

**PEMBELAJARAN AKTIF DALAM PROGRAM LINUS
BAHASA MELAYU**

NORMARINI BINTI NORZAN

**FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2016

PEMBELAJARAN AKTIF DALAM PROGRAM LINUS
BAHASA MELAYU

NORMARINI BINTI NORZAN

TESIS DISERAHKAN SEBAGAI MEMENUHI
KEPERLUAN BAGI IJAZAH DOKTOR FALSAFAH

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR

2016

UNIVERSITI MALAYA
PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Nama : Normarini binti Norzan

No.Pendaftaran/Matrik: PHA 110030

Tajuk Tesis : Pembelajaran Aktif dalam Program LINUS Literasi Bahasa Melayu.

Bidang Penyelidikan: Literasi Bahasa Melayu

Saya dengan sesungguhnya dan sebenarnya mengaku bahawa:

- (1) Saya adalah satu-satunya pengarang/Penulis Hasil kerja ;
- (2) Hasil Kerja ini adalah asli;
- (3) Apa-apa penggunaan mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dilakukan secara urusan yang wajar dan bagi maksud yang dibenarkan dan apa-apa petikan, ekstrak, rujukan atau pengeluaran semula daripada atau kepada mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dijelaskan dengan secukupnya dan satu pengiktirafan tajuk hasil kerja tersebut dan pengarang/penulisnya telah dilakukan dalam Hasil Kerja ini;
- (4) Saya tidak mempunyai apa-apa pengetahuan sebenar atau patut semunasabahnya tahu bahawa Hasil Kerja ini melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain;
- (5) Saya dengan ini menyerahkan kesemua dan tiap-tiap hak yang terkandung di dalam hakcipta Hasil Kerja ini kepada Universiti Malaya ("UM") yang seterusnya mula dari sekarang adalah tuan punya hakcipta di dalam Hasil Kerja ini dan apa-apa pengeluaran semula atau penggunaan dalam apa jua bentuk atau dengan apa jua cara sekalipun adalah dilarang tanpa terlebih dahulu mendapat kebenaran bertulis dari UM;
- (6) Saya sedar sepenuhnya sekiranya dalam masa penghasilan Hasil Kerja ini telah melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain sama ada dengan niat atau sebaliknya, saya boleh dikenakan tindakan undang-undang atau apa-apa tindakan lain sebagaimana yang diputuskan oleh UM.

Tandatangan Calon
Tarikh

Diperbuat dan sesungguhnya diakui di hadapan,

Tandatangan Saksi
Tarikh

Nama:
Jawatan:

ABSTRAK

PEMBELAJARAN AKTIF DALAM PROGRAM LINUS BAHASA MELAYU

Kajian ini menumpukan kepada bidang literasi Bahasa Melayu pada peringkat awal persekolahan bagi murid Tahun 1, 2 dan 3 yang menghadapi masalah dalam menguasai kemahiran literasi bacaan dan penulisan. Justeru itu, kajian ini dijalankan berdasarkan tiga objektif utama. Antaranya untuk melihat perbezaan pencapaian prestasi murid antara dua kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pengajaran dan pembelajaran berasaskan modul LINUS dan Aktif. Selain itu juga, terdapat beberapa kategori latar belakang sosial yang dianalisis untuk melihat kesan latar belakang sosial kepada pencapaian literasi murid dari aspek perbezaan gender, kaum, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan status penjaga. Di samping itu juga, pelaksanaan modul LINUS turut dianalisis dengan melihat kesukaran pencapaian murid dalam menguasai 12 konstruk kemahiran literasi dalam modul LINUS. Kerangka teoritikal kajian ini adalah melihat perbandingan antara teori pembelajaran pendekatan fonik dan struktural dalam modul LINUS dan Teori Pembelajaran Konstruktivisme yang menekankan pendekatan kognitif, koperatif dan komunikatif dalam modul Aktif. Kajian ini merupakan reka bentuk kajian eksperimental dan deskriptif yang menggunakan kaedah kuantitatif berbentuk ujian t. Hasil dapatan kajian ini telah mendapati pembelajaran Aktif terbukti mampu meningkatkan pencapaian literasi murid. Pembelajaran Aktif amat seiring dengan pembelajaran murid pada abad ke 21. Dapatan kajian juga telah mendapati faktor latar belakang sosial tersebut tidak memberi kesan yang ketara terhadap keupayaan murid dalam menguasai kemahiran asas literasi. Dapatan kajian juga turut menunjukkan tahap kesukaran dalam mencapai kemahiran literasi Bahasa Melayu adalah pada bahagian membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata KVKK, digraf, vokal berganding dan diftong. Secara kesimpulannya, pembelajaran Aktif diharapkan dapat menjadi pemudah cara dalam menangani murid lemah literasi Bahasa Melayu dan seiring dengan arus pendidikan abad ke 21.

ABSTRACT

ACTIVE LEARNING THROUGH LINUS PROGRAMME FOR MALAY LANGUAGE

This research focuses on the Malay Language literacy programme in the early stages of elementary education in Malaysia for students in Year 1, 2 and 3 who are facing problems in acquiring literacy skills of reading and writing. Therefore, this study is conducted based on three main objectives. The first objective is to find the differences of literacy performance which involving two groups of students in control and experimental groups. Two modules of LINUS and Active were applied in this research. There are several categories of social backgrounds comprises of gender, race, native language, pre-school education, occupation, income, educational level and status guardian were analyzed to see the relation of those social backgrounds on student literacy achievement. Series of analyses were also conducted on the implementation of the LINUS and Active modules based on 12 constructs in literacy skills. The theoretical framework of this study is the comparison between theoretical learning phonics and structural approach in LINUS module and Constructivism Learning Theory in Active module. The Active module emphasizes a cognitive, cooperative and communicative methods. This research applies experimental and descriptive studies using quantitative methods using t test. The findings of this research showed that the Active learning had demonstrated improvements in the student's literacy achievement. The research findings showed that the social background does not have significant relationship with the students' ability in basic literacy. Furthermore, the findings also indicated that the level of difficulty in reading and writing KVKK, digraphs and diphthongs. In conclusion, the Active learning approach is expected to improve the students' weaknesses in Malay Language literacy. In the 21st century education challenges, the Active Learning will become a necessity for the students to compete equally across their strength and weaknesses. Thus, it will help the students acquiring various field of knowledge.

PENGHARGAAN

Penamat kepada sebuah perjuangan amat manis untuk dikecapi bersama insan-insan yang sentiasa memberi galakan, harapan, bantuan dan kata-kata semangat agar kajian ini dapat dihasilkan sehingga ke penghujungnya.

Setinggi-tinggi penghargaan dan terima kasih kepada penyelia Prof. Datuk Dr. Abdul Jalil Othman di atas bimbingan ilmu penyelidikan dalam Bahasa Melayu yang begitu besar. Segala nasihat, panduan dan teguran amat berharga dan berguna sepanjang pengkaji menjalankan kajian ini. Jasa dan didikan beliau kepada pengkaji akhirnya memberikan inspirasi dalam menyiapkan kajian ini. Penghargaan turut diberikan kepada pihak Universiti Malaya kerana telah menyediakan kemudahan untuk membuat rujukan bagi memastikan kajian ini dapat dihasilkan dengan lebih berkualiti.

Jutaan terima kasih juga diucapkan kepada pihak yang terlibat dalam menjalankan kajian ini antaranya pihak sekolah, rakan guru, ibubapa dan murid di daerah Hulu Selangor atas kerjasama yang diberikan sepanjang menjalankan kajian ini.

Tidak lupa juga penghargaan dan hadiah terindah buat suami, anak-anak, ibunda dan ayahanda tercinta yang sentiasa memberi kata-kata semangat untuk terus berjuang menyiapkan Hasil Kerja ini walaupun pelbagai cabaran dan rintangan yang dihadapi oleh pengkaji. Kejayaan Hasil Kerja ini adalah hadiah yang terindah buat semua terutamanya Allahyarham ayahanda yang sentiasa memastikan pengkaji tidak berputus asa dan menemui kejayaan dalam perjuangan ini.

ISI KANDUNGAN

Perakuan Keaslian Penulisan.....	ii
Abstrak	iii
Abstract.....	iv
Penghargaan.....	v
Isi Kandungan	vi
Senarai Jadual.....	vii
Senarai Rajah.....	xii
Senarai Singkatan.....	xiii
BAB 1 PENGENALAN.....	1
1.1 Latar belakang.....	4
1.2 Rasional Kajian.....	5
1.3 Penyataan Masalah.....	5
1.4 Tujuan Kajian.....	9
1.5 Soalan Kajian.....	9
1.6 Hipotesis Kajian.....	10
1.7 Kerangka Teoritik Kajian.....	11
1.8 Kepentingan Kajian.....	13
1.9 Batasan Kajian.....	15
1.10 Definisi Istilah Utama.....	15
1.11 Rumusan	16
BAB 2 SOROTAN KAJIAN.....	17
2.1 Pendahuluan.....	17
2.2 Latar belakang Pendidikan Literasi Bahasa.....	19
2.3 Pelaksanaan Program Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis (KIA2M).....	21
2.4 Pelaksanaan Program LINUS Berdasarkan Modul Literasi Bahasa Melayu.....	22
2.5 Pelaksanaan Pembelajaran Aktif dalam Pengajaran dan Pembelajaran Literasi Program LINUS.....	27
2.6 Pendekatan Pembelajaran Aktif Edgar Dale (1946).....	28
2.7 Teori Pembelajaran Konstruktivisme dalam Konteks Literasi.....	36

2.8 Pendekatan Kognitif.....	36
2.9 Pendekatan Koperatif.....	38
2.10 Pendekatan Komunikatif.....	39
2.11 Kajian dalam Pengajaran dan Pembelajaran Literasi Bahasa Melayu.....	41
2.12 Pendekatan Pengajaran dan Pembelajaran dalam Peningkatan Pencapaian Literasi Murid.....	42
2.13 Aspek Latar belakang Sosial dalam Keupayaan Literasi Murid.....	45
2.14 Kajian Pendekatan dan Pencapaian Literasi Membaca dan Menulis.....	57
2.15 Pendekatan Fonik.....	60
2.16 Pendekatan Struktural.....	62
2.17 Pendedahan Instrumen dalam Bacaan dan Penulisan Literasi Bahasa Melayu.....	63
2.18 Rumusan.....	87
 BAB 3 KAEDAH PENYELIDIKAN.....	88
3.1 Pendahuluan.....	88
3.2 Reka bentuk Kajian.....	88
3.3 Sampel Kajian.....	92
3.4 Instrumen Kajian.....	93
3.5 Tatacara Pemerolehan Data.....	96
3.6 Tatacara Penganalisan Data.....	98
3.7 Kesahan dan Kebolehpercayaan	100
3.7.1 Kesahan Isi.....	102
3.8 Tatacara Analisis Data	103
3.9 Rumusan.....	103
 BAB 4 ANALISIS DATA DAN DAPATAN KAJIAN.....	105
4.1 Pendahuluan.....	105
4.2 Dapatan kajian bahagian 1.....	106
4.3 Dapatan kajian bahagian 2.....	114
4.4 Dapatan kajian bahagian 3.....	178
4.5 Rumusan.....	194

BAB 5 PERBINCANGAN, CADANGAN DAN RUMUSAN.....	197
5.1 Pendahuluan.....	197
5.2 Perbincangan Dapatan Kajian.....	197
5.2.1 Rumusan Dapatan Kajian Bahagian 1.....	199
5.2.2 Rumusan Dapatan Kajian Bahagian 2.....	201
5.2.3 Rumusan Dapatan Kajian Bahagian 3.....	208
5.3 Perbincangan Perkaitan Dapatan Kajian dan Sorotan Kajian.....	211
5.3.1 Pelaksanaan Pembelajaran Aktif dalam Program LINUS	211
5.3.2 Permasalahan Murid dalam Konstruk Literasi Bahasa Melayu LINUS..	220
5.4 Kesimpulan Hasil Dapatan Kajian.....	229
5.5 Implikasi dan Cadangan.....	231
5.6 Cadangan dan kajian lanjutan.....	235
RUJUKAN.....	237
LAMPIRAN.....	253
Lampiran A1 Modul LINUS (Literasi Bahasa Melayu).....	253
Lampiran A2 Modul Pembelajaran Aktif.....	254
Lampiran A3 Borang Soal Selidik Latar Belakang Sosial.....	255
Lampiran A4 Instrumen Literasi Membaca Ujian Pra.....	256
Lampiran A5 Instrumen Literasi Membaca Ujian Pasca.....	257
Lampiran A6 Instrumen Literasi Menulis Ujian Pra.....	258
Lampiran A7 Instrumen Literasi Menulis Ujian Pasca.....	259
Lampiran A8 Surat Perakuan Panel Pakar.....	260

SENARAI JADUAL

Jadual 1	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra berdasarkan Pembelajaran LINUS dan Aktif.....	106
Jadual 2	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra berdasarkan Pembelajaran LINUS dan Aktif.....	107
Jadual 3	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra berdasarkan Pembelajaran LINUS dan Aktif.....	108
Jadual 4	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Ujian Pasca bagi Kumpulan Eksperimen berdasarkan Pembelajaran Aktif Mengikut Tahun.....	109
Jadual 5	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen Mengikut Tahun.....	111
Jadual 6	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen.....	112
Jadual 7	Pencapaian Min bagi Kumpulan Kawalan pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca Bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Gender.....	114
Jadual 8	Pencapaian Min bagi Kumpulan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Gender.....	115
Jadual 9	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Gender.....	116
Jadual 10	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Gender.....	117
Jadual 11	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Pembelajaran Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Gender.....	119
Jadual 12	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Gender.....	120
Jadual 13	Pencapaian Min bagi Kumpulan Kawalan pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Bahasa Ibunda.....	121
Jadual 14	Pencapaian Min bagi Kumpulan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Bahasa Ibunda.....	122
Jadual 15	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Bahasa Ibunda.....	124
Jadual 16	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Bahasa Ibunda.....	125

Jadual 17	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Bahasa Ibunda.....	126
Jadual 18	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Bahasa Ibunda.....	127
Jadual 19	Pencapaian Min bagi Kumpulan Kawalan pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Kaum.....	129
Jadual 20	Pencapaian Min bagi Kumpulan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Kaum.....	130
Jadual 21	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Kaum.....	130
Jadual 22	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Kaum.....	131
Jadual 23	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Kaum.....	132
Jadual 24	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Kaum.....	134
Jadual 25	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Pra sekolah.....	135
Jadual 26	Pencapaian Min antara Pra dan Pasca bagi Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Pra sekolah.....	135
Jadual 27	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pra Sekolah.....	137
Jadual 28	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pra sekolah.....	138
Jadual 29	Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pra sekolah.....	140
Jadual 30	Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pra sekolah.....	141
Jadual 31	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan pada Peringkat Pembelajaran LINUS berdasarkan Pekerjaan.....	142
Jadual 32	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Pekerjaan.....	143

Jadual 33	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pekerjaan.....	144
Jadual 34	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pekerjaan.....	146
Jadual 35	Pencapaian Min bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pekerjaan.....	147
Jadual 36	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pekerjaan.....	148
Jadual 37	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Pendapatan.....	149
Jadual 38	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Pendapatan.....	151
Jadual 39	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pendapatan.....	152
Jadual 40	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pendapatan.....	153
Jadual 41	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pendapatan.....	155
Jadual 42	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pendapatan.....	156
Jadual 43	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Taraf Pendidikan.....	158
Jadual 44	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan.....	159
Jadual 45	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan.....	160
Jadual 46	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan.....	161
Jadual 47	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan.....	163
Jadual 48	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan.....	164

Jadual 49	Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Taraf Pendidikan.....	165
Jadual 50	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Taraf Pendidikan.....	166
Jadual 51	Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Taraf Pendidikan.....	168
Jadual 52	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Status Penjaga.....	169
Jadual 53	Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Status Penjaga.....	171
Jadual 54	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Status Penjaga.....	172
Jadual 55	Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Status Penjaga.....	173
Jadual 56	Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Status Penjaga.....	175
Jadual 57	Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Status Penjaga.....	176
Jadual 58	Histogram Perbezaan Penguasaan Murid Tahun 1, 2 dan 3 bagi setiap Konstruk Literasi Bahasa Melayu Membaca dalam Program LINUS.....	179
Jadual 59	Histogram Perbezaan Pencapaian Murid Tahun 1, 2 dan 3 yang Menguasai setiap Konstruk Literasi Menulis Bahasa Melayu dalam Program LINUS.....	180
Jadual 60	Carta Pai Perbezaan Pencapaian Murid Tahun 1 yang tidak Menguasai setiap konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS.....	181
Jadual 61	Carta Pai Perbezaan Pencapaian Murid Tahun 2 yang Tidak Menguasai Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS.....	182
Jadual 62	Carta Pai Perbezaan Pencapaian Murid Tahun 3 yang Tidak Menguasai Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS.....	184
Jadual 63	Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 1 pada Ujian Pra.....	185
Jadual 64	Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 2 pada Ujian Pra.....	187
Jadual 65	Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 3 Ujian Pra.....	188

Jadual 66	Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 1 pada Ujian Pasca.....	190
Jadual 67	Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 2 pada Ujian Pasca.....	191
Jadual 68	Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 3 pada Ujian Pasca.....	193

University of Malaya

SENARAI RAJAH

Rajah 1 Kerangka teoritikal kajian.....	13
Rajah 2 Kon Pembelajaran Aktif.....	29
Rajah 3 Komponen Reka bentuk Kajian.....	88
Rajah 4 Pelaksanaan Modul LINUS dan Mudol Aktif.....	90
Rajah 5 Rekabentuk Ujian Pra dan Pasca.....	91
Rajah 6 Pembelajaran Aktif dalam Program LINUS.....	230

SENARAI SINGKATAN

PDP	Pengajaran Dan Pembelajaran
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
LINUS	Literacy and Numeracy Screening
KIA2M	Keupayaan Intervensi Awal Membaca Menulis
KSSR	Kurikulum Standard Sekolah Rendah
JPU	Jadual Penentu Ujian
K1 – K12	Konstruk 1 hingga 12
IPT	Institut Pengajian Tinggi
PIPP	Pelan Induk Pembangunan Pendidikan
NKRA	National Key Result Area

BAB 1: PENGENALAN

1.1 Latar Belakang Kajian

Keupayaan literasi berbahasa murid-murid di sekolah rendah dalam Bahasa Melayu merupakan kemahiran yang sangat penting untuk dikuasai oleh mereka sejak dari peringkat awal persekolahan. Definisi keupayaan literasi boleh diterjemahkan kepada keupayaan murid untuk mencapai kemahiran membaca, menulis dan memahami perkataan. Selain itu, murid perlu menguasai kemahiran membina dan membaca ayat tunggal dan majmuk yang mudah dengan menggunakan kata hubung 'dan'. Seterusnya, jika murid mampu menguasai kemahiran tersebut mereka juga perlu dapat mengaplikasikan pengetahuan tersebut dalam pembelajaran dan komunikasi harian. Murid perlu menguasai kesemua kemahiran asas literasi ini (KPM, 2013). Dalam Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA), Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) berhasrat untuk memastikan semua murid harus berkeupayaan untuk menguasai literasi dalam Bahasa Melayu, kecuali murid berkeperluan khas selepas tiga tahun mengikuti pendidikan di sekolah rendah.

Kementerian Pendidikan Malaysia telah mendapati bahawa masih ada murid yang ketinggalan di belakang dalam penguasaan literasi Bahasa Melayu. Justeru itu, untuk meningkatkan keupayaan literasi murid dalam pembelajaran Bahasa Melayu Kementerian Pendidikan Malaysia telah membuat anjakan besar dengan melaksanakan sebuah program literasi dan numerasi yang dinamakan program *Literacy and Numeracy Screening* (LINUS) sejak dari tahun 2010. Program LINUS adalah program yang mengenal pasti permasalahan keciciran murid dalam kalangan

tahun 1 hingga 3 untuk menguasai kemahiran membaca dan menulis. Program ini telah dilaksanakan untuk memberi penambahbaikan kepada program Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis (KIA2M) yang hanya menumpukan pada tahun 1 sahaja. Pihak Kementerian Pendidikan Malaysia telah mendapati program ini perlu diperkukuhkan untuk mengenal pasti dan mengatasi masalah keciciran penguasaan literasi sejak dari peringkat awal kanak-kanak lagi. Justeru itu, pelaksanaan program LINUS telah menggantikan program KIA2M bermula pada tahun 2010. Transformasi telah berlaku kepada sistem pendidikan apabila terdapat peningkatan pencapaian sebanyak 97.5% penguasaan literasi pada tahun 2011. Ekoran daripada pelaksanaan program ini, bahagian Lembaga Peperiksaan di Kementerian Pendidikan Malaysia telah menyediakan modul guru dan murid yang berpegang kepada konsep pendekatan literasi secara bersepadu. Antara elemen yang terdapat dalam pengajaran dan pembelajaran program literasi LINUS adalah seperti mengajar murid secara ansur maju, mengisi proses pengajaran dan pembelajaran dengan aktiviti yang menghiburkan seperti nyanyian, permainan dan sebagainya. Selain itu, pengajaran dan pembelajaran literasi dalam program LINUS turut menerapkan kesepaduan penggabungjalinan dan pengulangan dalam menguasai sesuatu kemahiran literasi. Modul guru disediakan untuk membantu guru melaksanakannya dengan harapan murid dapat menguasai literasi. Manakala modul murid memudahkan murid menjalankan latihan untuk menilai sesuatu kemahiran literasi sudah tercapai atau tidak (Modul LINUS, 2013).

Seterusnya, kajian ini juga akan mengkaji sejauh mana pembelajaran aktif diterapkan dalam pengajaran dan pembelajaran program LINUS. Pembelajaran Aktif sememangnya relevan diterapkan dalam bidang pendidikan seperti literasi kerana

sejak zaman Socrates lagi pendekatan pembelajaran ini telah menjadi kegemaran dan didokong teguh oleh tokoh seperti (John Dewey dalam Simon dan Schuster, 2007). Elemen penting yang perlu diterapkan dalam pembelajaran aktif ini adalah keaktifan kognitif, koperatif dan komunikatif seperti mendengar, menyimak, bertanya, berbincang dan mengaplikasi pengetahuan yang diperolehi dengan mengajar orang lain agar murid lebih memahami pembelajaran dengan baik (Mel Silberman, 2009).

Tujuan pembelajaran aktif ini dilaksanakan dalam kajian ini adalah untuk meningkatkan prestasi pencapaian kemahiran literasi murid dan menggalakkan penglibatan yang aktif murid ketika proses pembelajaran berlangsung. Murid yang tidak berminat untuk belajar cenderung untuk cepat bosan apabila pembelajaran berlaku dalam suasana satu hala sahaja seperti berpusatkan guru. Justeru itu, guru juga berperanan meningkatkan tanggungjawab, ketrampilan belajar, interaksi sosial, minat dan kepercayaan diri murid (Watkins, C. et.al 2007). Kegiatan pembelajaran aktif yang dilaksanakan di dalam bilik darjah adalah belajar dalam kumpulan dan belajar antara kumpulan. Keaktifan dalam penglibatan murid berinteraksi ketika proses pembelajaran literasi diharapkan dapat meningkatkan kualiti dan prestasi pencapaian literasi murid. Di samping itu juga, proses pembelajaran aktif yang dibangunkan dalam kajian ini adalah untuk mendorong minat, motivasi, kesediaan, tanggungjawab belajar dalam diri setiap murid yang keciciran kemahiran asas literasi agar mereka dapat meningkatkan tahap mencapai kemahiran bahasa dan literasi ke peringkat yang lebih sempurna (Ali Muhtadi, 2009).

Kenyataan bahawa murid keciciran dalam menguasai kemahiran literasi mungkin disebabkan mereka kurang peluang dan tiada pendedahan untuk menguasai

kemahiran tersebut sebelum mengikuti pendidikan formal telah dinyatakan oleh KPM (2013). Oleh hal yang demikian, kajian ini juga turut mengkaji isu seperti faktor kelemahan latar belakang sosial murid menjadi halangan kepada murid untuk menguasai literasi. Sebagai contoh persepsi ramai pihak bahawa latar belakang keluarga dari aspek latar belakang sosial yang rendah kurang berpeluang untuk mendapat bimbingan dan pendedahan pendidikan literasi. Justeru itu, proses pembelajaran literasi tidak seharusnya hanya bergantung pada pembelajaran murid di sekolah sahaja. Kajian ini juga akan melihat adakah faktor latar belakang sosial keluarga murid benar-benar boleh menyebabkan murid ketinggalan dalam penguasaan kemahiran membaca dan menulis. Ini kerana, kepelbagaian keperluan, kelemahan, peluang dan kekuatan menjadi faktor kukuh bagi kerajaan menilai keberkesanan untuk melaksanakan sesebuah kurikulum baharu dalam bilik darjah (Mahzan Arshad, 2003).

Kajian ini diharapkan dapat memberi penjelasan yang lebih kukuh tentang pandangan pelbagai pihak tentang permasalahan yang wujud dalam kalangan murid di peringkat Tahun 1, 2 dan 3 dalam proses pembelajaran menguasai kemahiran literasi. Permasalahan dalam kemahiran literasi membaca dan menulis ini turut merangkumi aspek konstruk kemahiran literasi membaca dan menulis. Penguasaan murid dalam keseluruhan konstruk literasi akan memastikan murid berupaya menguasai kemahiran literasi. Dalam program LINUS telah ditekankan pencapaian murid dalam 12 konstruk literasi yang akan diuraikan pada bab yang seterusnya. Pengkaji juga amat berharap kajian ini dapat memberi penambahbaikan terhadap pelaksanaan program LINUS yang telah sedia ada dalam membantu murid menguasai asas literasi.

1.2 Rasional Kajian

Kajian ini sangat relevan untuk dilaksanakan bagi menjawab persoalan banyak pihak terutamanya guru, ibu bapa dan murid tentang permasalahan yang wujud dalam kalangan murid yang ketinggalan dalam menguasai kemahiran literasi. Latar belakang status ekonomi sosial keluarga murid juga sering dipertikaikan oleh pelbagai pihak yang mungkin menyumbang kepada kurangnya peluang murid untuk menguasai literasi sejak dari awal kanak-kanak lagi.

Kajian ini juga perlu dijalankan untuk mengetahui sejauh mana permasalahan dalam setiap konstruk kemahiran literasi murid ketika dalam menguasai setiap kemahiran literasi. Kajian ini juga amat penting agar pengesanan awal permasalahan literasi murid untuk memudahkan guru dan ibu bapa bersedia lebih awal supaya murid tidak ketinggalan dan terlepas peluang mereka menguasai ilmu pengetahuan secara lebih meluas.

1.3 Penyataan Masalah

Kegagalan membaca dan menulis akan membawa kepada keciciran murid dalam menguasai pembelajaran dan menguasai pelbagai bidang ilmu pengetahuan. Masih ramai murid di peringkat sekolah rendah masih belum berupaya menguasai literasi Bahasa Melayu (KPM,2013). Kementerian Pendidikan Malaysia memandang serius permasalahan ini sehingga mensasarkan kepentingan menguasai literasi sebagai salah satu isu penting dalam National Key Result Areas (NKRA's) yang perlu ditangani oleh semua pihak yang terlibat dalam sistem pendidikan di Malaysia.

Strategi yang berterusan oleh pihak Kementerian Pendidikan Malaysia dalam membantu murid yang tidak mencapai tahap literasi yang diharapkan. Penilaian terhadap aspek-aspek pengajaran yang baik dan perlu diteruskan serta merancang perubahan-perubahan jika diperlukan (Omar Hisham & Abd. Aziz, 2007). Pihak terlibat dalam bidang pendidikan juga telah menyedari bahawa terdapat murid sekolah rendah yang belum menguasai literasi dengan baik (Chew Fong Peng, 2012). Kajian ini pula, telah menyokong kenyataan KPM (2013) apabila mendapati pelbagai permasalahan yang menyebabkan mereka tidak berpeluang dan tiada pendedahan untuk menguasai kemahiran literasi sebelum atau ketika mengikuti pendidikan formal. Permasalahan dalam penguasaan literasi dalam kalangan murid sekolah rendah di peringkat awal perlu diatasi secara cepat dan berkesan agar tidak berlarutan hingga ke peringkat sekolah menengah (Chew Fong Peng, 2012).

Dalam pelan Induk Pembangunan Pendidikan Malaysia (PIPP) 2006 hingga 2010, pada semester pertama pelaksanaan pendidikan alternatif program Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis (KIA2M) bermula dari tahun 2006 untuk mengatasi masalah murid tahun 1 yang ketinggalan dalam literasi membaca dan menulis tidak tercapai. Justeru itu, hampir 100 ribu murid tahun 1 belum berupaya membaca dan menulis pada akhir Ogos 2006. Manakala pada tahun 2010 dan 2011 jumlah murid tahun 1 yang belum celik membaca dan menulis dijangka masih dalam lingkungan 500 ribu orang. Jumlah ini dijangkakan semakin meningkat disebabkan faktor jumlah kelahiran yang semakin meningkat. Permasalahan literasi ini menjadi agenda penting negara dan pengkaji melihat harus ada banyak kajian yang dibuat untuk memberi penambahbaikan terhadap program literasi yang sudah sedia ada (Mahzan Arshad, 2008).

Oleh sebab itu, Kementerian Pendidikan Malaysia merancang untuk mengatasi masalah tersebut melalui program literasi LINUS yang telah dilaksanakan semenjak tahun 2010. Menurut laporan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2013-2025, telah berlaku peningkatan literasi Bahasa Melayu daripada 87% kepada 98% apabila program LINUS ini dilaksanakan dalam kohort rintis pada tahun 2010 (Chew Fong Peng, et al., 2015). Permasalahan yang wujud dari aspek latar belakang sosial murid perlu juga diberi perhatian. Isu status ekonomi sosial murid berdasarkan kepelbagaian gender, bahasa ibunda, kaum serta tahap kemiskinan di Malaysia turut melibatkan murid yang ketinggalan dalam literasi (Chew Fong Peng, et al., 2012). Justeru itu, disiplin yang baik sangat penting juga ketika murid menjalani proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah mahupun di rumah dalam mencapai kemahiran literasi (Kelly, 2005). Namun begitu, persoalannya adakah faktor latar belakang sosial ini merupakan faktor utama yang boleh menjejaskan keupayaan murid untuk meningkat prestasi pencapaian literasi mereka. Kepentingan proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah pada peringkat awal di Tahun 1, 2 dan 3 dapatkah mengatasi faktor latar belakang sosial dalam meningkatkan pencapaian kemahiran literasi membaca dan menulis murid jika mendapat pendedahan pembelajaran yang berkesan? Isunya di sini, pengkaji melihat kemahiran literasi yang perlu dipelajari oleh murid pada permulaan mereka mendapat pendidikan formal mungkin boleh mengatasi pembelajaran kemahiran literasi pada peringkat sebelum memasuki persekolahan (Whitehurst & Lonigan dalam Margaret J. Snowling et al., 2013).

Selain itu, pembinaan instrumen saringan literasi murid adalah berasaskan 12 konstruk kemahiran yang perlu murid capai (Modul LINUS, 2013). Pengkaji turut

ingin mengenal pasti permasalahan yang dihadapi oleh murid ketika proses pembelajaran dan saringan LINUS berlangsung di sekolah. Pengkaji akan mengkaji sejauh mana kesesuaian susunan aras kemahiran literasi yang telah dibina oleh Lembaga Peperiksaan memberi kesan kepada prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis murid. Murid yang mengikuti program LINUS ini cenderung mengalami kesukaran dalam penguasaan kemahiran literasi pada peringkat konstruk literasi yang sukar seperti membaca dan menulis suku kata KVKK seperti "bank". Murid juga menghadapi kesukaran pada peringkat diftong "buai" (Modul LINUS, 2013).

Murid juga dilihat sukar untuk membaca, menulis dan memahami perkataan yang mengandungi vokal berganding seperti "sauh". Akhir sekali konstruk yang ramai tidak dikuasai oleh murid ialah konstruk literasi bahagian digraf seperti "syiling". Permasalahan murid untuk menguasai literasi pada peringkat ini adalah kerana mereka tidak dapat menggabungkan bunyi suku kata dan tersebut dan tidak memahami maksud perkataan itu. Kaedah yang tepat dan baik amat penting dalam memastikan murid dapat menguasai konstruk literasi Bahasa Melayu dengan baik. Kajian ini akan mengupas perihal kaedah menggabungkan perkataan dan fonik dalam pengajaran dan pembelajaran literasi dalam program LINUS (Modul LINUS, 2013).

Pelbagai cabaran yang dihadapi oleh pihak ibu bapa, guru dan murid itu sendiri dalam mencapai matlamat semua murid berupaya membaca dan menulis dengan baik. Pengkaji berpendapat permasalahan yang dinyatakan ini perlu dileraikan melalui kajian ini agar dapat membantu memberi jawapan kepada pelbagai persoalan tentang masalah-masalah yang telah wujud sepanjang program LINUS ini dijalankan.

1.4 Tujuan Kajian

Kajian berkaitan literasi Bahasa Melayu adalah bertujuan untuk melihat dan mengupas permasalahan yang dihadapi oleh murid yang tidak berupaya dalam menguasai kemahiran asas literasi membaca dan menulis. Justeru itu, pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran (PDP) berasaskan modul LINUS dan modul Aktif dijadikan penanda aras dalam meningkatkan prestasi pencapaian literasi murid. Oleh itu, kajian ini bertunjangkan kepada tiga tujuan utama seperti yang disenaraikan di bawah:

- i) Untuk melihat perbezaan pencapaian literasi murid antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS.
- ii) Untuk mengetahui perbezaan prestasi murid dalam pembelajaran literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS berdasarkan latar belakang sosial.
- iii) Untuk mengenal pasti beberapa permasalahan yang wujud dalam pembelajaran LINUS berdasarkan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam modul LINUS.

1.5 Soalan Kajian

Berdasarkan objektif kajian yang dinyatakan di atas, kajian ini adalah bertujuan untuk menjawab soalan-soalan yang dinyatakan di bawah:

- i) Apakah perbezaan pencapaian min bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS?

- ii) Apakah perbezaan prestasi literasi murid dalam pembelajaran literasi dalam program LINUS berdasarkan latar belakang sosial?
- iii) Sejauhmanakah wujudnya permasalahan dalam pembelajaran literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS berdasarkan konstruk literasi modul LINUS?

1.6 Hipotesis Kajian

Setiap kajian berbentuk eksperimental lazimnya perlu menyatakan hipotesis kajian. Hipotesis merupakan satu penjelasan sementara oleh seorang pengkaji. Justeru itu untuk menguji kesahan dan mendapatkan kesahihannya, maka penyelidikan ini dilaksanakan untuk melaporkan kesimpulan penyelidikan. Terdapat beberapa hipotesis kerja dan nol yang telah dinyatakan di bawah. Antaranya ialah seperti berikut:

Hipotesis kerja (H1)	Terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam program LINUS dari segi pencapaian murid dalam literasi Bahasa Melayu.
Hipotesis Nol (Ho)	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam prestasi pencapaian literasi Bahasa Melayu murid berdasarkan latar belakang sosial.

1.7 Kerangka Teoritikal Kajian

Pelaksanaan kajian ini berlandaskan kerangka teoritikal kajian yang melibatkan tiga tunggak utama. Teori pengajaran dan pembelajaran utama yang menjadi pendokong kepada kajian ini antaranya ialah teori pembelajaran aktif yang berpegang kepada tiga asas pendekatan utama iaitu pendekatan kognitif, koperatif dan komunikatif. Manakala yang kedua, adalah teori pendekatan dalam pembelajaran program LINUS yang mengutamakan fonik dan struktural antaranya ialah pendekatan bersepadu yang menekankan aspek penggabungjalinan kaedah fonik, ansur maju dan didik hibur.

Pengajaran bahasa secara menyeluruh sememangnya mempunyai elemen kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis secara semulajadi. Namun penggabungjalinan pendekatan aktif melalui program LINUS pula, menjadi cabaran utama kepada guru dan murid dalam memastikan proses pengajaran dan pembelajaran berlangsung berpusatkan murid serta pembelajaran lebih bermakna ketika menguasai sesuatu kemahiran literasi dan seiring dengan arus pembelajaran abad ke-21(Shang, 2000; Brown, 2001).

Pembelajaran literasi perlu lebih seimbang dari segi kandungan pembelajaran dan juga pelaksanaan (J.P.Miller, 2007). Ini bermaksud, aktiviti pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah tidak hanya tertumpu kepada penguasaan murid terhadap setiap kemahiran literasi semata-mata. Tetapi perlu juga menggalakkan murid secara aktif dalam berfikir, hubungan sosial dan komunikasi ketika aktiviti pengajaran dan pembelajaran berlangsung. Justeru itu, untuk mewujudkan pembelajaran literasi Bahasa Melayu yang aktif dan menyeluruh, seiring dengan cadangan Awang Sariyan (2009), pendekatan yang dijalankan perlu melengkapkan

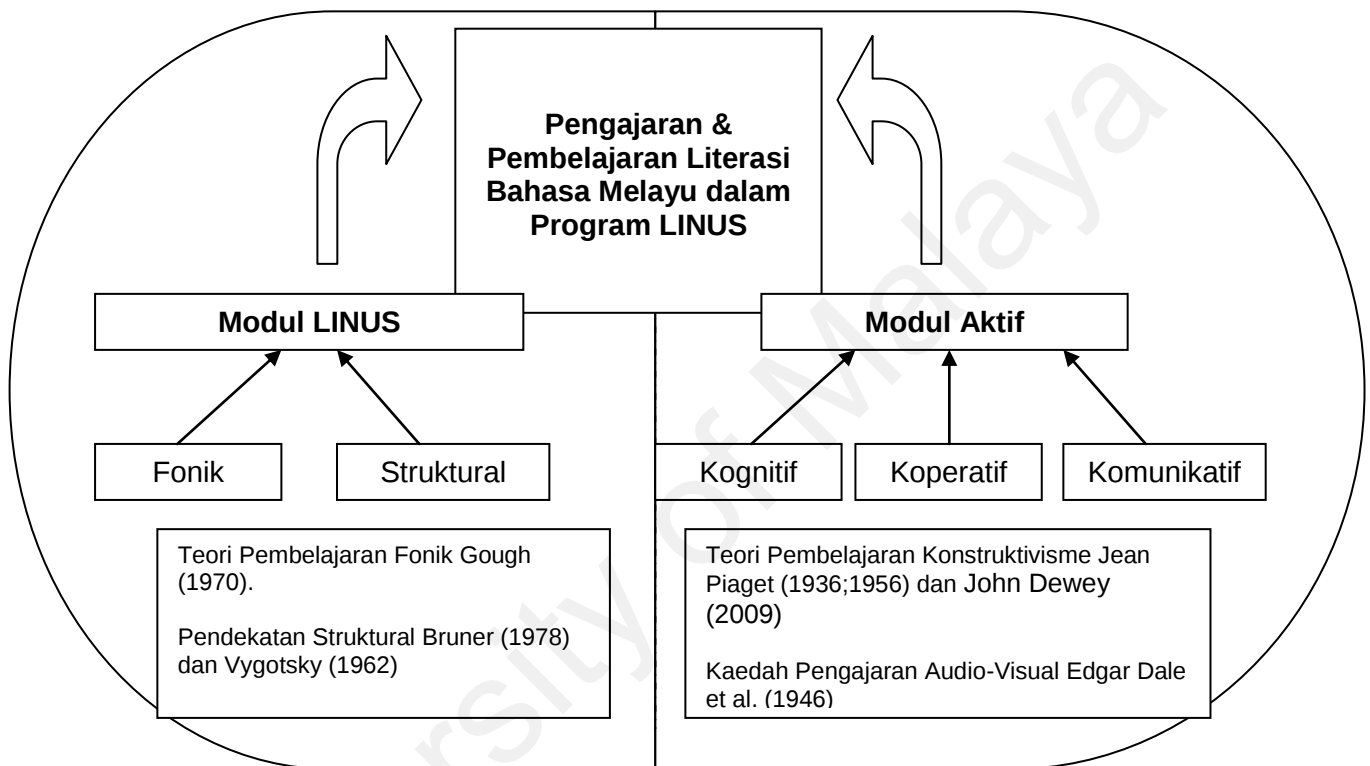
pengetahuan dan penguasaan bahasa literasi murid dari segi kognitif agar mereka dapat memanfaatkan kemahiran tersebut dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran secara lebih aktif dan komunikatif dengan mengaitkan pengalaman kehidupan harian murid.

Suasana pembelajaran Aktif juga amat selari dengan pendekatan bersepadu yang ditekankan dalam program LINUS. Seiringan juga, dengan kurikulum standard sekolah rendah (KSSR) dengan menggalakkan pembelajaran aktif pada abad ke-21 untuk memastikan pelaksanaan program literasi yang berkualiti mengandungi kesemua elemen keseimbangan dari aspek kandungan dan juga pelaksanaan (Miller, 2007). Seterusnya pembelajaran aktif ini dapat menggalakkan murid agar tidak terkongkong dan terhad dalam menerima pengetahuan literasi dengan hanya menerima pengetahuan melalui pendekatan fonik semata-mata dalam mengenal perkataan tanpa ada unsur kerjasama kumpulan perbincangan dan komunikasi antara guru dan rakan murid (Sanjaya, 2007). Pendekatan yang boleh menyokong pembelajaran aktif ini adalah berteraskan pendekatan kognitif, kooperatif dan komunikatif. Penerapan elemen pengetahuan, aktiviti murid secara aktif dapat diwujudkan dengan aktiviti yang menggalakkan murid bekerjasama dan berinteraksi sesama rakan dan guru

Secara kesimpulannya, huraian perbincangan ini disimpulkan bahawa pelaksanaan pembelajaran literasi secara aktif dalam program LINUS perlu berpegang kepada teori konstruktivisme melalui 3 teras teori pendekatan utama, iaitu pendekatan kognitif, kooperatif dan komunikatif yang perlu diserapkan secara bersepadu dalam pengajaran dan pembelajaran literasi Bahasa Melayu agar

pelaksanaan program LINUS menjadi lebih seimbang dalam aspek kandungan dan pelaksanaan modul sedia ada. Pembelajaran Aktif juga merupakan pendekatan pembelajaran alternatif yang boleh dijadikan penambahbaikan dan mengembangkan lagi aspek kesepaduan dan menyeluruh.

Rajah 1 di bawah menunjukkan gambaran kerangka teoritikal kajian ini:



Rajah 1: Kerangka Teoritikal Kajian

1.8 Kepentingan Kajian

Pelaksanaan kajian adalah bertujuan untuk meningkatkan lagi mutu pengajaran dan pembelajaran bahasa Melayu di dalam bilik darjah khususnya dilihat daripada aspek keupayaan pencapaian kemahiran literasi membaca dan menulis. Pandangan ini turut dikukuhkan lagi dengan pernyataan bahawa proses pengajaran dan pembelajaran bukanlah hanya menumpukan kemahiran atau teknik bacaan semata-mata. Murid harus melalui pembelajaran yang lebih kukuh dalam keupayaan membaca dan menulis (Mahzan Arshad, 2003).

Selain itu juga kajian ini amat penting dalam memastikan punca permasalahan yang dihadapi oleh guru dan murid ketika menjalani program LINUS. Melalui amalan pendekatan pembelajaran aktif diharapkan dapat memberi penambahbaikan dan menyuntik elemen tambah nilai kepada pelaksanaan program LINUS yang sudah sedia ada. Kajian ini bertujuan untuk mencungkil masalah pengajaran dan pembelajaran yang dihadapi oleh guru dan murid dalam program LINUS agar dapat memberi jawapan yang lebih konkrit. Kajian ini juga boleh membantu mengenal pasti pada peringkat awal lagi permasalahan yang dihadapi oleh guru dan murid serta ibubapa dalam menguasai kemahiran literasi agar tidak terhimpun kepada tahap yang lebih kritikal. Selain itu juga, kajian ini diharap dapat membantu murid meningkatkan prestasi pencapaian literasi ke tahap yang lebih berkualiti.

Dalam kajian ini tumpuan diberikan kepada aspek kemahiran asas literasi murid, iaitu kemahiran membaca dan menulis. Justeru itu, kepentingan mengkaji sejauh mana bahan instrumen yang digunakan dalam menguji prestasi pencapaian literasi murid turut memainkan peranan dalam mencapai matlamat sebenar program LINUS. Ujian saringan yang dijalankan bukan sekadar untuk menguji 12 konstruk literasi Bahasa Melayu yang telah ditetapkan dalam program LINUS semata-mata tetapi bertujuan untuk meningkatkan kemahiran berbahasa dalam kalangan murid secara lebih holistik. Justeru itu, kajian ini boleh menjadi salah satu alternatif yang diharapkan mampu meningkatkan kemahiran literasi, berkomunikasi dengan baik, menarik minat, fokus dan mewujudkan kesedaran kognitif murid ketika proses pembelajaran Bahasa Melayu dalam program LINUS.

1.9 Batasan Kajian

Kajian yang dijalankan ini hanya melibatkan sebuah sekolah sahaja di daerah Hulu Selangor. Pengkaji memilih sekolah ini kerana memandangkan sekolah ini merupakan sekolah yang mempunyai bilangan murid LINUS yang paling ramai untuk dipilih sebagai sampel kajian dalam daerah ini. Murid yang terlibat dalam kajian ini adalah seramai 122 orang murid Tahun 1, 88 orang murid Tahun 2 dan 26 orang murid Tahun 3. Murid telah dibahagikan kepada 118 orang murid bagi kumpulan kawalan dan 118 orang murid dalam kalangan kumpulan eksperimen.

Sampel kajian adalah terdiri daripada murid yang mengikuti program LINUS sahaja tidak melibatkan murid aliran perdana yang sudah menguasai kemahiran literasi. Seramai 6 orang guru Bahasa Melayu yang terlibat sebagai tenaga pengajar dalam program LINUS. Pengkaji tidak terlibat dalam proses pengajaran dan pembelajaran LINUS dan Aktif. Kajian yang dijalankan hanya menumpukan kepada pelaksanaan program LINUS bahagian literasi Bahasa Melayu sahaja. Pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS berasaskan pendekatan program LINUS dan pembelajaran Aktif dilakukan sebanyak 10 waktu pengajaran Bahasa Melayu dalam seminggu sepanjang kajian.

1.10 Definisi Istilah Utama

a) Literasi

Keupayaan untuk membaca, menulis dan memahami perkataan dan ayat serta mengaplikasikan pengetahuan tersebut dalam pembelajaran dan komunikasi harian secara tepat dan lancar (Mahzan Arshad,2003).

b) LINUS

Akronim kepada perkataan LI (Literasi), NU (Numerasi) dan S (Screening- Saringan). Oleh itu program LINUS bermakna Program Saringan Literasi dan Numerasi (KPM. 2013).

c) Pembelajaran Aktif

Pembelajaran aktif merujuk kepada proses menguasai ilmu pengetahuan secara cergas dalam diri seseorang individu menggunakan bahan pembelajaran secara praktikal kemudian disesuaikan dengan sesuatu pembelajaran baharu (Edgar Dale 1946).

1.11 Rumusan

Secara keseluruhannya, bab ini telah menghuraikan secara asas dengan memberikan gambaran kasar tentang proses pelaksanaan kajian mengenai literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS dengan membincangkan latar belakang program tersebut, dan juga modul Aktif yang telah dibina oleh pengkaji untuk menjawab beberapa persoalan kajian.

Bahagian ini juga menghuraikan penglibatan pihak berkaitan ketika kajian dilakukan dan perkara asas yang dikaji dan difahami secara lebih jelas. Hala tuju dan permasalahan turut dikupas dan dirungkaikan dalam bahagian ini untuk memberikan gambaran tentang kepentingan pelaksanaan kajian.

BAB 2: SOROTAN KAJIAN

2.1 Pendahuluan

Bahagian ini membincangkan tiga perkara utama dalam kajian berkaitan pendidikan literasi Bahasa Melayu iaitu pelaksanaan pembelajaran aktif dalam program literasi LINUS Bahasa Melayu, isu-isu dalam pengajaran dan pembelajaran literasi Bahasa Melayu dari aspek latar belakang sosial berdasarkan gender, kaum, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan status penjaga terhadap keupayaan murid dalam menguasai kemahiran literasi membaca dan menulis serta permasalahan yang wujud berdasarkan 12 konstruk literasi dalam program LINUS.

Dalam sorotan kajian ini bahagian pertama, pengkaji meninjau latar belakang pendidikan literasi bahasa, pelaksanaan program literasi di Malaysia bermula dari program Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis (KIA2M) pada tahun 2006 sehinggalah penambahbaikan terhadap program KIA2M dengan menggantikan program tersebut dengan pelaksanaan program Literacy and Numeracy Screening (LINUS) bermula pada tahun 2010 diteruskan sehingga sekarang. Seterusnya, penghuraian secara terperinci tentang program LINUS dibincangkan melalui analisis dokumen tentang Modul Literasi program LINUS, pelaporan daripada Kementerian Pendidikan Malaysia tentang Keberhasilan Utama Negara (NKRA), Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 dan 2013-2025 yang berkait rapat dengan pelaksanaan program ini serta beberapa kajian berkaitan dengan pendidikan literasi bahasa.

Pengkaji turut meninjau tentang aliran teori-teori berkaitan dengan pendekatan pengajaran dan pembelajaran (PDP) yang diberikan penekanan dalam program LINUS seperti pendekatan fonik dan struktural serta strategi PDP secara bersepadu dan juga pendekatan PDP dalam pembelajaran yang aktif dengan menekankan teori konstruktivisme menerusi konsep pendekatan kognitif, koperatif dan komunikatif yang telah dijalankan oleh pengkaji-pengkaji sebelum ini berserta dengan hasil kajian mereka. Sehubungan dengan itu, pelaksanaan program literasi LINUS ini dilihat menumpukan juga beberapa pendekatan konvensional seperti pendekatan fonik dan struktural dalam pengajaran dan pembelajaran. Pengkaji turut mendapati kelemahan guru yang kurang sistematik dalam memilih strategi, pendekatan, kaedah dan teknik dalam pengajaran literasi Bahasa Melayu (Ab.Razak Ab.Karim et al., 2011). Oleh hal yang demikian, cabaran dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran literasi dalam program LINUS ini yang lebih bersepadu, dilihat perlu mengambil kira kepentingan pemilihan pendekatan yang aktif dan menggabungkan pendekatan yang bersesuaian agar pelaksanaan program ini menjadi lebih baik dan menepati pembelajaran abad ke-21 yang lebih global dan menyeluruh (Miller et al., 2007).

Faktor-faktor peluang pengalaman pembelajaran secara lebih praktikal dan peluang sedia ada murid untuk menguasai literasi juga perlu diberi perhatian bagi memastikan murid ketinggalan literasi ini dapat berdiri sama tinggi dan duduk sama rendah dengan murid yang sudah menguasai literasi dalam Bahasa Melayu. Kesenambungan dengan itu juga, pelaksanaan program literasi turut mengambil kira aspek latar belakang murid yang ketinggalan dalam penguasaan kemahiran literasi membaca dan menulis. Dalam sorotan kajian ini juga akan mengupas pencapaian murid dalam literasi dengan isu-isu latar belakang sosial murid dari beberapa aspek

utama seperti gender, bahasa ibunda, kaum, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan status ibubapa atau penjaga terhadap prestasi pencapaian murid untuk menguasai literasi pada peringkat awal persekolahan.

Kupasan kajian lepas juga, turut menyentuh permasalahan yang dihadapi oleh murid untuk menguasai semua konstruk kemahiran literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS. Dalam sorotan kajian ini turut menyentuh tentang permasalahan berkaitan kekuatan kandungan instrumen literasi yang melibatkan senarai yang dinyatakan dalam analisis dokumen program LINUS secara terperinci.

2.2 Latar Belakang Pendidikan Literasi Bahasa

Kajian yang telah dijalankan oleh para pengkaji dalam bidang pendidikan dan literasi pada masa dahulu lebih menumpukan kepada kaedah murid menguasai literasi bahasa di mana pengkaji mengkaji proses yang mereka lalui untuk menguasai dan menguji keupayaan literasi. Kajian lepas lebih banyak menumpukan kepada kajian mengenai tingkahlaku murid dan guru ketika proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas serta melihat dan membuat persepsi dari kaca mata pengkaji sendiri mengenai suasana pengajaran dan pembelajaran yang perlu diperbaiki. Namun kajian pada terkini sudah banyak mengkaji lebih mendalam tentang pendekatan pengajaran dan pembelajaran literasi antara murid dan guru secara langsung berdasarkan dapatan kajian yang lebih tepat dan telus dengan menggunakan kutipan data dan pengujian dalam tempoh masa yang lebih pangjang. (Mahzan Arshad, 2008).

Justeru itu, berdasarkan pandangan Corsini dalam Irving B. Weiner et al. (2010) bahawa pendidikan alternatif dalam proses pengajaran dan pembelajaran

literasi bahasa boleh terus digunakan di dalam kelas dalam melaksanakan kajian kerana telah terbukti berkesan dalam meningkatkan prestasi pencapaian murid. Oleh itu, menurut pengkaji kajian ini juga bersesuaian dengan pandangan mereka untuk melihat sejauh mana pembelajaran aktif mampu membantu murid dalam meningkatkan prestasi keupayaan literasi mereka. Untuk mendapatkan pendekatan yang terbaik memerlukan kajian yang berterusan dan sentiasa cuba jaya bagi mendapatkan perubahan ke arah kebaikan. Ini kerana, pendekatan atau teknik yang tidak menunjukkan perbezaan yang ketara dalam pencapaian literasi murid boleh diberikan penambahbaikan, diuji semula atau diubah suai secara terkawal.

Kesinambungan daripada pernyataan tersebut, kajian yang dilakukan oleh pengkaji bukanlah untuk mencari kekurangan program literasi LINUS tetapi untuk melihat ruang kosong yang boleh dipenuhi agar program literasi LINUS menjadi lebih mantap dan menepati matlamat falsafah pendidikan Negara. Pendekatan pembelajaran Aktif juga seiring dengan kesesuaian pembelajaran abad ke-21 agar dapat menyuntik nafas baharu kepada kaedah atau pendekatan yang sudah sedia ada dalam program LINUS. Pembelajaran aktif dalam proses pengajaran dan pembelajaran literasi di bilik darjah bertujuan untuk sesuatu kemahiran literasi itu lebih disukai oleh murid dan menyenangkan mereka dengan rela hati mengambil bahagian dalam aktiviti sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran berlangsung.

2.3 Pelaksanaan Program Literasi Bahasa Melayu di Malaysia

Program literasi di Malaysia semakin melalui anjakan paradigma yang ketara ekoran daripada peningkatan bilangan murid yang tidak dapat menguasai kemahiran literasi dalam Bahasa Melayu. Justeru itu, pihak Kementerian Pendidikan Malaysia telah

mengambil alternatif dengan melaksanakan program Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis (KIA2M) pada tahun 2006. Seterusnya pelaksanaan penambahbaikan telah diteruskan lagi dengan melaksanakan program *Literacy and Numeracy Screening* (LINUS) pada tahun 2010 dengan menumpukan murid Tahun 1, 2 dan 3 di seluruh Malaysia. Pelaksanaan program LINUS ini masih lagi diteruskan sehingga kini kerana terbukti berkesan dalam meningkatkan keupayaan literasi murid yang keciciran dalam menguasai kemahiran membaca dan menulis (PIPP 2013-2025).

2.4 Pelaksanaan Program Literasi Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis (KIA2M)

Untuk mengatasi permasalahan literasi di peringkat sekolah rendah, pelaksanaan program KIA2M telah dilaksanakan bermula pada tahun 2006 sehingga 2010. Pada semester awal pertama pelaksanaan pendidikan alternatif program Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis (KIA2M) bermula pada tahun 2006 untuk mengatasi masalah murid Tahun 1 yang ketinggalan dalam literasi membaca dan menulis tidak tercapai (Laporan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan Malaysia (PIPP) 2006-2010). Dapatan kajian telah mendapati pada akhir Ogos 2006 hampir 100 ribu murid Tahun 1 belum tahu membaca dan menulis. Pada akhir September 2006 pula sebanyak 85 ribu murid Tahun 1 belum menguasai membaca dan menulis. Manakala pada tahun 2010 dan 2011 jumlah murid Tahun 1 yang belum celik membaca dan menulis dijangka masih dalam lingkungan 500 ribu orang. Jumlah ini dijangkakan tidak banyak berubah pada tahun 2012 disebabkan jumlah kelahiran yang semakin meningkat. Oleh kerana itu pendukung PIPP ingin melihat semua murid menguasai kemahiran literasi ini kecuali murid berkeperluan khas.

Oleh kerana itu, pihak terlibat memikirkan program baharu yang boleh mengawal dan mengatasi masalah murid yang tidak dapat menguasai masalah tidak berupaya dalam literasi membaca dan menulis dalam kumpulan murid yang ketinggalan pada skop yang lebih besar. Maka program LINUS telah menggantikan program KIA2M bermula pada tahun 2010.

2.5 Pelaksanaan Program LINUS Berdasarkan Modul Literasi Bahasa Melayu

Program LINUS dijadikan sebuah lagi pendidikan alternatif untuk memberikan suntikan tenaga sebagai penambahbaikan kepada program KIA2M. Pada tahun 2006 program KIA2M hanya mensasarkan kepada murid pemulihan sahaja. Manakala program LINUS telah menumpukan kepada skop bilangan murid yang lebih luas untuk meningkatkan prestasi pencapaian kemahiran literasi Bahasa Melayu dalam kalangan murid Tahun 1, 2 dan 3 di sekolah rendah.

Pelaksanaan program LINUS telah terbukti menunjukkan kejayaan berdasarkan laporan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2013-2025. Program LINUS telah menunjukkan kejayaan yang menggalakkan kerana terdapat peningkatan literasi bahasa Malaysia daripada 87% kepada 98% pada tahun pertama pelaksanaan program ini bermula 2010. Kajian kes yang telah dilaksanakan oleh bahagian Kementerian Pendidikan Malaysia menjadikan program LINUS sebagai satu kajian kes disebabkan pelaksanaan program ini yang mantap. Program LINUS telah dijadikan sebagai salah satu rujukan di peringkat negeri, daerah dan sekolah (KPM, 2013). Justeru itu, program ini harus diteruskan dalam meningkatkan keupayaan murid yang ketinggalan dalam literasi. Pelaksanaan program yang mantap perlu

mempunyai strategi yang baik dengan menggunakan pendekatan yang lebih bersepadu secara realistik.

Antara pendekatan yang dilaksanakan dalam program LINUS adalah melalui konsep secara bersepadu dengan memperkenalkan suku kata melalui kaedah cantuman huruf yang dipelajari. Apabila murid sudah menguasai suku kata maka mereka mempelajari cantuman suku kata menjadi perkataan yang bermakna. Gabungan perkataan yang bermakna ini diperkembangkan menjadi frasa. Apabila murid sudah dapat kemahiran membina frasa, peringkat terakhir adalah cantuman Perkataan dan frasa yang dipelajari menjadi ayat. Kaedah ini juga dikatakan sebagai konsep ansur maju. Guru memperkenalkan beberapa huruf vokal dan konsonan secara ansur maju bermula daripada perkara yang senang kepada yang susah, daripada yang konkrit kepada abstrak dan kontekstual kepada konstruktif (Modul LINUS, 2013).

Guru boleh memberi perhatian yang lebih khusus dan menarik minat murid dalam pembelajaran literasi guru dengan pembelajaran aktif. Pembelajaran aktif juga boleh diterapkan melalui program LINUS menggunakan konsep didik hibur seperti kaedah nyanyian, permainan dan penggunaan bahan yang menarik disarankan untuk diaplikasi dalam pengajaran guru. Program LINUS turut menekankan konsep penggabungjalinan kemahiran literasi sedia ada dengan kemahiran yang baharu (Mc Brien dan Brants dalam Geraldine Coleman et al., 2009). Justeru itu pembelajaran aktif boleh menjadi konsep baharu bagi guru dalam mencari ilham melalui program LINUS literasi. Guru boleh memulakan dengan kemahiran mendengar bunyi huruf vokal dan suku kata seterusnya membunyikan perkataan, frasa atau rangkai kata dan ayat menggunakan kaedah didik hibur dan nyanyian dengan menggabungkan bunyi

secara berkumpulan. Kemudian, guru perlu membimbing murid menyebut apa yang didengar dan seterusnya menerangkan pula kemahiran mengeja dan membaca serta menulis perkara yang sama. Akhir sekali, penerapan konsep pengulangan di mana aktiviti yang dijalankan ini diulang beberapa kali. Guru perlu memberi penekanan pada kosa kata yang diajar diulang sebutan, bacaan dan penulisan murid (Modul LINUS, 2013). Penekanan kepada pengulangan sebutan, bacaan dan penulisan serta pendekatan gabungan suku kata dari mudah ke susah telah menguatkan lagi hujah pengkaji bahawa program LINUS ini mengutamakan pendekatan fonik dan struktural dalam pengajaran dan pembelajaran literasi Bahasa Melayu.

Terdapat 12 konstruk kemahiran literasi dalam senarai kandungan modul literasi Bahasa Melayu yang harus dikuasai oleh murid Tahun 1, 2 dan 3 dalam program LINUS. Antara konstruk yang diukur dalam saringan literasi ialah konstruk 1 melibatkan kemahiran membaca dan menulis huruf vokal dan konsonan. Manakala konstruk 2 pula, menguji kemampuan murid untuk membaca dan menulis suku kata terbuka. Seterusnya konstruk 3 pula melibatkan penguasaan membaca dan menulis perkataan suku kata terbuka. Pada peringkat konstruk 4 pula murid perlu menguasai kemahiran membaca dan menulis suku kata tertutup. Seterusnya pada konstruk 5, murid perlu mampu membaca dan menulis perkataan suku kata tertutup. Pada peringkat konstruk 6, murid hendaklah berupaya membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata tertutup 'ng'. Konstruk 7 pula, murid perlu berupaya membaca dan menulis perkataan yang mengandungi diftong. Pada peringkat konstruk 8, murid dibimbing agar dapat membaca dan menulis perkataan yang mengandungi vokal berganding. Seterusnya konstruk 9 pula, menekankan keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung. Konstruk 10

pula, melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan yang berimbuhan awalan dan akhiran. Pada peringkat konstruk 11, untuk memastikan murid berupaya membaca dan menulis ayat mudah. Akhir sekali konstruk 12 murid berupaya membaca, menulis, memahami dan menulis ayat berdasarkan bahan ransangan (Modul LINUS, 2013).

Manakala dari segi pentadbiran ujian saringan untuk melihat prestasi pencapaian murid dalam program LINUS ini murid perlu menjalani 2 ujian saringan iaitu saringan A dan B secara selaras di seluruh Malaysia. Ujian saringan A dinilai sebelum murid menjalani program LINUS. Manakala ujian saringan B dilaksanakan selepas murid mengikuti pengajaran dan pembelajaran berdasarkan modul program LINUS. Instrumen saringan LINUS telah dibangunkan oleh bahagian Lembaga Peperiksaan manakala pemantauan program LINUS ini dilakukan oleh bahagian Pembangunan Kurikulum Kementerian Pendidikan Malaysia. Ujian saringan yang selaras untuk menguji kemahiran membaca dan menulis bagi setiap murid adalah lebih baik untuk melihat tahap pencapaian literasi murid dari aspek kemahiran mengenal huruf, pengetahuan perbendaharaan kata, keupayaan ejaan, membina dan memahami ayat dan beberapa yang berkaitan dengan lisan, bacaan dan menulis (James M.Royer, 2005).

Oleh itu, amat penting bagi setiap murid tahun 1, 2 dan 3 dapat menguasai kesemua kemahiran literasi yang telah disenaraikan di dalam Modul Literasi LINUS. Jika murid dapat menguasai 12 konstruk literasi dalam modul LINUS maka murid akan dapat menguasai kemahiran asas membaca dan menulis dalam Bahasa Melayu. Namun begitu, masih ramai murid yang tidak berupaya menguasai beberapa

kemahiran tertentu. Terutamanya di peringkat konstruk 6 hingga 12 berdasarkan keputusan saringan LINUS pada peringkat saringan A. Justeru itu, kajian ini ingin menelusuri permasalahan yang dihadapi oleh murid pada setiap konstruk literasi yang dikatakan sukar untuk dikuasai oleh murid. Pengajaran dan pembelajaran literasi harus lebih seiring dengan cabaran abad ke-21 dan tidak lagi hanya bergantung kepada pendekatan pengajaran dan pembelajaran tradisional semata-mata. Istilah pendekatan secara bersepadu harus dilaksanakan secara realistik agar murid dapat menguasai setiap kemahiran literasi.

Pengintegrasian pendekatan pengajaran dan pembelajaran secara bersepadu dalam modul LINUS ini seiring dengan bahan yang disediakan oleh KPM seperti Modul guru dan murid, penstrukturan instrumen penilaian membaca dan menulis berdasarkan 12 konstruk literasi. Maka, jika kandungan dan pelaksanaan dapat dilaksanakan dengan menyeluruh dan holistik akan memenuhi matlamat program LINUS (Adams A., 2006).

Pendekatan dalam program LINUS juga dilihat cuba menekankan penglibatan murid yang aktif dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran melalui pendekatan didik hibur. Namun dalam proses pengajaran dan pembelajaran yang sebenar, pendekatan yang menjadi pilihan guru serta suasana pembelajaran yang aktif amat sukar untuk direalisasikan kerana guru lebih menumpukan pendekatan konvensional seperti kaedah fonik dan struktural dalam memperkenalkan suku kata ataupun perkataan ketika membaca. Maka pembelajaran aktif tidak dapat berfungsi sepenuhnya (Zulkifli Osman, 2012).

Secara keseluruhannya, program LINUS literasi Bahasa Melayu ini perlu sentiasa diberikan penambahbaikan dan penyepaduan untuk meningkatkan lagi kualiti sesebuah program literasi (Mahzan Arshad, 2008). Pendekatan yang lebih baik seharusnya diberi penyerapan dan sentiasa berlaku pengintegrasian elemen baharu yang lebih mantap. Kajian yang berterusan dan terperinci untuk memastikan kualiti pencapaian kemahiran literasi murid akan menjadi lebih autentik dan bersepadu.

2.6 Pelaksanaan Pembelajaran Aktif dalam Pengajaran dan Pembelajaran Literasi Program LINUS

Seiring dengan arus kemodenan dunia dan menuju abad ke 21, murid perlu meningkatkan pelbagai kemahiran dan keupayaan diri termasuklah keupayaan literasi agar mereka tidak ketinggalan dan mampu bersaing dengan masyarakat dunia (Ismail Ahmad, 2004). Setiap program dan kurikulum baharu yang dilaksanakan oleh pihak Kementerian Pendidikan Malaysia sentiasa melalui pelbagai ujian dan kajian dalam usaha memperbaiki sistem pendidikan di Malaysia ke taraf dunia.

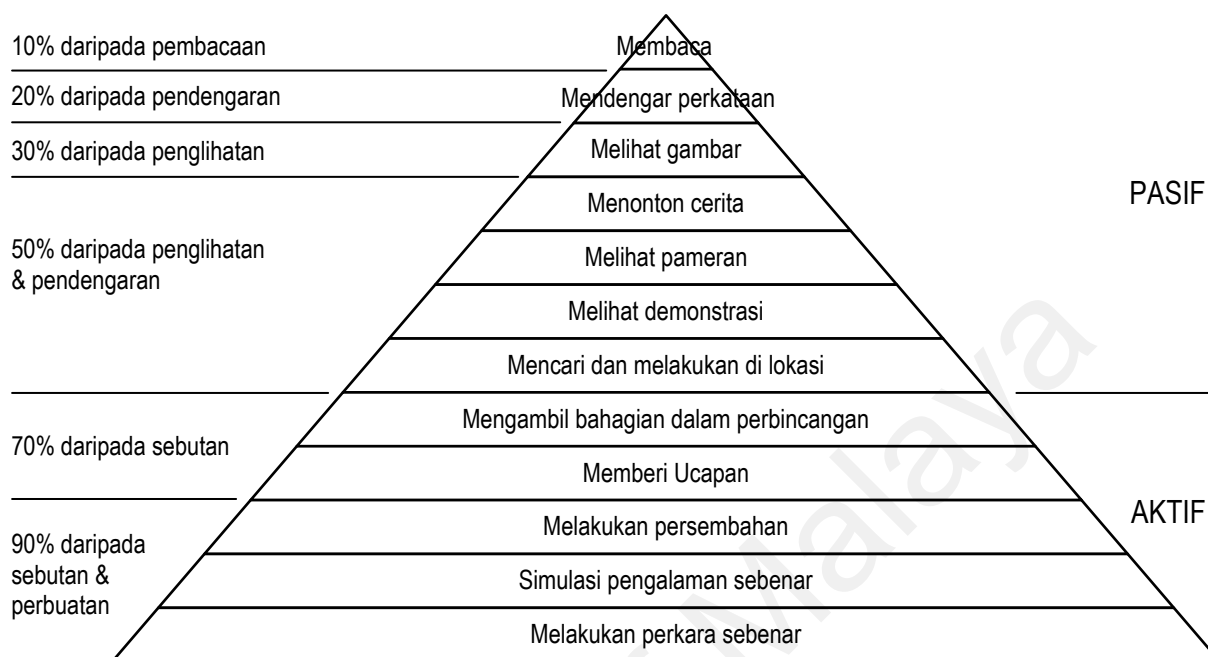
Suasana persekitaran yang disediakan oleh guru dalam mewujudkan interaksi yang aktif boleh memperkembangkan lagi potensi murid dari aspek kognitif, afektif dan psikomotor murid. Penglibatan murid yang aktif dapat memberi pengalaman dalam kehidupan mereka. Seterusnya, persekitaran yang aktif dapat membentuk sikap yang positif dalam diri murid untuk belajar. Bertentangan pula dengan strategi pembelajaran ekspositari (Piaget dalam Ann Miles Gordon et al., 2004). Dalam pembelajaran ekspositari murid diberikan bahan bantu belajar yang sudah sedia ada dan murid dikehendaki menguasai bahan tersebut. Manakala guru cuma berperanan menjadi penyampai ilmu pengetahuan atau memberi informasi pembelajaran semata-

mata. Situasi pembelajaran seperti pembelajaran ekspositari ini dapat mewujudkan senario murid menjadi pasif (Sanjaya, 2007). Situasi ini turut berlaku dalam proses pengajaran dan pembelajaran literasi dalam program LINUS. Sehubungan dengan itu, pengkaji melihat murid yang mengikuti program literasi LINUS perlu untuk mendengar banyak suku kata atau perkataan yang disebut atau ditulis oleh guru. Murid hanya duduk mendengar dan mengulang sebutan guru sehingga murid dapat menguasai sesuatu kemahiran. Situasi ini yang boleh menggambarkan situasi pembelajaran ekspositari.

2.7 Pendekatan Pembelajaran Aktif Egdar Dale (1946)

Menurut Vishalache Balakrishnan (2010) telah memberi gambaran situasi pembelajaran literasi yang pasif apabila dapat melihat limitasi pemerolehan pengetahuan berlaku dalam situasi pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Justeru itu, pembelajaran aktif lebih terbuka dan member peluang yang holistik dan kebebasan kepada murid memerolehi sesuatu pengetahuan seperti menguasai kemahiran literasi.

Situasi had daya ingatan murid boleh digambarkan dalam rajah 2 seperti berikut:



Diadaptasi daripada: Kaedah Pengajaran Audio-Visual Edgar Dale et al.(1946)

Rajah 2: Kon Pembelajaran Aktif

Pandangan dan cadangan beliau adalah berpandukan kaedah pembelajaran menggunakan pendekatan pembelajaran audio-visual yang dibangunkan oleh Edgar Dale (1946). Pembelajaran aktif yang didokong oleh beliau tidak menafikan kesukaran guru dan murid dalam menjalankan pengajaran dan pembelajaran literasi di bilik darjah. Ini kerana, pembelajaran aktif memerlukan murid bergerak aktif dan berkomunikasi sesama rakan kelas dalam usaha untuk memahami sesuatu pembelajaran di bilik darjah. Dalam konteks pengajaran dan pembelajaran literasi Bahasa Melayu, teori pembelajaran aktif Edgar Dale (1946) menekankan penguasaan kemahiran literasi dari aspek pembacaan, pendengaran, penglihatan, sebutan dan perbuatan. Kawalan kelas amat kritikal bagi guru dalam proses pelaksanaan pembelajaran aktif. Ini kerana, murid yang berkuasa mengawal tingkahlaku

pembelajaran mereka dan menentukan sesuatu pembelajaran menggunakan cara mereka sendiri.

Kesinambungan dengan itu juga, penumpuan kepada aktiviti murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran literasi menggunakan pembelajaran aktif perlu menggalakkan murid berkomunikasi berbincang dan memberi maklum balas ketika proses pengajaran dan pembelajaran berlaku di bilik darjah. Penekanan ciri-ciri dalam pembelajaran aktif dilihat selari dengan teori konstruktivisme yang turut mengandungi elemen pendekatan kognitif, koperatif dan komunikatif yang menjadi keutamaan pembelajaran aktif yang dibangunkan oleh pengkaji. Elemen-elemen ini sangat serasi dengan aktiviti pembelajaran yang aktif. Pengkaji berpandangan pembelajaran aktif sangat menggalakkan penglibatan murid seperti membina kumpulan kecil dengan menyelesaikan sesuatu tugas pembelajaran literasi. Sesuatu kemahiran literasi secara ulang sebut dan latih tubi boleh diperkayakan dengan pembelajaran praktikal dan meningkatkan minat murid berkomunikasi secara aktif. Bahan bantu belajar ketika aktiviti pengajaran dan pembelajaran juga boleh dikaitkan dengan pengalaman kehidupan seharian murid dan mengambil kira perkaitan latar belakang murid dalam menggunakan pengetahuan sedia ada murid. Perbincangan murid boleh menjadi lebih menarik jika mereka diberi peluang bekerjasama dengan warga sekolah yang lain seperti tukang cuci dan warga sekolah untuk mewujudkan suasana pembelajaran literasi menjadi lebih bermaya dan menarik dan meningkatkan motivasi murid untuk belajar literasi dengan lebih bersungguh-sungguh (Watkins, C. et al., 2007).

Akhir sekali, pembelajaran aktif diimbangkan dengan proses komunikasi seperti memberi refleksi bersama rakan dan guru. Jika pembelajaran aktif ini berlaku dengan jaya, murid berpeluang untuk memberi maklumbalas terhadap isi kandungan pembelajaran. Tempoh masa yang disediakan oleh guru perlu mencukupi untuk murid meluahkan dan melahirkan sejauh mana tahap pemahaman mereka terhadap sesuatu kemahiran literasi dalam Bahasa Melayu. Keupayaan Literasi tidak seharusnya menumpukan kepada kemahiran membaca dan menulis semata-mata malah, keupayaan berkomunikasi dengan baik dalam Bahasa Melayu juga perlu diberi perhatian dalam program LINUS. Suasana pembelajaran aktif juga memerlukan guru menjadi positif dan berinovasi tinggi. Guru boleh melibatkan murid dengan memberikan tanggungjawab kepada setiap murid. Pembelajaran menjadi bermakna apabila murid bertanggungjawab dari aspek tindakan dan perlakuan terhadap pembelajarannya sendiri.

Tambahan lagi, untuk memastikan pembelajaran aktif yang diterapkan dalam pembelajaran literasi beberapa teknik penting yang relevan boleh diaplikasikan dalam pengajaran dan pembelajaran berdasarkan cadangan Vishalache Balakrishnan (2010). Antaranya adalah kepentingan perkongsian proses belajar secara berpasangan dan sesuai dijalankan bagi aktiviti mudah. Murid yang mengikuti pembelajaran aktif perlu mempunyai tempoh masa yang cukup mereka berbincang bersama kawan dan mempersembahkan hasil dapatan perbincangan mereka di hadapan kelas. Aktiviti mencatat apa yang mereka tidak fahami juga akan membantu guru mengenal pasti permasalahan murid secara jawapan bertulis untuk mendapatkan maklum balas tentang sintesis pengetahuan murid sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran literasi berlangsung. Guru boleh mengemukakan pelbagai bentuk soalan agar maklum

balas murid terhadap apa yang mereka tidak fahami boleh dijadikan bantuan dalam mengenalpasti murid yang keciciran untuk menguasai sesuatu kemahiran literasi.

Oleh hal yang demikian, pembelajaran literasi boleh menggalakkan murid untuk memperkembangkan idea dalam melakukan sesuatu aktiviti di bilik darjah. Guru perlu membimbing murid untuk bergiat aktif ketika memperkenalkan isi pembelajaran dengan mendapatkan maklum balas murid seperti mencatat di hadapan jawapan yang murid berikan. Untuk menggalakkan murid teruja dalam mempelajari literasi pendidikan Bahasa Melayu teknik permainan amat digalakkan. Ini kerana pada peringkat Tahun 1 hingga 3 murid sangat suka bermain dan teknik ini mudah diterapkan dalam pengajaran dan pembelajaran untuk menggalakkan minat dan fokus murid ketika belajar. Pelbagai jenis permainan seperti memadankan suku kata, mengadakan pertandingan mengeja, permainan mencantumkan perkataan menjadi ayat, menyelesaikan silang kata dan sebagainya boleh digunakan. Pembelajaran aktif sentiasa menggalakkan murid melakukan aktiviti dalam kumpulan. Apabila mereka melakukan aktiviti secara berkumpulan, mereka akan yakin untuk bersuara, berkongsi pandangan dan meningkatkan kemahiran literasi hasil kerjasama antara rakan sebaya. Pada peringkat ini juga elemen koperatif sangat diperlukan untuk memastikan murid mampu bekerjasama dan meningkatkan kemahiran komunikatif dan kognitif mereka secara tidak langsung dalam berbahasa melayu dengan lancar dan betul. Perkembangan perbendaharaan kata juga boleh diperbaiki hasil komunikasi bersama rakan di dalam kumpulan.

Kemahiran literasi seharusnya dipelajari dalam suasana yang meriah dan menyeronokkan murid. Jika murid diberikan peluang untuk berbahas antara rakan

mereka pasti suasana pembelajaran menjadi lebih hangat. Sebagai contoh dalam menentukan jawapan sesuatu ejaan perkataan mereka diberi peluang berbahas mengekalkan pendapat mereka mengapa jawapan mereka dikatakan betul. Suasana perbahasan boleh menggalakkan murid memikirkan pelbagai dari pelbagai perspektif tentang bunyi huruf dan sesuatu cara menggabungkan suku kata dengan betul.

Pembelajaran aktif juga boleh membantu murid yang lemah dan berputus asa untuk mempelajari literasi. Ini kerana pembelajaran aktif yang dilakukan secara berkumpulan dan murid yang bermasalah seperti dinyatakan boleh bimbing oleh rakan lain. Suasana pembelajaran aktif juga boleh meningkatkan minat dan motivasi murid yang tidak berkeyakinan untuk menguasai kemahiran literasi. Guru juga boleh memberikan pengalaman kepada murid dalam menyelesaikan masalah seperti membetulkan ayat yang salah. Situasi ini mendedahkan berfikir secara kreatif dan kritis walaupun masalah yang diberikan adalah mudah. Penyelesaian masalah mudah yang berkaitan dengan pengalaman sedia ada dan aktiviti harian murid boleh menggalakkan murid berkongsi idea dan bekerjasama dalam mengukuhkan sesuatu hasil kerja mereka. Keyakinan murid untuk menegaskan pendapat, mengajukan soalan dan berkomunikasi boleh dipertingkatkan jika murid melakukan aktiviti secara berkumpulan. Pembelajaran murid melalui kesilapan mereka sendiri boleh dijadikan perkakasan dan lebih mudah dikenang berbanding hanya menerima input dari guru semata-mata. Huraian dan pandangan Vishalache Balakrishnan (2010) ini amat seiring dengan pendekatan konstruktivisme melalui tiga elemen utama iaitu kognitif, koperatif dan komunikatif yang ditekankan oleh pengkaji dalam modul pembelajaran aktif.

Kajian dan pandangan pengkaji dari luar negara pula, sudah lama membahaskan kaedah pembelajaran aktif bermula dari zaman Socrates telah diamalkan dalam pendidikan. John Dewey dalam Simon et al. (2007) menekankan kepentingan pembelajaran aktif sebagai pendekatan pembelajaran di sekolah perlu lebih mendapat alternatif baharu yang boleh menjadi pilihan kepada guru-guru dalam era pembelajaran abad ke-21. Proses pengajaran dan pembelajaran guru dalam literasi yang kebanyakannya berfokus kepada ulang sebut dan latih tubi perlu disuntik nafas baru dengan mengelakkan pengajaran pasif. Justeru itu, guru perlu mempunyai motivasi dan aura positif yang sangat tinggi dalam mencungkil bakat murid supaya boleh diguna pakai dalam proses menguasai sesuatu kemahiran literasi. Guru juga menganggap bahawa pengajaran dan pembelajaran memerlukan suasana yang aktif. Guru juga perlu memahami bahawa setiap murid yang lemah literasi menggunakan gaya pembelajaran yang berbeza (Meyer and Jones dalam Mel Silberman, 2009).

Sehubungan dengan itu, memetik pandangan Whitman dalam James Perrin Warren (2010) yang menyatakan bahawa, gaya pembelajaran murid yang sememangnya berbeza antara satu sama lain. Justeru itu, guru perlu menggunakan pelbagai jenis pendekatan pembelajaran untuk membantu murid kerana tidak semua murid dapat menerima pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang sama kerana tahap penguasaan literasi murid juga berbeza antara satu dengan yang lain. Kajian yang dilakukan oleh Thut dan Gerberich dalam Jioanna Carjuzza et al., (2013) menekankan kebaikan memahami gaya pembelajaran murid. Mereka berpandangan bahawa guru tidak seharusnya hanya menggunakan satu kaedah pengajaran sahaja. Guru perlu menangani secara bijak segala masalah dalam bidang pengajaran dan pembelajaran kerana kepelbagaian penggunaan pendekatan pengajaran dan

pembelajaran yang digabungjalinkan dapat memaksimumkan kualiti pengajaran dan pembelajaran dalam semua aspek, setiap masa dan sesuai dengan semua murid.

Pembelajaran sebenar terjadi apabila guru dan murid berinteraksi secara aktif di dalam bilik darjah. Kenyataan pengkaji seiring dengan pandangan Silberman (2009) yang berpegang kepada perkembangan model pembelajaran aktif ajaran Konfusius di China lebih dari 2400 tahun yang lalu, setiap kegiatan murid dalam pembelajaran akan melibatkan apa yang didengar akan dilupakan; apa yang dilihat akan diingati sedikit; namun jika kita mendengar, melihat dan bertanya soalan atau berbincang dengan orang lain, kita akan mula faham; apa yang didengar, dilihat, berbincang, dan melakukan, kita akan memperolehi pengetahuan dan kemahiran; apa yang diajar kepada orang lain akan dikuasai.

Terdapat empat kutub posisi belajar di mana posisi pembelajaran penerimaan, di mana murid hanya menjadi penerima bahan yang diberikan oleh guru melalui pengajaran dan pembelajaran yang mungkin dilengkapi oleh bahan bantu belajar (Ausubel dan Robinson dalam Sukmadinata, 2007).

Pembelajaran aktif menekankan aktiviti dan penglibatan aktif murid dari segi intelektual dan emosional secara optimum dalam kumpulan dan antara kumpulan yang lain dalam menguasai pembelajaran dengan lebih berkesan. Menurut Ruhl et al. dalam Udvari-Solner, A. et al. (2007), otak manusia belajar dengan lebih baik jika apa yang dipelajari dapat dibahaskan dengan orang lain dan mengajukan pertanyaan (Silberman, 2009). Menurut Ruhl et al. dalam Udvari-Solner, A. et al. (2007) lagi, proses pembelajaran bukan semata-mata untuk kegiatan menghafal. Malah murid

cepat lupa dan hilang ingatan dalam beberapa jam jika murid tidak melakukan aktiviti mengolah dan memahaminya. Sebagai contoh, seorang guru tidak dapat memastikan murid berjaya mencapai sesuatu kemahiran literasi menggabungkan sesuatu perkataan seperti 'ka' dan 'ca' menjadi 'kaca' kerana bergantung kepada murid untuk mengadaptasikan kemahiran tersebut menjadi satu kesatuan perkataan yang bermakna. Model pembelajaran aktif ini adalah berasaskan teori kognitif, koperatif dan komunikatif.

2.8 Teori Pembelajaran Konstruktivisme dalam Konteks Literasi

Teori konstruktivisme telah didokong oleh tokoh-tokoh teori pembelajaran ini seperti Jean Piaget (1936;1959) dan John Dewey (2009) yang mendokong kepentingan pembelajaran aktif dalam meningkatkan keupayaan kognitif murid dalam pembelajaran. Pembelajaran literasi memerlukan pendekatan pembelajaran yang sangat bertenaga dan realistik agar murid dapat menguasai sesuatu kemahiran literasi dengan lebih baik dan berkualiti. Pembelajaran literasi boleh diadaptasikan dengan menggunakan pendekatan ini jika kita memahami secara jelas kesesuaian elemen-elemen psikologi kognitif dan pendidikan. Teori ini dikatakan relevan dengan pembelajaran aktif kerana menganggap bahawa murid itu bukanlah penerima yang pasif. Murid harus menerima sesuatu pembelajaran dengan aktif dan membuat asimilasi mengikut pengalaman dan persekitaran murid secara praktikal untuk membina kefahaman mereka (John Dewey, 2009).

2.9 Pendekatan Kognitif

Teori kognitif yang dibawa oleh Jean Piaget (1936;1959) juga turut berkait rapat dengan pendekatan pembelajaran aktif ini. Ini kerana pendekatan pembelajaran

bahasa yang melibatkan teori kognitif sangat menitikberatkan penggunaan minda dan pemikiran dan peranan otak/kognitif dalam memproses bahasa. Pembelajaran kognitif secara aktif perlu untuk mengilhamkan kaedah pembelajaran bahasa yang menekankan pengetahuan seseorang secara aktif melalui daya pemikirannya (Tuan Jah Tuan Yusof, 2011).

Pembelajaran yang aktif perlu melibatkan daya pemikiran atau minda dan juga bersesuaian dengan peringkat perkembangan kognitif kanak-kanak. Menurut Piaget, kanak-kanak membina pengetahuan mereka secara aktif untuk memahami persekitarannya. Beliau juga berpandangan bahawa perkembangan kognitif kanak-kanak adalah berbeza-beza dan boleh berubah mengikut peringkat umur. Maka menurut teori perkembangan kognitif Piaget (1936; 1959) untuk melihat perkembangan kemahiran membaca dan menulis, mengikut peringkat umur dan beliau percaya bahawa pengaruh persekitaran seperti latar belakang sosial tidak memberi kesan terhadap keupayaan murid untuk mencapai sesuatu kemahiran seperti membaca dan menulis.

Jika kita melihat pula kepada pandangan Mc Brien dan Brant (1997), Briner. M (1993), Suhskin N (1999) yang berpegang kepada pandangan bahawa, murid menerima sebarang pengetahuan secara aktif dengan menyesuaikan pengetahuan baharu dengan pengetahuan yang sudah diketahui mereka. Murid dapat membentuk pengetahuan baharu yang lebih baik dalam minda mereka apabila pengetahuan yang lama diadaptasikan ke dalam pengalaman yang baharu. Pengetahuan baharu yang diperolehi kesan daripada interaksi sosial bersama rakan-rakan dan guru mereka.

Setiap murid membina pengetahuan secara semulajadi bukannya hanya menjadi penerima dan pendengar sesuatu ilmu yang disampaikan oleh guru.

2.10 Pendekatan Koperatif

Seterusnya perbincangan kajian literatur ini turut menghuraikan tentang teori pembelajaran Koperatif yang turut menjadi elemen penting dalam pembelajaran aktif. Berdasarkan kajian dan pernyataan dari pengkaji dari dalam negara, seperti Siti Maziha dan Nik Suriyani (2011) dalam mengkaji sejauh mana sikap pelajar dalam mempengaruhi penglibatan mereka dalam pembelajaran di kelas. Kajian ini melibatkan 85 orang pelajar dalam lingkungan umur 18-19 Tahun peringkat ijazah sarjanamuda di pusat pengajian tinggi. Kajian ini telah membahagikan penglibatan murid di dalam kelas itu kepada empat kategori penglibatan iaitu secara aktif, terpilih, minimal dan pasif. Hasil kajian ini telah menunjukkan bahawa, penglibatan siswa dan siswazah dalam pembelajaran akan dipengaruhi oleh faktor pelajar di mana pelajar dicadangkan agar diberi hak dan keselesaan ketika bersuara dan mewujudkan satu suasana pembelajaran yang boleh menggalakkan pelajar menjadi lebih aktif, tidak berbentuk ugutan dan pembelajaran persekitaran yang lebih terbuka.

Kajian yang dijalankan oleh Nalini Arumugum (2011) turut menunjukkan keberkesanan penggunaan strategi pembelajaran yang tepat dapat meningkatkan keupayaan kemahiran menulis pelajar. Kajian beliau berkaitan dengan keberkesanan penggunaan strategi pembelajaran koperatif terhadap pelajar di pusat pengajian tinggi dalam pembelajaran penulisan Bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua. Dapatan kajian telah menunjukkan bahawa penerapan pembelajaran yang menggunakan pendekatan

koperatif terbukti memberi pembelajaran yang bermakna kepada pelajar dalam pembelajaran penulisan Bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua di dalam kelas.

Pandangan pengkaji dari luar negara boleh juga dirujuk kepada Muijs dan Reynolds (2008) yang menyatakan bahawa pembelajaran koperatif ini lebih kepada sikap murid dalam kesedaran kepentingan tanggungjawab peribadi seperti memastikan mereka mencapai sesuatu kemahiran literasi dengan mencari jawapan kepada persoalan atau tugas yang guru berikan. Selain itu juga nilai murni seperti menghormati sesama rakan dan bekerjasama. Terdapat 5 unsur model pembelajaran ini, iaitu adanya kebergantungan yang positif sesama rakan dalam kumpulan, rasa tanggungjawab untuk melakukan sesuatu sehabis baik, kesempatan untuk bersemuka dengan ahli kumpulan, komunikasi secara berkesan dan wujud evaluasi terhadap hasil kerja dalam kumpulan (John Dewey, 2009).

2.11 Pendekatan Komunikatif

Secara keseluruhannya, penghuraian terhadap pendekatan pengajaran dan pembelajaran aktif boleh dijadikan cadangan pendekatan ilham baharu untuk meningkatkan tahap profesionalisme pengajaran dan menggalakkan murid untuk lebih fokus dan minat murid terhadap pembelajaran literasi. Pengkaji melihat pendekatan komunikatif mempunyai unsur pembelajaran aktif yang dipelopori oleh tokoh seperti Slavin dalam R.E., & Cheung, A. (2005). Pendekatan ini berasaskan teori Dewey (1854-1952) dalam Pannen et al., 2001:42) yang seialiran dengan pembelajaran aktif di mana murid perlu melakukan secara praktikal ketika melalui proses pembelajaran. Aliran pendekatan ini melihat pembelajaran bahasa bukan sahaja dalam bentuk struktural iaitu hanya memberi keutamaan kepada tatabahasa dan penguasaan

perbendaharaan kata tetapi juga kepentingan fungsi peranan murid dan guru dalam komunikasi (Richard, 2001).

Pengajaran dan pembelajaran secara komunikatif memberi penekanan kepada kefungsian bahasa dengan dalam pelbagai konteks maksud sesuatu bahasa. Pengajaran dan pembelajaran literasi dalam program LINUS melibatkan murid yang lemah dalam penguasaan penggunaan kemahiran membaca dan menulis. Jika dilihat kepada ciri-ciri pendekatan komunikatif yang lebih mengutamakan kecekapan berbahasa, bagaimana murid yang belum menguasai asas mengeja atau menulis huruf dan perkataan untuk menggunakan pendekatan ini? Namun begitu, pendekatan ini sebenarnya boleh diaplikasikan untuk menggalakkan murid berkomunikasi sesama guru dan rakan namun pada tahap murid LINUS memerlukan bimbingan yang baik dari guru untuk memastikan penggunaan bahasa secara komunikatif dalam kalangan murid boleh membantu murid berkomunikasi dengan baik dalam Bahasa Melayu bersama masyarakat (John Dewey, 2009).

Selain itu juga, tidak salah murid membuat kesilapan dalam berkomunikasi kerana kesilapan itu juga merupakan satu proses pembelajaran bahasa melalui pengalaman. Pandangan ini selari dengan model pembelajaran aktif Audio-Visual Edgar Dale dalam Vishalache Balakrishnan (2010) yang menghuraikan bahawa murid akan lebih mengingat ilmu pengetahuan bahasa jika mereka melakukannya dan mengalami sendiri situasi sebenar dalam pembelajaran bahasa seperti simulasi, main peranan dan penyelesaian masalah.

2.12 Kajian dalam Pengajaran dan Pembelajaran Literasi Bahasa Melayu

Bahagian ini membincangkan isu-isu dalam pengajaran dan pembelajaran literasi Bahasa Melayu berkaitan dengan prestasi pencapaian kemahiran literasi Bahasa Melayu dan latar belakang sosial murid yang dijadikan isu kekangan kepada murid dalam menguasai kemahiran literasi Bahasa Melayu. Perbincangan ini juga amat penting bagi menyokong pandangan dan penemuan kajian bagi menjawab persoalan kajian kedua.

Julie Chuah Suan Choo dan Manjet Kaur Mehar Singh (2011) telah mencadangkan penggunaan media dan strategi pembelajaran yang jelas dalam pelaksanaan pengajaran dapat meningkatkan keupayaan kemahiran menulis ke peringkat yang terbaik. Abdul Rashid Jamian (2011) pula mencadangkan bagi mengatasi masalah keciciran kemahiran membaca dan menulis murid perlu mendapat pemulihan dalam membantu meningkatkan prestasi pencapaian literasi murid. Saringan dan pemulihan untuk mengenalpasti murid yang keciciran dalam kemahiran literasi dari peringkat awal kanak-kanak amat penting agar murid tidak jauh ketinggalan dalam arus pendidikan mereka dan dapat bersaing seiring seirama dengan murid lain.

Justeru itu, seiring dengan pandangan Che Zanariah dan Fadzillah (2011) dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran literasi, guru perlu menjadi guru yang sentiasa bersikap positif dan bijak menggunakan strategi pengajaran kemahiran literasi yang lebih berkesan. Di samping itu juga, guru harus berusaha mengatasi masalah yang dihadapi dalam pengajaran dan pembelajaran kemahiran literasi membaca dan menulis. Guru perlu sentiasa lebih berdaya saing dan kreatif dalam

usaha meningkatkan keupayaan murid dalam kemahiran literasi tersebut. Manakala Chew Fong Peng (2012), dalam kajian beliau telah mendapati bahawa 92.5% murid sekolah menengah telah dapat menguasai kemahiran literasi ketika di peringkat sekolah rendah. Justeru itu, beliau turut membuat kajian lain berkaitan pelaksanaan program LINUS dan telah mendapati bahawa guru LINUS menggunakan pendekatan pengajaran yang menggunakan permainan, video dan sebagainya untuk menarik minat murid mempelajari literasi (Chew Fong Peng, 2015). Namun begitu, pengkaji melihat penerapan guru dalam pendekatan pengajaran yang aktif kurang diterapkan di sekolah dan perlu dikaji semula sebagai penambahbaikan program ini.

2.13 Pendekatan Pengajaran dan Pembelajaran dalam Peningkatan Pencapaian Literasi Murid

Kesinambungan dengan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran literasi yang telah dijalankan di Malaysia, bahagian ini mengupas perihal kajian berkaitan pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang digunakan dalam meningkatkan pencapaian literasi murid serta pandangan pengkaji yang lepas berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran literasi dan sejauh mana sesuatu kaedah atau pendekatan pengajaran dan pembelajaran itu dapat meningkatkan prestasi pencapaian literasi murid. Kajian dalam negara tentang pembelajaran yang berkualiti dan efektif berhubung secara langsung dengan hasil penguasaan pencapaian murid dalam proses pembelajaran yang dirancang oleh pelaksana program (Abdulhak, 2001).

Menurut kajian dalam negara yang telah dijalankan oleh Zahra Naimiea et.al (2010) telah mencadangkan adalah sangat penting untuk mengadaptasikan strategi pembelajaran bahasa ke dalam kelas bahasa. Ini dapat memberi murid peluang yang

lebih baik untuk membina kemahiran dalam penggunaan strategi pembelajaran bahasa di mana mereka dapat melatih kemahiran berbahasa. Amalan pendekatan pembelajaran secara berterusan, membantu murid mengenal pasti strategi pembelajaran bahasa yang bersesuaian dengan tugas pembelajaran. Mereka juga lebih mudah untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi dalam persekitaran pembelajaran bahasa. Guru boleh membantu mencari jalan untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi murid dengan mengambil kira keperluan pelajar dan memilih kaedah pengajaran yang relevan dengan kumpulan pelajar.

Selain itu, kajian yang dijalankan oleh Abdul Jalil Othman et.al (2011), yang bertajuk “Cabaran Guru LINUS dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa”. Objektif kajian ini pula adalah untuk melihat hubungkait program LINUS dengan cabaran yang dihadapi oleh guru yang terlibat di dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah. Kajian ini juga turut melihat pendekatan yang digunakan oleh guru LINUS dan Pemulihan dalam meningkatkan prestasi pencapaian literasi Bahasa Melayu murid. Kajian ini telah mendapati bahawa permasalahan yang wujud dalam kemahiran literasi murid LINUS boleh diperbaiki dengan memilih strategi dan perancangan pengajaran dan pembelajaran literasi yang tepat dan sesuai untuk menggalakkan murid belajar dalam suasana yang menyeronokkan sehingga mereka tidak sedar mereka sudah menguasai kemahiran literasi. Terdapat perhubungan yang signifikan antara peranan guru LINUS dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan program LINUS. Kajian ini memberikan sandaran yang kuat bahawa pemilihan pendekatan guru memberi kesan kepada prestasi pencapaian murid dalam pembelajaran literasi bahasa. Selain itu juga, Chew Fong Peng (2012) turut menekankan kepentingan kepakaran guru melaksanakan

pengajaran dan pembelajaran literasi agar murid dapat menguasai kemahiran dengan baik dan mendapat nilai tambah keupayaan berfikir secara kreatif dan berkomunikasi dengan baik.

Kita juga harus mengamalkan sesuatu kaedah atau pendekatan itu untuk jangka masa yang panjang dan telah menggunakannya kepada jumlah murid yang besar. Kajian di luar negara juga telah dijalankan kepada murid di sekolah tinggi Conway dan Colchester di Amerika Syarikat telah membuktikan kaedah ini juga berjaya meningkatkan dan mengekalkan skor ujian pelajar dan kaedah ini telah dijalankan selama 6 tahun (Tomlinson et.al, 2008). Kaedah ini juga berjaya diamalkan kepada murid yang bermasalah pembelajaran. Pelaksanaan pendekatan yang baharu boleh dilaksanakan namun memerlukan masa yang agak panjang juga untuk melihat keberkesanan dan perubahan terhadap perbezaan pencapaian murid terutama golongan murid yang lemah dalam pembelajaran.

Murid yang terdiri dari golongan murid yang berprestasi lemah juga boleh berjaya dan mencapai kecemerlangan jika guru berkeyakinan dan mempunyai kepercayaan bahawa murid harus diberikan peluang melalui proses pembelajaran yang menggunakan strategi pengajaran dan pembelajaran yang tepat dan bersesuaian dan terbaik (Hassan Bedir, 2010). Menurut kajian yang telah dijalankan oleh Elisabeth G.Feller (1997) kesesuaian sesebuah program dilihat perlu mengambil kira pelbagai motivasi dalam program literasi dan pendekatan akan lebih dikenal pasti bukan sahaja secara praktikal tetapi juga semakin meningkat pada tahap teorinya. Pendekatan yang meluas dan kerjasama institusi menjadi lebih penting.

Oleh itu untuk meningkatkan kualiti pembelajaran di sekolah memerlukan penambah baikan dan pembaharuan yang berterusan ke arah yang lebih baik (Mahzan Arshad, 2008). Kajian ini mempunyai aspirasi yang sama dengan mengkaji elemen pembelajaran aktif dalam pelaksanaan pendekatan pembelajaran literasi yang telah sedia ada dalam program LINUS.

Berdasarkan kenyataan tokoh-tokoh luar negara seperti Elisabeth G. Feller (1997) telah menyatakan struktur yang menentukan pemilihan program literasi yang terbaik untuk dilaksanakan perlu menitikberatkan matlamat dan falsafah sesuatu program. Ini kerana ia merupakan tanggungjawab yang besar dalam memastikan pembinaan motivasi dalam menilai keberkesanan sesuatu program. Penyediaan rangka kerja yang mengandungi kemahiran literasi perlu diaplikasikan. Beliau menyatakan kepentingan untuk membina motivasi dalam program pengajaran kemahiran literasi.

2.14 Aspek Latar Belakang Sosial Terhadap Keupayaan Literasi Murid

Faktor latar belakang persekitaran dan pengalaman di rumah amat penting dalam meningkatkan keupayaan literasi murid. Kajian dan pernyataan berkenaan dengan latar belakang sosial mengikut aspek yang dikaji dalam kajian ini adalah berkaitan dengan gender, kaum, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan juga status penjaga. Kajian dan pernyataan tentang literasi akan dibahagikan kepada dalam dan luar negara. Berikut merupakan huraian tentang kajian dan pernyataan pengkaji sebelum ini berkaitan dengan latar belakang sosial murid tersebut.

Bagi meneliti kajian yang melibatkan dalam negara, pengkaji telah melihat kajian mengenai latar belakang dari aspek gender dan bahasa ibunda bertajuk, “Bahasa dan Gender: Sebuah Kajian Sociolinguistik“ oleh Shah Fawani Aji et al. (2012). Objektif kajian ini adalah untuk melihat sejauh mana gender lelaki dan perempuan menggunakan bahasa. Hasil dapatan kajian telah memperlihatkan bahawa kebanyakan responden melakukan pertukaran sifat khususnya dalam intonasi dan penggunaan bahasa mengikut kesesuaian persekitaran dan suasana terutama bagi responden perempuan. Ini bermakna kesesuaian intonasi yang disebut oleh gender lelaki atau perempuan adalah bergantung kepada persekitaran (Thorne B. et al. dalam Karen A.Krasny, 2013).

Selain itu juga, kajian lain yang berkaitan latar belakang sosial bahasa ibunda dan gender turut dijalankan untuk melihat perbandingan kaedah pembelajaran Bahasa Melayu yang digunakan oleh murid yang bertutur dalam bahasa ibunda dan bukan bahasa ibunda (Zamri Mahamod et.al, 2005). Kajian ini telah mendapati bahawa pendekatan pembelajaran kolaboratif yang paling banyak digunakan ketika proses pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu berlangsung. Manakala gaya pembelajaran bebas paling kurang digunakan oleh pelajar natif dan bukan natif ketika pembelajaran Bahasa Melayu. Kajian ini juga mendapati kaedah pembelajaran lebih banyak diaplikasikan oleh murid perempuan jika dibandingkan dengan murid lelaki.

Kajian dalam negara yang menyentuh tentang latar belakang sosial status penjaga turut dijalankan oleh Habibah Elias dan Tan Huey Yee (2009), bertajuk “Perhubungan antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik murid dalam kalangan sekolah menengah Terpilih”. Objektif kajian ini adalah untuk melihat

perhubungan antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik dalam kalangan murid Tingkatan 3 berdasarkan keputusan Peperiksaan Awam Tingkatan 3. Kaedah pengumpulan data kajian ini menggunakan borang soal selidik. Hasil dapatan kajian ini telah membuktikan tidak terdapat perhubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik murid. Justeru itu, menjelaskan lagi bahawa persepsi bahawa gaya keibubapaan turut dipengaruhi oleh pendidikan ibubapa yang tinggal di kawasan Bandar dan pendalaman dan memberi kesan terhadap tahap pencapaian murid adalah tidak boleh diterima.

Kajian yang berkaitan dengan aspek latar belakang sosial taraf pendidikan boleh dirujuk kepada kajian yang mengkaji ibubapa yang berada di kawasan bandar atau pekan mempunyai latar belakang pendidikan yang lebih tinggi jika dibandingkan dengan ibubapa yang tinggal di kawasan luar bandar. Pandangan pengkaji menyatakan ibubapa yang berpendidikan lebih tinggi lebih banyak mendedahkan ilmu pengetahuan menggunakan gaya keibubapaan autoritatif (Dornbusch dalam Katherine DeMeo Kusterer (2009). Kajian ini turut memetik pandangan Mc Bride-Chang et al. (2005), bahawa pencapaian akademik murid pada peringkat awal persekolahan mungkin dipengaruhi oleh gaya keibubapaan tetapi tidak berlaku kepada murid pada peringkat yang lebih tinggi. Gaya keibubapaan boleh mempengaruhi secara langsung kepada perkembangan sosial dan emosional berbanding perkembangan kognitif (Tiller et.al, 2003).

Manakala kajian yang berkaitan dengan latar belakang kaum dan bahasa ibunda boleh merujuk kepada kajian yang telah dijalankan oleh Abdul Shukor Shaari et.al (2011) yang bertajuk Kanak-kanak minoriti Orang Asli di Malaysia:Menggapai

Literasi Bahasa Melayu“. Objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti masalah-masalah utama yang dihadapi oleh murid dalam literasi Bahasa Melayu dan punca-punca mengapa masalah itu berlaku. Sampel kajian yang terlibat adalah seramai 33 orang murid asli Tahun 5 dan dua orang guru di salah sebuah sekolah rendah. Dapatan kajian ini mendapati antara masalah yang dihadapi adalah berkait dengan isu budaya. Kajian mereka turut mendapati murid bukan Melayu perlu melalui proses pengajaran dan pembelajaran literasi yang bermakna dan menggunakan pengalaman persekitaran dan budaya mereka (Steinberg dalam Bernard Spodek et al., 2013).

Bagi melihat pula kajian yang telah dijalankan di luar negara pengkaji telah merujuk kepada kajian mengenai latar belakang sosial pendapatan pula, pengkaji melihat kepada kajian yang telah dijalankan oleh Susan Sonnenschein dan Kimberly Munsterman (2002). Dalam kajian mereka, telah membuktikan bahawa latihan interaksi membaca di rumah akan memberi kesan kepada pembinaan keupayaan literasi kanak-kanak melibatkan kanak-kanak yang berumur lingkungan 5 tahun dengan membuat pemerhatian terhadap kemahiran bacaan mereka terhadap buku yang sudah pernah dibaca dan yang belum pernah dibaca bersama dengan ahli keluarga mereka ataupun adik beradik. Kebanyakan sampel kajian terdiri daripada (83%) golongan yang berpendapatan rendah. Penilaian juga dibuat terhadap kesedaran fonologi, orientasi pada bahan bercetak dan kefahaman cerita ketika mereka di prasekolah. Manakala tahap motivasi dalam membaca bagi kanak-kanak ini dikaji ketika mereka memulakan persekolahan di Tahun 1. Hasil kajian menunjukkan terdapat perhubungan yang signifikan antara kemahiran literasi hanya pada tahap awal literasi dengan kekerapan membaca. Kajian ini menekankan kepentingan

keberkesanan kualiti interaksi dalam membaca ketika di rumah untuk meningkatkan minat mereka dalam literasi.

Kajian Tyner (2009) berkaitan pula dengan latar belakang sosial status penjaga, pekerjaan, pendapatan dan taraf pendidikan keluarga mencadangkan model instruksional berbeza berkesan diaplikasi kepada kumpulan kecil murid yang tidak tahu membaca di beberapa sekolah berbeza sekitar Amerika Syarikat. Selain itu juga beberapa pengkaji lain turut menggunakan kaedah pengajaran berbeza dalam membantu golongan remaja yang mempunyai risiko seperti tiada tempat tinggal, miskin, remaja mangsa penderaan dan remaja yang mempunyai keluarga yang bermasalah dan mereka ini menghadapi kesukaran dalam pembelajaran dan juga kanak-kanak pendidikan khas dengan masalah pembelajaran dalam usaha meningkatkan keupayaan kemahiran membaca dan menulis pada peringkat tahun 5 ke bawah (Gould & Gould, 2003).

Seterusnya, Sekolah Boston di Massachusetts telah mengambil bahagian dalam projek kajian yang bertajuk “Kesukaran Sekolah Charter dengan Akauntabiliti”, telah mendapati dengan menggunakan pengajaran berbeza dalam membantu kanak-kanak yang kesukaran belajar dalam meningkatkan prestasi sehingga gred 8 (Manno et al. dalam Steve P. Jefferson, 2004). Hasil kajian ini telah jelas menunjukkan amalan kaedah pengajaran berbeza boleh dijadikan pilihan yang baik dalam meningkatkan kemahiran literasi pelajar.

Manakala kajian yang dijalankan oleh Richard Desjardins (2004) turut mengkaji tentang faktor latar belakang sosial taraf pendidikan ibubapa. Tajuk kajian

ialah “Penentu Penguasaan Literasi: Perspektif Pembelajaran Sepanjang Hayat.” Objektif Kajian ini adalah untuk mengkaji faktor latar belakang sosial ada berkaitan dengan penguasaan literasi murid. Hasil kajian mendapati latarbelakang keluarga melibatkan taraf pendidikan ibubapa turut menjadi faktor yang kuat terhadap penguasaan literasi murid.

Seterusnya kita melihat pula kepada kajian berkaitan latar belakang sosial pendapatan yang dibuat oleh Ofra Korat (2005) tentang “Pengetahuan kontekstual dan bukan kontekstual dalam perkembangan literasi: Perbandingan antara murid SES Rendah dan murid SES tinggi.” Kajian ini mempunyai tiga objektif kajian iaitu untuk mengenalpasti perhubungan dua komponen perkembangan literasi, iaitu kontekstual (bahan bantu belajar, isi kandungan instrumen ujian dan mengenalpasti aktiviti literasi dan lain-lain) dan bukan kontekstual (mengetahui huruf, kesedaran bunyi suku kata, konsep bahan bercetak dan lain-lain). Kedua untuk mengetahui perhubungan pengetahuan murid dalam kedua-dua komponen terhadap latar belakang sosial dalam masyarakat. Ketiga untuk mengkaji bagaimana kedua-dua komponen ini membantu murid mengenal perkataan dan perkembangan menulis. Sampel kajian melibatkan 70 orang murid tadika yang terdiri daripada 2 komuniti, iaitu 34 orang daripada pendapatan rendah dan 36 daripada murid berlatar belakangkan pendapatan sederhana.

Hasil dapatan kajian telah menunjukkan memang terdapat perbezaan yang signifikan kedua-dua komponen pengetahuan kontekstual dan bukan kontekstual terhadap perkembangan pengetahuan literasi. Manakala jika dilihat dari sudut perbandingan aspek latar belakang sosial dapatan kajian ini menunjukkan bahawa

murid yang terdiri dalam kalangan pendapatan rendah mempunyai pengetahuan kontekstual dan bukan kontekstual berbanding dengan pendapatan sederhana. Akhir sekali dapatan kajian turut mendapati untuk mengenal perkataan dan perkembangan menulis bergantung kepada komponen bukan kontekstual; kesedaran fonemik, nama huruf dan pengetahuan penulisan tetapi tidak bergantung dengan pengetahuan kontekstual, umur atau latar belakang sosial. Perkembangan literasi berkait rapat dengan langkah awal yang dilakukan oleh kanak-kanak dalam dunia bacaan dan penulisan. Kedua-dua kemahiran literasi ini perlu dipelajari oleh mereka sebelum dan pada permulaan mereka mendapat pendidikan formal (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Seterusnya kajian yang melihat pula aspek latar belakang sosial pra sekolah boleh dipetik daripada kajian Annemarie H.Hindman et.al (2008) yang bertajuk “Permulaan Kepercayaan Guru tentang Bahasa dan Arahan Literasi”. Kajian ini mengkaji perihal kepercayaan guru tentang literasi awal dan faktor latar belakang pra sekolah murid. Sampel kajian melibatkan 28 orang guru pra sekolah. Hasil dapatan kajian telah mendapati guru bersetuju bahawa latihan terhadap bahasa lisan dan membaca buku perlu dalam meningkatkan kemahiran literasi, namun faktor perhubungan kepada kod, dan kepercayaan kepada kemahiran penulisan lebih penting. Kajian telah menunjukkan kepentingan pengalaman bahasa dan literasi awal untuk memperkembangkan kemahiran awal literasi dalam kalangan kanak-kanak pra sekolah (Abbott-Shim et.al, 2003 ; Adams, 1990; Barnett, 2001; Dickinson & Smith, 1994; Wasik et.al, 2006).

Pengalaman literasi dan bahasa yang berkualiti tinggi adalah penting di peringkat pra sekolah untuk menyediakan kanak-kanak yang mempunyai latar

belakang pendapatan rendah atau miskin yang tidak mendapat peluang pendidikan dan pengalaman bahasa dan literasi di rumah (Alexander et.al, 1997; Bowman et.al, 2001; Wasik et al., 2006). Manakala Shatil et.al, (2000) mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara penulisan di pra sekolah dengan keupayaan literasi murid tahun 1 dengan melibatkan sampel kajian seramai 317 murid Israel. Mereka turut mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara pencapaian penulisan murid di pra sekolah dengan Tahun 1 di mana, varians yang diperolehi adalah (7%) bagi kategori mengenal huruf, (11%) bagi kategori ejaan, dan (8%) bagi pemahaman bacaan.

Kesinambungan dengan kepentingan pendidikan awal murid sejak dari pra sekolah dalam meningkatkan kemahiran literasi (Bowman et al., 2001; Snow et al., 1998) adalah bergantung juga kepada pengalaman interaksi bersama ibubapa ibu bapa atau penjaga di rumah (Britto, 2001; Hart & Risley, 1995). Murid yang terdiri daripada pendapatan isi rumah yang rendah tidak berpeluang untuk menggunakan bahan material dalam bidang bacaan dan penulisan serta kepelbagaian membentuk interpersonal bersama ibubapa atau penjaga di rumah. Penyediaan kemudahan dan perkembangan sosial murid miskin juga tidak sama dan selari dengan kemudahan dan persekitaran pembelajaran yang disediakan di sekolah (Beals & Tabor, 1995; Britto, 2001; Hart & Risley, 1995, 1999; Zill et al., 2001). Seterusnya faktor pemahaman cerita juga penting untuk menggalakkan murid minat mempelajari literasi.

Dalam program LINUS turut disediakan beberapa tema penceritaan seperti Sang Kancil dan Buaya. Pembacaan buku cerita oleh orang lain kepada murid juga boleh membantu dalam perkembangan literasi murid. Kenyataan pengkaji disokong oleh berdasarkan kajian yang telah dibuat oleh Cohcran-Smith (1986) terhadap murid

pra sekolah terdiri daripada keluarga berpendapatan sederhana. Kajian ini mendapati interaksi antara orang dewasa dengan kanak-kanak ketika membaca penting untuk perkembangan literasi mereka.

Oleh kerana itu, murid dalam golongan ini bergantung dengan pembelajaran asas literasi yang disediakan ketika di pra sekolah. Pembelajaran asas literasi di pra sekolah adalah penting sebagai asas dalam memperkenalkan bahasa dan pendidikan awal literasi sebagai asas bacaan dan penulisan pada masa akan datang (Bryant et al., 1991; Huffman & Speer, 2000; Neuman et al., 1999).

Faktor keibubapaan atau penjaga kepada murid yang membentuk sikap dan motivasi murid untuk belajar juga turut menjadi perdebatan dan telah disangkal oleh kajian yang dijalankan oleh Bernard Moswela (2007). Kajian beliau bertajuk “Masalah Tingkah laku murid berakar umbi daripada Tanggungjawab Keluarga-Ibubapa.” Kajian ini menyangkal bahawa sikap murid dipengaruhi oleh latar belakang keluarga. Objektif kajian ini adalah supaya pihak sekolah hanya menumpukan usaha untuk mengubah sikap murid tanpa mempertikaikan punca dari akar umbi latar belakang keluarga atau permasalahan di luar sekolah.

Kajian ini membincangkan bahawa pendidikan di sebelah barat seperti sistem pendidikan di Amerika Syarikat dan England telah menggunakan pendekatan menyelesaikan masalah sikap murid dengan melihat penambahbaikan pada masa hadapan dengan memperluaskan perhubungan dan bantuan dengan ibubapa, dan badan kerajaan yang boleh menangani permasalahan disiplin murid di sekolah. Sebagai contoh beberapa bandar seperti di Philadelphia dan Chicago, Amerika Syarikat

telah menempatkan alat pengesan logam dan kamera video yang dikawal oleh penjaga sekolah bukannya guru. Badan-badan kerajaan seperti polis, peguam, pakar kaunseling dan doktor turut memainkan peranan dalam mengawal tingkahlaku murid di sekolah. (Lovell dan Wiles, 1983).

Displin yang baik merupakan asas kepada persekitaran pembelajaran yang lebih baik (Steifert dan Vornberg, 2002). Namun begitu Kelly (2005), telah menyangkal pandangan ini dengan menyatakan bukti telah menunjukkan bahawa persekitaran di rumah merupakan faktor utama terhadap sikap murid berdasarkan kajian yang telah dijalankan oleh Daniels dan Garner (1999); Moore, 2002).

Selain itu juga, kajian yang melibatkan pendapatan yang telah dilaksanakan oleh Susan Sonnenschein dan Kimberly Munsterman (2002) yang bertajuk “Pengaruh Interaksi di Rumah ke atas Kanak-kanak berumur 5 Tahun terhadap Motivasi Membaca dan Perkembangan Awal Literasi”. Kajian ini bertujuan untuk memahami kesan daripada latihan awal literasi membaca di rumah dalam kalangan kanak-kanak. Sampel kajian melibatkan kanak-kanak yang berumur 5 tahun yang terdiri daripada orang Afrika dan Eropah tetapi warganegara Amerika dan ahli keluarga mereka. Seramai 83% dari mereka mempunyai latar belakang SES yang rendah (berpendapatan rendah). Kajian ini melibatkan pemerhatian terhadap sampel kajian ketika mereka membaca bersama ibubapa atau ahli keluarga yang lain. Hasil dapatan kajian telah menunjukkan hanya terdapat perhubungan yang signifikan antara kekerapan membaca dengan kemahiran awal literasi. Interaksi yang berkualiti dan berkesan ketika membaca merupakan faktor paling kuat untuk meningkatkan motivasi

dalam bacaan kanak-kanak. Dapatan kajian ini menekankan kepentingan kualiti berkesan interaksi bacaan dalam menarik minat kanak-kanak dalam literasi.

Pembelajaran bertutur dipelajari secara semulajadi adalah dilahirkan secara *naluri bahasa*. Namun tidak bermakna persekitaran pembelajaran dan rumah kanak-kanak tidak penting untuk menjadi faktor yang boleh membantu kemahiran literasi mereka. Ini kerana, jika kita dapat menyatukan dan saling memainkan peranan antara faktor persekitaran dan rumah, dan pembelajaran di sekolah semua manusia akan mempunyai tahap keupayaan berbahasa yang sama sahaja dan jenis bahasa pertuturan yang sama sahaja.

Kajian menunjukkan sebilangan besar kanak-kanak mempunyai keupayaan yang berbeza. Pemboleh ubah yang paling besar yang telah dikenalpasti daripada persekitaran berbahasa di rumah. Selain itu, faktor lain yang turut mempengaruhi adalah seperti pertuturan semasa peringkat bayi seperti bubbling, bercakap dengan mainan, manakala kanak-kanak berusia tiga tahun sudah mula pandai mengajak berbual. Walaupun ada golongan kanak-kanak yang tidak minat untuk menerima arahan dan ramai kanak-kanak yang boleh menerima arahan dengan baik menangani segala ketidakupayaan yang mereka hadapi dan berjaya belajar membaca.

Kajian mereka juga menunjukkan sangat ramai kanak-kanak sekitar 30%-60% gagal untuk mencapai setiap setiap tahap literasi. Ada golongan kanak-kanak ini yang terpaksa bertungkus lumus untuk belajar membaca menghadapi masalah ketidakupayaan pembelajaran. Manakala sebilangan kecil mempunyai masalah kecekapan berbahasa yang spesifik. Ia menjadi cabaran lebih dalam berkomunikasi

seperti masalah pendengaran seperti masalah pendengaran. Alasan mengapa ramai kanak-kanak gagal untuk belajar bagaimana untuk membaca dan menulis secara berkesan ialah kerana mereka tidak menerima kuantiti, intensiti dan jenis arahan yang mereka benar-benar perlukan. Faktor tadi daripada jenis-jenis strategi instruksional bergantung kepada tahap kemahiran membaca dan menulis.

Berdasarkan kajian literatur ini, pelbagai teori, kajian dan pernyataan yang boleh digunakan sebagai panduan dan pendokong kepada pelaksanaan kajian ini. Kajian yang telah dijalankan oleh pengkaji terdahulu tidak semestinya bersamaan dengan pendekatan yang didokong oleh pengkaji, namun begitu pengkaji mengharapkan kajian lampau ini dapat dijadikan penanda aras dan landasan yang tepat untuk menjadikan amalan pendekatan pembelajaran aktif turut dijadikan sebagai pilihan utama para guru dan pendidik dalam melaksanakan pembelajaran yang lebih efektif.

Kajian yang dijalankan oleh Betty Ann Levy et al.(2006) yang bertajuk “Pemahaman Cetakan: Perkembangan Awal Bacaan dan Sumbangan pengalaman literasi di rumah.” Sampel kajian yang terlibat ialah seramai 474 kanak-kanak yang berumur dalam lingkungan 48 hingga 83 bulan dan ibubapa mereka. Ibubapa mereka telah menjawab beberapa persoalan di dalam borang kaji selidik berkenaan dengan pengalaman literasi kanak-kanak di rumah. Kajian ini mengkaji perkembangan kanak-kanak dalam pemahaman visual dan ortografi pada bahan bercetak dan bagaimana ia mempunyai hubungan dengan pemerolehan awal bacaan. Hasil dapatan kajian telah menunjukkan terdapat perkembangan yang sistematik terhadap pemahaman bahan cetakan serta ejaan dan ortografi dalam bahasa. Kajian ini juga mendapati terdapat

perhubungan antara pengetahuan cetakan dengan kemahiran awal bacaan. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa penglibatan murid dalam aktiviti dan latihan membaca dan menulis yang agak terhad dan lewat di rumah akan memberi kesan kepada penguasaan awal literasi kanak-kanak.

Pandangan ahli teori dan kajian yang berkaitan dengan latar belakang sosial dan literasi ini amat penting untuk dijadikan sebagai panduan dan pegangan dalam memberikan huraian dalam bab yang seterusnya.

2.14 Kajian Pendekatan Pembelajaran dan Pencapaian Literasi Membaca dan Menulis

Bagi menghuraikan hal mengenai prestasi pencapaian dan keupayaan literasi murid pula, pengkaji akan membincangkan hasil kajian lepas yang pernah dilakukan agar dapat dikaitkan dengan kajian ini. Pada bahagian ini, pengkaji ingin memastikan kajian-kajian ini dapat menyokong serta menguatkan lagi pandangan pengkaji tentang perkara yang berkaitan dengan konstruk dalam literasi membaca dan menulis. Beberapa kajian dan pernyataan oleh pengkaji dari dalam negara dan luar negara berkaitan dengan beberapa pencapaian literasi membaca dan menulis serta permasalahan yang dihadapi oleh murid lemah literasi dibincangkan dalam bahagian ini.

Terdapat juga kajian-kajian dalam negara yang berkaitan permasalahan literasi membaca dan menulis. Antaranya adalah kajian yang dijalankan oleh Abdul Rashid Jamian (2011) bertajuk “Permasalahan Kemahiran Membaca dan Menulis Bahasa Melayu Murid-Murid Sekolah Rendah di Luar Bandar”. Kajian ini menumpukan beberapa permasalahan yang dihadapi oleh murid di sekolah luar bandar dalam

menguasai kemahiran literasi membaca dan menulis. Kajian ini melibatkan 161 orang murid di beberapa kawasan di semenanjung Malaysia. Data analisis daripada borang soal selidik berkaitan latar belakang dan masalah-masalah yang dihadapi dalam kemahiran membaca dan menulis dikumpul untuk mendapatkan analisis data deskriptif. Hasil dapatan kajian telah menunjukkan sikap negatif murid dalam pelbagai aspek telah menjadi kekangan untuk murid berusaha menguasai kemahiran literasi dalam Bahasa Melayu.

Kelemahan pengetahuan kemahiran literasi menyebabkan terbentuknya sikap negatif murid seperti tidak berminat untuk belajar literasi, kerap bermain dan tidak fokus ketika belajar dan malas membuat aktiviti yang disediakan oleh guru. Permasalahan dalam bentuk sikap negatif murid juga berkait rapat dengan kelemahan pengetahuan asas membaca dan menulis, suasana persekitaran yang dialami murid dan kaedah pembelajaran guru. Kajian ini telah mendokong kenyataan ini apabila kajian membuktikan kegagalan murid memahami kandungan maklumat dalam teks yang dibaca dengan dapatan ($\text{min} = 3.40$; $\text{sp} = 71$). Justeru itu, kelemahan pengetahuan literasi menyebabkan murid menghadapi masalah sukar memahami maksud ayat yang dibaca. Manakala kajian ini juga telah mendapati kesukaran untuk mengenali perbezaan huruf besar atau kecil turut memberi kesan terhadap kemahiran menulis murid dengan dapatan ($\text{min} = 3.42$; $\text{sp} = 80$). Justeru itu, kajian ini menekankan kepentingan pengesanan awal permasalahan literasi yang dihadapi oleh murid agar penguasaan literasi membaca dan menulis murid menjadi lebih efektif untuk memastikan murid ketinggalan dari aspek kemahiran literasi dapat diperkasakan sehingga ke akar umbi.

Manakala kajian Ab.Razak Ab.Karim dan Muhammad Saiful Haq Hussin (2006), yang bertajuk “Tahap Penguasaan Bahasa Melayu Pelajar di Islamic Santitham Foundation School (ISFS)” bertujuan untuk mengenal pasti tahap pencapaian Bahasa Melayu mereka. Dapatan kajian telah menunjukkan bahawa guru tidak sistematik ketika menjalankan pendekatan, kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran. Penemuan kajian juga telah mendapati pelbagai halangan dan cabaran permasalahan yang dihadapi oleh guru dan murid semasa menjalankan proses pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Justeru itu, pengkaji melihat kepentingan penekanan terhadap kepelbagaian kaedah, teknik dan strategi pengajaran dan pembelajaran yang sistematik dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu terutama bagi murid yang mempunyai tahap penguasaan bacaan dan penulisan yang amat lemah. Ini kerana kebanyakan murid lemah dalam menguasai literasi juga mempunyai sikap negatif yang perlu ditangani oleh guru untuk memastikan murid berjaya menguasai sesuatu kemahiran literasi dengan baik.

Kesinambungan dengan itu, kajian yang telah dijalankan oleh Zamri Mahamod dan Mohamed Amin Embi (2005) pula mengupas perbandingan strategi pembelajaran bahasa yang digunakan oleh murid cemerlang dan murid lemah dalam menguasai kemahiran membaca Bahasa Melayu (BM) di dalam kelas. Kajian ini telah mendapati bahawa murid cemerlang menggunakan lebih banyak strategi pembelajaran jika dibandingkan dengan murid lemah ketika proses pembelajaran Bahasa. Namun begitu, pengkaji turut menyatakan terdapat beberapa strategi pembelajaran turut digunakan murid lemah. Tema aktiviti bahasa dan penghayatan agama hanya digunakan oleh murid cemerlang dan terdapat perbezaan strategi pembelajaran bahasa yang diaplikasikan oleh murid cemerlang dan lemah di dalam kelas dalam menguasai

kemahiran membaca Bahasa Melayu. Oleh itu kajian ini turut bersetuju bahawa murid lemah juga memerlukan strategi dan pendekatan pembelajaran walaupun sukar untuk mereka ikuti namun pelaksanaan pendekatan yang baik dan bersesuaian dengan tahap pencapaian literasi murid penting seperti pembelajaran aktif boleh diterapkan dalam pengajaran guru agar dapat meningkatkan tahap pencapaian literasi murid.

Justeru itu, untuk melihat sikap guru dalam mengaplikasikan strategi kemahiran menulis pada pelajar, kajian berkaitan telah dijalankan oleh Che Zanariah dan Fadzilah (2011). Kajian ini pula mendapati guru menghadapi kesukaran dan cabaran untuk melaksanakan pengajaran literasi. Kajian ini juga turut menemui strategi pengajaran bahasa yang digunakan oleh guru dalam kemahiran menulis adalah dari tajuk mudah kepada yang sukar adalah yang banyak digunakan oleh guru kerana strategi dan pendekatan ini dapat memudahkan pemahaman murid terhadap kemahiran menulis yang dipelajari. Secara kesimpulannya, dapatan kajian telah menemui permasalahan dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu adalah berpunca daripada masalah pengetahuan murid dan kemahiran guru serta masalah kelemahan murid dalam kemahiran menulis.

2.15 Pendekatan Fonik

Kemudian, kita melihat pula beberapa kajian dan kenyataan yang dijalankan oleh pengkaji dari luar negara berkaitan permasalahan literasi membaca dan menulis dan pelaksanaan pendekatan fonik dalam pengajaran dan pembelajaran literasi membaca dan menulis. Pendekatan ini telah dipelopori oleh Gough (1985).

Pengajaran bacaan dan penulisan literasi perlu menumpukan kepada pengecaman huruf, membunyikan suku kata dan perkataan, bunyi dan simbol pada huruf vokal atau konsonan yang sangat membantu murid menguasai bacaan pada bahan bercetak dan seterusnya mahir menulis (Fielding-Barnsley, 1997; Foorman et al., 2003; Foulin, 2005; Haney & Hill, 2004; Stainthorp & Hudges, 1998; Vadasy et al., 2006). Kemahiran mengenal huruf dan pembelajaran fonologikal termasuklah aktiviti membaca dan menulis huruf, membina, membaca dan menulis bunyi dalam perkataan (Aram, 2006; Aram & Birom, 2004; Olson, 2002; Roberts, 2003; Tealy & Sulzby, 1986).

Tambahan lagi, murid menguasai maksud berkaitan kemahiran literasi yang dipelajarinya untuk memudahkan mereka memahami apa yang dibacanya termasuklah bahasa lisan dan perbendaharaan kata. Kemahiran ini akan meningkatkan peluang murid untuk mendengar dan menggunakan perkataan baharu dengan cara yang lebih bermakna seperti komunikasi harian (Beals, 1997; Nagy & Herman, 1987; Weizman & Snow, 2001) bertepatan dengan objektif literasi dalam program LINUS.

Terdapat 4 perkara utama yang penting dalam perkembangan awal literasi adalah kesedaran fonologi, orientasi terhadap bahan bercetak, pemahaman cerita, dan motivasi murid terhadap bacaan (Baker et al., 1995; Snow et al., 1998; DeBruin-Pareeki, A., 2004; Newman et al., 2001). Kesedaran fonologi merupakan sensitiviti kepada terhadap komponen bunyi dalam perkataan. Kajian telah membuktikan terdapat perhubungan antara kesedaran fonologi dengan kemahiran awal bacaan (Whitehurst dan Lonigan, 1998). Pencapaian murid peringkat awal persekolahan

adalah bergantung kepada pencapaian kemahiran fonologi ketika di pra sekolah (Bryant dan Bradley, 1987).

2.16 Pendekatan Struktural

Bahagian ini pula menghuraikan perihal tentang pendekatan klasik yang diamalkan dalam pengajaran dan pembelajaran literasi dalam program LINUS, iaitu pendekatan struktural. Pendekatan ini bersifat induktif dengan menekankan bimbingan guru dalam pengajaran isi kandungan pembelajaran seperti yang dilakukan untuk melatih tubi dan konsep pengulangan dalam memastikan murid mengenal dan mengingat suku kata atau perkataan yang digabungkan (Vygotsky 1962; Bruner 1978 dalam Helena, 2004). Keutamaan kepada unsur, ciri dan fungsi sesuatu kemahiran literasi bahasa menjadi keutamaan pendekatan struktural (Fadzilah Hamzah, 2007).

Pendekatan ini tidak mengutamakan bahan bantu belajar namun yang paling penting adalah pemahaman murid terhadap struktur bahasa yang mereka pelajari. Maka corak pembelajaran mereka akan bersifat sehalu kerana guru menerangkan kemahiran konstruk dan murid berlatih dan mengulang untuk mengingat sesuatu konsep kemahiran literasi (Vygotsky 1962; Bruner 1978 dalam Helena 2004). Namun amalan pendekatan ini akan menghalang perkembangan bahasa murid kerana murid tidak dapat bersikap aktif dalam pembelajaran dan kurang menggunakan kemahiran komunikatif dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

Justeru itu, pembelajaran murid memerlukan bantuan interaksi dengan orang dewasa seperti guru. Pendekatan struktural menekankan kepentingan aktiviti guru secara rutin sehingga murid terbiasa dengan kegiatan atau ungkapan guru seperti latih

tubi menyebut huruf, suku kata secara berulang kali (Vygotsky 1962; Bruner 1978 dalam Helena 2004). Pada kebiasaannya. Latih tubi dan pengulangan yang ditekankan oleh ahli-ahli teori tersebut selari dengan penekanan pendekatan ini yang dilaksanakan dalam program LINUS yang turut menekankan konsep latih tubi dan pengulangan mengenal perkataan dan kosa kata untuk memastikan murid berupaya menyebut dengan betul dan nahu yang tepat (Brown, 2001). Teori pendekatan struktural yang dibangunkan oleh Bruner dan Vygotsky sangat menekankan peranan guru melatih dan mengulang isi pelajaran sehingga murid dapat menguasai kemahiran literasi dengan baik. Maka ini yang menguatkan hujah pengkaji bahawa program LINUS menggunakan pendekatan struktural dalam pengajaran dan pembelajaran literasi Bahasa Melayu.

2.17 Pendedahan Instrumen dalam Bacaan dan Penulisan Literasi Bahasa Melayu

Dalam pengajaran dan pembelajaran literasi, murid perlu juga orientasi dan pendedahan kepada bahan bercetak. Kaedah ini lebih menumpukan kepada kemahiran literasi menulis di mana murid perlu mempelajari perbezaan gambar setiap muka surat, dan mengenal pasti setiap huruf dalam perkataan yang bercetak. Aktiviti ini akan membantu meningkatkan keupayaan murid dalam membaca (Whitehurst dan Lonigan, 1998). Ujian bertulis seperti yang dilaksanakan dalam program LINUS ini juga seiring dengan konsep Clay dalam mengukur keupayaan murid dalam literasi menulis dan membaca (Tunmer et al., 1998).

Maka hal ini seiring dengan pentadbiran bahan instrumen ujian saringan program LINUS. Dalam program ini, beberapa instrumen membaca dan menulis

disediakan untuk mengenalpasti permasalahan dan perbezaan pencapaian murid dalam setiap aras kemahiran literasi yang telah dinyatakan tadi, guru perlu menjalankan dua kali ujian saringan yang menguji permasalahan literasi yang dihadapi oleh setiap murid Tahun 1 hingga Tahun 3 di setiap sekolah di seluruh Malaysia. Instrumen literasi yang digunakan untuk menguji tahap keupayaan literasi murid dalam membaca dan menulis telah dibina oleh Lembaga Peperiksaan. Dalam mempelajari literasi murid perlu didedahkan dengan bahan bercetak yang mempunyai visual/grafik untuk memudahkan murid memahami setiap kemahiran literasi (Betty Ann Levy et al., 2006). Justeru itu bahan instrumen yang disediakan ketika pembelajaran literasi dan ujian pencapaian literasi perlu mempunyai konsep bahan bercetak yang berunsurkan visual dan grafik bagi membantu murid memahami setiap konstruk literasi yang perlu dicapai oleh murid.

Namun begitu fokus utama dalam pemerolehan literasi kemahiran membaca dan menulis adalah dari aspek keupayaan fonologikal dalam kalangan murid. Bradley (1983) dan Bryant (1985) mendapati terdapat perhubungan antara keupayaan murid untuk membunyikan setiap unit yang melibatkan huruf, perkataan dan membina ayat. Fokus utama dalam mengenalpasti murid yang menghadapi permasalahan dalam bacaan dan penulisan, pengukuran boleh dibuat dengan menyediakan bahan instrumen yang menguji setiap asas kemahiran literasi secara berperingkat. Murid dalam lingkungan umur 7 tahun lebih sensitif kepada struktur vokal dan konsonan (Lansmann dan Karmiloff-Smith, 1992). Menurut Pick et al., (1978), melaporkan bahawa perkembangan dari umur 3-4 tahun hingga ke sekolah boleh menguasai unit-unit perkataan. Beliau telah mencadangkan bilangan huruf, makna perkataan perlu dicapai oleh murid pada peringkat pra sekolah sehingga ke awal persekolahan. Kajian

Cassar dan Treiman (1997) pula membuktikan murid Tahun 1 sudah boleh menguasai keupayaan mengeja perkataan.

Bagi perkembangan literasi dalam kemahiran menulis, murid akan melalui perkembangan secara spontan dalam penulisan sebelum murid mengikuti persekolahan formal. Tolchinsky-Landsmann (2003) telah mencadangkan dalam perkembangan literasi menulis, pada peringkat pertama tidak dapat dibezakan kerana pada peringkat awal kanak-kanak menghasilkan corak penulisan yang hampir sama dengan perkataan atau ayat yang diminta untuk tulis. Pada peringkat kedua pula, murid sudah mula menghasilkan penulisan yang boleh dibaca serta mengandungi kriteria konstruk gabungan pelbagai huruf. Seterusnya pada peringkat ketiga murid mengaitkan penulisan dengan bunyi berdasarkan gabungan suku kata. Akhir sekali, pada peringkat keempat, murid mula memahami maksud perkataan berdasarkan gabungan suku kata menjadi perkataan yang bermakna. Secara keseluruhannya, kajian beliau menunjukkan murid mula membina sistem konstruk membaca dan menulis dengan menggunakan ilmu pengetahuan sedia ada untuk mempelajari bacaan dan penulisan secara formal.

Merujuk pula kepada M.S.Burns dan J.K.Kidd (2010), kanak-kanak dapat membaca dengan lancar, tepat dan intonasi yang betul apabila mereka dapat membuat dekoding dan memahami pembacaan mereka. Kebanyakan kanak-kanak berupaya membaca dengan cepat, lancar dan mudah. Namun begitu, ada juga sebilangan kanak-kanak yang sukar untuk menguasai keupayaan membaca. Bagi kanak-kanak seperti ini, mereka memerlukan pendekatan pembelajaran yang berbeza dan diubahsuai dengan keupayaan golongan kanak-kanak ini agar mereka tidak keciciran dalam

pelajaran. Penggunaan pendekatan yang bersesuaian dengan boleh berubah dan diubahsuai untuk menjadikan pembelajaran lebih pelbagai dan menyeronokkan.

Masalah kegagalan murid menguasai kemahiran membaca juga dikaji oleh Charlotte J.Bolling (2008), dalam artikelnya yang bertajuk “Kejayaan Membaca Dalam Kelas Intervensi Awal”. Dalam kajian tersebut pengkaji menekankan masalah kegagalan membaca menjadi semakin serius jika tiada langkah sistematik dilakukan ke atas subjek. Kajiannya mendapati bahawa masalah membaca memang timbul pada murid lemah. Mereka memerlukan lebih tumpuan daripada guru mereka. Guru memerlukan satu garis panduan dalam menarik perhatian murid di dalam kelas. Justeru itu, pembelajaran aktif dan pembelajaran LINUS ini diharapkan boleh dijadikan salah satu alternatif garis panduan untuk menyampaikan pengajaran dan pembelajaran dalam suasana yang lebih menghiburkan dan mewujudkan suasana pembelajaran yang aktif dan berpusatkan murid bukannya guru.

Antara hasil tinjauan para pengkaji tentang kepentingan penguasaan asas literasi dan pendekatan literasi yang boleh diaplikasikan dalam pengajaran dan pembelajaran kemahiran bacaan dan penulisan boleh dilihat melalui kajian yang ditulis oleh C.M Connor dan Al’Otaiba (2008), di Amerika Syarikat menyatakan di negaranya turut menekankan kepentingan penguasaan asas literasi dan pendekatan pengajaran dan pembelajaran bacaan dan penulisan yang boleh digunakan untuk memastikan tiada murid yang ketinggalan dalam penguasaan kemahiran membaca dan menulis.

Kajian oleh sebuah badan Penilaian Prestasi Pendidikan Kebangsaan Amerika Syarikat telah menunjukkan yang bahawa satu per tiga daripada pelajar mereka telah gagal untuk membaca dengan cekap secara tidak langsung menunjukkan guru gagal melaksanakan pengajaran membaca. Pengkaji telah menumpukan bagaimana cara kanak-kanak mempelajari bacaan dan kemahiran-kemahiran utama yang dapat meningkatkan keupayaan membaca. Mereka juga turut mengaitkan kemahiran berbahasa kanak-kanak dengan kepentingan kemampuan literasi mereka untuk membina arahan pengajaran bacaan yang berkesan bermula dari peringkat awal kanak-kanak lagi.

Antara pendekatan yang telah dicadangkan oleh pengkaji ialah pendekatan langkah arahan bacaan yang sangat popular, iaitu Pembaca Mc Guffey. Namun pendekatan ini telah diubahsuai oleh Webster Speller et al. dalam Pamela J.Farris et al. (2004). Beliau telah menekankan kaedah gabungan antara abjad dan fonik dengan memperkenalkan kemuliaan sifat-sifat kejujuran, berjimat cermat dan kebaikan dalam pengajaran. Manakala John Miller Keagy dalam Pamela J.Farris et al. (2004). perkenalkan kaedah keseluruhan- perkataan yang menggabungkan kemahiran mendengar, bertutur, latihan menulis dan literasi dalam menterjemahkan perkataan dari kod-kod abjad kepada perkataan yang difahami. Pengikut kaedah ini juga menyokong aliran romantisme dengan menekankan pembelajaran membaca sepatutnya berlaku secara semulajadi seperti mempelajari pertuturan. Seterusnya dalam Dick & Jane pada era 1930-1950an turut menggunakan pendekatan kontempori keseluruhan-perkataan serta menjadi ikutan ramai.

Manakala perdebatan hal tentang penggunaan kaedah fonik dan keseluruhan-perkataan dan cadangan kaedah fonik sebagai penyelesaian kepada masalah membaca mendapat tentangan oleh golongan pendidik dan penyelidik kerana mereka berpandangan bukan kaedah ini sahaja yang menjadi satu-satunya penyelesaian kepada masalah membaca (Chall dalam Jeanne S.Chall et al. 2009). Ahli teori bacaan yang cuba menyelesaikan perdebatan dengan menulis hal tentang *Mempelajari Bacaan: Satu Perdebatan yang Hebat* dan akhirnya beliau telah mendapati membandingkan kaedah membaca adalah amat sukar. Beliau menyatakan tidak hanya satu pendekatan atau kaedah yang dicadangkan dapat memastikan kejayaan sepenuhnya dalam membaca bagi semua kanak-kanak. Guru seharusnya menggabungkan pendekatan baru dan lama.

Hasil dari penyelidikannya juga telah menekankan bahawa penggunaan kaedah arahan menyahkod dan fonik harus ditekankan pada peringkat awal dan didapati tahap ini sangat penting bagi menentukan pembacaan kanak-kanak itu berjaya. Menyahkod bermaksud menterjemahkan data atau mesej dari kod-kod perkataan kepada pembentukan bahasa yang difahami manusia. Manakala fonik bermaksud bunyi yang diucapkan oleh manusia.

Selain itu juga, teori pendekatan keseluruhan-bahasa dicadangkan perlu diterapkan dalam proses pembelajaran membaca dan ia berlaku secara semulajadi. Teori ini menggabungkan kemahiran mendengar, bertutur, latihan menulis dan literasi dalam menterjemahkan bahasa dari kod-kod perkataan kepada bahasa yang difahami. Sejalan dengan prinsip romantisme dan konstruktivisme sosial. Murid perlu didedahkan kepada teks yang asli dan dibimbing oleh guru untuk memastikan mereka

berjaya dan dapat membina pengetahuan mereka. Pendekatan ini juga sealiran dengan pendekatan keseluruhan-lihat perkataan-sebut yang digunapakai oleh pendidik dalam membantu untuk memberi penekanan ketika menggunakan pendekatan keseluruhan-perkataan (Chall dalam Jeanne S.Chall et al. 2009).

Kedua-dua pendekatan ini pada awal 1970-1980-an menjadi kebiasaan dengan lebih menekankan kepada skrip seperti kad bacaan, latih tubi, buku kerja. Pengkaji turut menekankan kepada pengajaran fonik yang sistematik, memperkenalkan penggunaan buku-buku yang menarik, dan penerapan kepada pembacaan yang lebih menarik dan menyeronokkan dengan menumpukan kepada kemahiran asas dan fonik(Chall dalam Jeanne S.Chall et al. 2009).

Pengkaji pada tahun 1990-an mengkaji semula hasil penyelidikan yang telah ditemui oleh Chall tentang ramai kanak-kanak memerlukan arahan yang sistematik dan jelas dalam fonik, kesedaran fonologi, kelancaran seperti menggunakan arahan kod-fokus dan pengajaran yang sangat jelas dalam strategi pemahaman maka mereka akan menjadi pembaca yang berjaya. Walaupun masih terdapat pertikaian tentang memilih pendekatan yang terbaik dalam mencapai pembelajaran bacaan yang berkesan, kajian semasa telah menunjukkan elemen pendekatan pengajaran menggunakan keseluruhan-bacaan dan kod-fokus amat penting dalam membimbing pembaca(Chall dalam Jeanne S.Chall et al. 2009).

Ahli psikolinguistik 1970-an juga berpendapat pembelajaran membaca seperti pembelajaran bertutur sealiran dengan prinsip romantisme dan konstruktivisme sosial. Idea ini membantu pendekatan asas keseluruhan-bahasa. Ia juga turut sealiran dan

mempunyai persamaan dengan pendekatan keseluruhan-lihat perkataan-sebut yang masih diamalkan oleh pendidik. Pendekatan Keseluruhan Bahasa menekankan pada skrip, latih tubi dan buku kerja dan telah menjadi amalan sekitar tahun 1970-an hingga 1980-an. Kaedah ini amat menekankan secara jelas dan sistematik pengajaran secara fonik dan memerlukan guru memperkenalkan penggunaan buku-buku yang menarik dan mewujudkan suasana yang menyeronokkan untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran yang berasaskan kemahiran asas dan fonik. Teori literasi gabungan dalam pengajaran dan pembelajaran telah dibuktikan memberi kesan yang terbaik dan mempengaruhi keupayaan membaca dan menulis serta bergantung kepada peluang pembelajaran yang disediakan. Teori kemahiran mendengar turut menyokong teori bacaan.

Selain daripada itu, Hoover dan Gough (1990) telah memperkenalkan teori pandangan bacaan mudah telah menyatakan kecekapan membaca ialah hasil daripada menyahkod dan pemahaman mendengar kerana kecekapan ialah dilihat daripada hasil bukannya jumlah. Ini bermakna kita tidak melihat keberkesanan membaca itu berdasarkan berapa ramai murid yang berjaya membaca tetapi sejauhmana tahap pencapaian setiap murid yang sudah diajar membaca dapat mencapai aras kemahiran tertentu dan boleh membaca dengan baik. Ketidaksempurnaan mana-mana komponen dan kurangnya tahap kecekapan. Sebagai contoh kanak-kanak yang mempunyai ketidakupayaan tertentu akan lebih cenderung menghadapi ketidakupayaan membaca berbanding kanak-kanak yang mempunyai keupayaan kognitif yang lebih kurang sama tetapi mereka tidak mempunyai masalah ketidakupayaan berbahasa.

Connor CM dan S Al'Otaiba (2008) juga melihat perbandingan perhubungan bahasa dan literasi lebih rumit jika dibandingkan dengan teori pandangan bacaan mudah yang menggambarkan hubungan yang mudah. Ini kerana bahasa dapat dibina. Scarborough melaporkan pendapat yang paling kuat di mana kanak-kanak mungkin menghadapi ketidakupayaan membaca bergantung kepada sejauhmana mereka menyebut perkataan dengan tepat dan sejauhmana tahap kesukaran ayat-ayat yang dibina. Peringkat umur 5 tahun hanya kesedaran fonologi yang membezakan kanak-kanak yang mempunyai ketidakupayaan membaca atau tidak.

Teori Literasi Gabungan pengajaran dan pembelajaran dibuktikan dapat memberi kesan yang terbaik dan mempengaruhi keupayaan membaca dan menulis serta bergantung kepada peluang pembelajaran yang disediakan. Keberkesanan literasi memerlukan kanak-kanak yang mempunyai arus yang kukuh dalam bahasa lisan termasuk pengetahuan leksikal dan semantik seperti perbendaharaan kata yang luas.

Kesedaran metalinguistik termasuk kesedaran fonologikal secara penerimaan keseluruhan yang kukuh dan cara melahirkan kemahiran bahasa bersama dengan arahan yang jelas dan sistematik dalam menyahkod, pemahaman dan penulisan teks. Mana-mana bahagian dalam sistem yang gagal seperti kegagalan kesedaran fonologikal akan memberikan kesan kepada keseluruhan sistem bacaan dan penulisan. Ini menegaskan lagi hujah pengkaji bahawa kepentingan kemahiran berkomunikasi juga amat penting dalam memastikan murid dapat memahami dan menguasai kemahiran literasi membaca dan menulis dengan baik.

Penilaian Progress Pendidikan Kebangsaan di Amerika Syarikat telah menyatakan sekolah di negara mereka telah gagal memastikan semua murid boleh membaca. Kajian mereka menunjukkan 1 dan 3 kanak-kanak tidak dapat membaca dengan berkesan berbanding kita membuat anggapan semua murid dapat bertutur dengan baik. Hasil kajian menunjukkan 93% kanak-kanak belajar bertutur tanpa ada pengajaran yang khusus seperti menjalankan program intervensi awal. Mereka hanya disediakan persekitaran linguistik yang biasa, pendengaran dan kognitif yang baik.

Kajian ini telah menunjukkan apa yang berkesan untuk pelajar yang membaca dengan baik, mungkin tidak berkesan untuk pelajar yang masih berusaha bersusah payah dengan kemahiran asas menyahkod. Golongan kanak-kanak seperti ini, yang memerlukan pengajaran interaksi dijumpai merentasi komuniti sekolah, negara, prasekolah hingga ke peringkat tahun 3. Hasil percubaan menggunakan pendekatan interaksi arahan. Pendekatan ini didapati memberi implikasi dalam diri murid dari segi pembacaan perkataan-huruf dan perkembangan kemahiran pemahaman bacaan.

Hubungan antara bahasa dan literasi turut boleh dikaitkan di dalam perbincangan pada bab ini. Kanak-kanak yang berada di pra sekolah dengan kemahiran bahasa lisan yang kukuh, jadi pembaca yang lebih cekap. Kanak-kanak yang mempunyai ketidakupayaan bahasa yang spesifik lebih mudah mengalami ketidakupayaan membaca. Penal Bacaan Kebangsaan telah dapat membuktikan perbendaharaan kata telah mempengaruhi jenis arahan bahasa yang mana boleh memberi lebih keberkesanan kepada kanak-kanak tertentu. Antara faktor yang mempengaruhi keupayaan membaca ialah perbendaharaan kata. Murid yang lebih baik kemahiran perbendaharaan kata kebanyakan jadi pembaca lebih baik.

Perbendaharaan kata dikenalpasti sebagai salah satu kunci komponen bagi kemahiran membaca. Mereka mendapati sangat susah untuk mengubah tahap perkembangan perbendaharaan kata kanak-kanak. Pengajaran perbendaharaan kata yang eksplisit boleh meningkatkan kemahiran membaca murid.

Selain itu juga, faktor kesedaran fonologi juga amat penting. Kesedaran metalinguistik seperti kesedaran fonologikal secara sedar/langsung mempengaruhi bunyi (fonem) seseorang dalam menyebut perkataan. Ia kemahiran yang amat kritikal untuk pembacaan yang cekap/berkesan. Sebagai contoh perkataan *makan* akan menjadi *akan* kerana kanak-kanak tidak dapat membunyikan perkataan tersebut dengan baik. Manakala pembaca yang baik lebih baik akan dapat membunyikan perkataan tersebut dengan tepat. Situasi membunyikan dan menyebut huruf dan perkataan akan menyumbang kepada kesedaran fonologikal. Panitia Membaca Kebangsaan telah mengenal pasti bahawa kesedaran bunyi merupakan kunci kemahiran dalam kecekapan membaca. Kajian yang dijalankan oleh Claire M. et al. (2000) turut menunjukkan kepentingan kepada kesedaran fonologi dari aspek pengenalan kepada huruf kecil dan besar serta ejaan terhadap kanak-kanak.

Faktor kesedaran metalinguistik kanak-kanak ialah keupayaan untuk memanipulasi tatabahasa dan struktur bahasa. Hasil daripada kajian mereka juga telah mendapati kesedaran metalinguistik turut mempunyai hubungan dengan perkembangan literasi kanak-kanak. Sebagai contoh, penambahan imbuhan pada perkataan akar seperti kata akar *kebun* jika ditambah imbuhan *pe* boleh mengubah makna pada perkataan kepada orang yang mengusahakan kebun yang berkaitan dengan kefahaman bacaan.

Namun jika penyediaan pengajaran bahasa yang disediakan di pra sekolah dan Tahun 1 dapat menumpukan kepada bagaimana menggunakan pembentukan huruf-bunyi kepada mendekod perkataan baru secara fonetik dengan menggabungkan vokal dan suku kata terbuka dan tertutup ini akan membantu mereka membaca dengan lebih tepat. Bagi pelajar yang dapat menguasai fasa mempelajari bacaan ini, mereka akan mempelajari bagaimana untuk menggabungkan maklumat tentang bunyi-huruf dan dikaitkan dengan latarbelakang pengetahuan dan kesedaran makna petikan, untuk mencari perkataan dan dipadankan dengan bunyi yang telah dekod. Latihan yang mencukupi akan membantu mereka untuk mengenalpasti dengan tepat banyak lagi perkataan dan dapat membina pertambahan perkataan dalam ingatan mereka. Pelajar yang masih belum dapat menguasai kemahiran memetakan bunyi-huruf akan menghadapi lebih banyak masalah dalam mempelajari mengenal perkataan tunggal dan akan menghadapi lebih kesukaran untuk memasuki fasa bacaan yang seterusnya, iaitu membaca untuk belajar.

Fasa yang terakhir yang akan dilalui oleh pelajar, iaitu membaca untuk belajar akan membina kemahiran berbahasa, mendengar, melihat, pemikiran secara kritis merupakan sebahagian daripada faktor yang dapat membina maklumat baru melalui bahan dan genre bacaan yang pelbagai. Ia juga akan membina pengayaan perbendaharaan kata yang baharu dan memperbaiki kemahiran berbahasa pelajar secara berterusan.

Komponen dalam bacaan dan Latihan Arahan yang berkesan amat penting dalam memastikan pencapaian keupayaan yang berkesan. Panitia Membaca

Kebangsaan di Amerika Syarikat (2000) telah menerbitkan 5 komponen bacaan. Antara komponennya adalah kesedaran fonologi, fonik, kelancaran, perbendaharaan kata, kefahaman dalam bacaan. Maka secara keseluruhannya, ia telah menyatakan kelima-lima komponen ini saling bergantung dan memerlukan antara satu sama lain. Jika setiap elemen diintegrasikan secara lengkap dan tepat ia akan membentuk satu sistem literasi yang berkesan.

Untuk menguatkan lagi hujah ini, J. Collins (2006) dalam artikelnya pula telah membincangkan perihal tentang latihan literasi dari sudut perspektif sosiobudaya. Beliau telah membincangkan percanggahan dua pendekatan yang digunakan oleh (Street, 1993) iaitu Model budaya yang menggunakan rangka kerja pendekatan Kajian Literasi Baharu dan Model Anthropologi Linguistik. Ia juga membincangkan kekuatan dan kelemahan kedua-dua pendekatan ini.

Bagi Model Kajian Literasi Baharu menegaskan bahawa setiap peristiwa yang berlaku di sekeliling pelajar akan dapat membantu kemahiran literasi. Ini bermakna keupayaan membaca kanak-kanak amat mempengaruhi dan bergantung kepada setiap perkara yang berlaku kepada mereka yang berkait rapat dengan bacaan. Sebagai contoh ibubapa yang membaca surat, membaca buku cerita ketika hendak tidur, mengisi borang dan sebagainya. Peristiwa ini dikatakan secara tidak langsung kita mengkod dan mendekod malah mendapat gambaran sosial yang lebih jelas.

Pengkaji juga sangat menekankan strategi Arahan Pemahaman di mana beliau telah menghuraikan bahawa strategi Arahan Pemahaman ini adalah bertujuan untuk meningkatkan kefahaman pelajar terhadap bahan bertulis dan teks lisan. Ia

mengandungi arahan dan latihan yang menggunakan strategi kefahaman dan demonstrasi terhadap keupayaan untuk memahami sesuatu yang ditulis dan dibaca. Aktiviti pemahaman berkait rapat dengan aktiviti membaca atau mendengar. Antara strategi pendekatan ini, ialah memberi gambaran seperti menyediakan bahan bacaan yang mempunyai gambar yang berkaitan dengan maksud teks di dalam sebuah penulisan seperti gambar di hadapan buku, tajuk dan sebagainya. Pendekatan ini juga dilihat turut menggunakan pembinaan skema di mana, guru boleh memandu pelajar mendapat gambaran yang jelas tentang konsep atau latar belakang bahan penulisan. Seterusnya, guru perlu menggunakan tindakbalas soal jawab dengan bertanya mengenai bahan penulisan dan pelajar menjawab.

Mengaktifkan pengetahuan sedia ada dengan bertanya perkara yang mereka pernah alami dan berkaitan dengan bahan yang dibaca. Peringkat yang agak sukar ialah apabila pelajar perlu dibimbing dari segi kefahaman mereka dengan bertanya soalan berunsur pendapat untuk mengenal pasti tahap kefahaman dan kesukaran pelajar dalam memahami bacaan mereka. Pelajar juga terlibat dengan aktiviti meneka dan membuat inferensi. Guru juga perlu mengarahkan pelajar untuk mengenalpasti maklumat yang penting. Kemudian pelajar membuat rumusan terhadap keseluruhan pembacaan mereka. Mereka juga diminta untuk menceritakan semula apa yang dibaca. Kemudian melihat keupayaan pelajar dalam melihat klu atau maklumat penting yang telah dibaca untuk membina maklumat baru pada teks yang akan dibaca seterusnya. Penggunaan grafik dan gambarajah untuk membuat gambaran bahan yang dibaca. Akhir sekali pelajar membuat perbandingan dan melihat perbezaan dalam teks yang dibaca. Namun strategi ini harus disesuaikan dengan keupayaan pelajar dalam kemahiran bacaan.

Menurut kajian Heath S. (1983) juga turut mengkaji perhubungan antara bahasa lisan dan literasi. Kajian ini menjadikan bahan teks bertulis dan perkara yang dicakapkan sebagai penghubung kepada pencapaian literasi. Menurut (Shuman 1986), telah membuat kajian yang mendalam tentang pekerjaan yang dilakukan oleh kanak-kanak perempuan di kelas cerita tentang pergaduhan. Kajiannya menekankan hak atau autoriti mereka bergantung kepada perhubungan dan situasi. Ia tidak bergantung model komunikasi bertutur dan menulis. Teori ini menerima pelbagai interpretasi namun tidak semuanya munasabah.

Menurut Bialostok (2002), berdasarkan Kajian Literasi Baharu menyatakan bahawa latihan harus dilibatkan dalam model budaya dimensi ideologi-kognitif yang merujuk kepada membaca dan menulis. Beliau telah menyatakan budaya membaca di rumah amat mempengaruhi keupayaan membaca. Kajian literasi Besnier (1995), pula telah menunjukkan penulisan huruf meningkatkan tahap signifikan dalam konfigurasi linguistik, kebudayaan, ciri-ciri sosial, kesan kategori leksikal dan tatabahasa, perbincangan bersemuka, ekspresi emosi berdasarkan gender. Besnier menunjukkan terdapat perhubungan yang kuat yang mempengaruhi masyarakat di Nukulaelae dalam keupayaan membaca dan menulis apabila disediakan aktiviti keagamaan. Ini jelas menunjukkan penerapan latihan literasi dan digabungkan dengan klasifikasi budaya harus diaplikasikan menjangkaui peristiwa yang berlaku di sekeliling.

Kajian mengenai bahan bercetak dan visual membantu perkembangan membaca pada peringkat asas literasi dapat disokong dengan kajian yang telah dijalankan oleh Betty Ann Levy et al. (2006). Pengkaji telah melihat perhubungan

pemerolehan awal bacaan dengan aspek visual dan ortografik dalam cetakan. Sampel yang mereka gunakan ialah kanak-kanak yang berumur dalam lingkungan 4 hingga 7 tahun. Manakala ibubapa mereka menjadi peserta yang menjawab soalan kajian tentang pengalaman literasi kanak-kanak di rumah masing-masing. Sampel telah membuat tugas eksperimen dengan melihat kefahaman mereka pada sumbangan daripada bahan bacaan bercetak.

Pengkaji juga telah mengukur kesedaran fonologi dan kemahiran asas bacaan. Hasil kajian ini telah dapat menunjukkan bahawa perkembangan yang sistematik dalam pemahaman kanak-kanak ini terhadap bahan bercetak dan ortografik Inggeris dan ejaan. Analisis mendapati bahawa pengetahuan bercetak mempunyai perhubungan dengan kemahiran awal bacaan walaupun selepas mengambil kira pembolehubah seperti umur dan kesedaran fonologi. Kajian ini juga membuktikan terdapat sedikit perhubungan antara pengetahuan bercetak dengan kekerapan pembacaan buku cerita oleh orang dewasa. Kebanyakan pendapat ibubapa menunjukkan penglibatan anak-anak mereka dalam aktiviti seperti latihan dalam bacaan dan menulis. Pengkaji menjangka ini menyumbang kepada gabungan kepada kesemua kemahiran literasi termasuk memahami sistem penulisan dalam bahasa inggeris.

Banyak kajian yang berkaitan dengan penekanan bahan bercetak dan ciri-ciri visual dalam membina kemahiran awal bacaan. Antaranya ialah kajian yang telah dijalankan oleh Lomax & Mc Gee (1987) mengenai penekanan gabungan literasi dengan pemerolehan bahasa. Levin dan Bus (2003) melaporkan kajiannya tentang pembinaan kemahiran melukis dan menulis bagi kanak-kanak berumur 28 hingga 53

bulan. Beliau menyimpulkan kemahiran melukis dapat membina kemahiran menulis mengikut peringkat umur. Peluang dalam melukis dapat meningkatkan peluang untuk memperbaiki kefahaman dan kemahiran membentuk tulisan.

Teori ini disokong oleh Bader dan Hildebrand (1991) dan Bialystok (1995) juga menyatakan pada peringkat ini, jelas menunjukkan kanak-kanak belum dapat membezakan antara bahan bacaan ataupun bukan. Manakala Degoes dan Martlew (1983) pula mengukuhkan lagi bukti terhadap perkembangan kanak-kanak dalam memahami perkataan bertulis. Dalam kajian tentang kanak-kanak berumur dalam lingkungan 4 hingga 6 tahun ini, separuh dari 20 kanak-kanak ini menerima hanya beberapa huruf yang menjadi perkataan. Manakala 6 dari 10 kanak-kanak yang dapat menerima huruf yang mempunyai panjang tertentu yang diterima menjadi perkataan. Landsmann dan Karmiloff-Smith (1992) mendapati penolakan huruf tunggal sebagai perkataan di mana kanak-kanak berumur 5 dan 6 tahun telah diajar huruf tunggal tidak boleh menjadi perkataan. Manakala bagi kanak-kanak yang lebih tua mereka sudah lebih sensitif pada struktur vokal-konsonan untuk dijadikan perkataan sebenar. Cassar dan Treiman (1997) mengkaji keupayaan kanak-kanak dalam mengeja. Mereka meminta kanak-kanak untuk memilih antara bukan perkataan yang mengandungi kedua-dua vokal dan konsonan. Hasil kajian telah membuktikan pada peringkat awal tahun 1, kanak-kanak mempunyai pengetahuan mengeja. Terdapat juga bukti yang menunjukkan perhubungan antara awal penulisan dan pengetahuan ejaan dengan keupayaan awal bacaan.

Cunningham dan Stanovich (1990) telah mendapati bagi kanak-kanak tahun 3 pengetahuan ortografik seperti memahami dan menerima gabungan huruf, memahami

dan menyadari kedudukan huruf dalam perkataan dan memahami perbezaan homofonik. Mereka telah dapat menjangka pembolehubah yang signifikan antara keupayaan mengenali perkataan setelah mengambil kira pembolehubah seperti kesedaran fonologi, ingatan dan kepandaian bukan verbal. Cunningham et al. (1990) juga melaporkan hasil kajian yang hampir sama bagi pembaca yang baru di Tahun 1. Begitu juga dengan kajian yang dijalankan oleh Shatil et al. (2000) yang mendapati terdapat perhubungan antara kemahiran penulisan kanak-kanak pada peringkat prasekolah dengan keupayaan literasi kanak-kanak pada peringkat Tahun 1. Pengkaji telah membuat kajian yang menggunakan sampel kajian yang besar, iaitu seramai 317 orang kanak-kanak Israel dan telah mendapati skor bagi penulisan sampel ketika berada di peringkat akhir di pra sekolah telah menunjukkan pembolehubah yang signifikan dalam menyahkod (7%), ejaan (11%), dan kefahaman bacaan (8%) di peringkat akhir Tahun 1.

Terdapat juga kajian seperti yang dijalankan oleh Mark S.Seidenberg dan David C.Plaut (2004), telah membuktikan bahawa peningkatan keupayaan membaca bukan terletak kepada model individu seperti guru untuk mengaplikasikan pelbagai teknik atau pendekatan pengajaran bacaan dalam meningkatkan keupayaan membaca kanak-kanak. Sebaliknya penentu kepada peningkatan keupayaan membaca kanak-kanak lebih berkesan dengan penggunaan pendekatan model bacaan alternatif seperti penggunaan bahan aplikasi berkomputer.

Menurut kajian Nevin Akkaya dan Fatma Susar Kirmizi (2010), tentang perhubungan antara sikap terhadap penulisan dan masa yang diperuntukkan dalam menulis bahan penulisan dalam kalangan 402 orang murid-murid tahun 4 dan 5 di 7

buah sekolah Rendah di kawasan Izmir/Bukar di Negara Turki. Hasil kajian ini telah menunjukkan bahawa terdapat perhubungan yang signifikan antara sikap murid terhadap penulisan dengan masa yang telah diperuntukkan oleh murid ketika menulis, iaitu data analisisnya ialah ($R=0.30$, $p=0.00$). Ini menunjukkan bahawa murid yang banyak meluangkan masa untuk membaca dan menulis di luar waktu persekolahan dapat menghasilkan bahan penulisan lebih baik dan cepat berbanding dengan murid yang tidak atau jarang terdedah kepada bahan pembacaan dan penulisan di waktu terluang mereka.

Kajian yang dijalankan oleh Fumiko Yushimura (2011) tentang kesan perkaitan antara membaca dan menulis dan senarai semak untuk membimbing proses membaca pelajar dalam pembelajaran menulis dalam mata pelajaran Bahasa Inggeris. Hasil kajian beliau telah menunjukkan perkaitan membaca dan menulis telah memberi kesan yang positif dan membantu pelajar mengenal pasti jenis bahan penulisan dan dapat membantu pelajar menjalani proses pembelajaran membaca dan menulis dalam Bahasa Inggeris dengan lebih berkesan.

Selain itu juga, kajian yang dijalankan oleh Julie Chuah Suan Choo et al. (2011) juga boleh dijadikan panduan kerana kajian mereka turut menggunakan kaedah kajian yang sama, iaitu secara eksperimental. Hasil kajian mereka telah menunjukkan keberkesanan penggunaan media dan pendekatan pengajaran yang tepat dalam meningkatkan tahap keupayaan literasi dalam bidang bahasa, iaitu ($N=46$). Dapatan kajian turut menunjukkan terdapat peningkatan dalam skor pelajar yang berada dalam kumpulan eksperimen dari aspek keupayaan literasi apabila mereka telah menerima rawatan dan mengikuti pendekatan pengajaran secara pengajaran yang jelas

berbanding dengan kumpulan kawalan yang menggunakan pembelajaran dan bahan pengajaran dan pembelajaran yang sedia ada. Hasil kajian dalam ujian pra dan pasca menunjukkan perbezaan yang signifikan ($p < 0.05$).

Namun begitu, guru perlu juga berhadapan dengan latar belakang yang pelbagai terutama dari aspek masalah kesihatan atau murid yang berkeperluan khas yang masih berada di sekolah aliran biasa (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009), di mana mereka tidak mendapat sokongan dan bantuan pembelajaran yang tepat di sekolah seperti mengubahsuai kurikulum sedia ada mengikut kesesuaian untuk membantu murid-murid dalam menangani kekurangan dan kesukaran mereka ketika menghadapi pembelajaran (Farrel, 2003). Tambahan lagi kajian telah membuktikan ramai murid kurangupaya lebih suka jika guru mengamalkan pengajaran yang mengutamakan penglibatan kanak-kanak di dalam kelas berbanding hanya mementingkan prestasi sekolah dan markah peperiksaan semata-mata (Padeliadu, 1995).

Menurut Tomlinson (1999: 2), guru-guru dalam kelas-kelas yang berbeza-beza adalah merupakan “pelukis yang menggunakan segala peralatan kraf untuk mengenalpasti keperluan murid”. Dalam erti kata lain, kelas yang berbeza guru akan menerima setiap pelajar yang belajar dengan cara yang tertentu dan mempunyai keperluan tertentu lalu guru perlu mengubahsuai kurikulum, dan melaksanakan kaedah pembelajaran yang berbeza dan mencuba untuk berinteraksi dengan semua murid dan juga mencuba untuk menghubungkan setiap murid dengan proses pembelajaran. Dalam situasi ini, guru perlu mempertimbangkan latarbelakang tahap pembelajaran murid mereka berdasarkan minat, prestasi pencapaian pembelajaran di

sekolah dan cara mereka belajar. Apabila membina setiap rancangan pengajaran dan pembelajaran juga, guru perlu mengambilkira kepelbagaian keperluan murid dari masa ke semasa walaupun pada murid yang sama (Burns & Dean, 2005; Lawrence-Brown, 2004). Fakta ini memerlukan proses penilaian yang berterusan dengan meletakkan matlamat untuk menyediakan murid maklum balas yang lebih konstruktif (Tomlinson, 1999).

Walaupun bagaimanapun, dalam kelas yang berbeza-beza guru tidak boleh menjalankan aktiviti pembelajaran dengan mengasingkan murid melakukannya secara individu (Lynch & Adams, 2008) tetapi memberi kumpulan murid-murid mengikut tahap keperluan yang bersesuaian dengan keperluan serta mengubahsuai tugas pembelajaran dalam dua atau tiga tahap (Tomlinson, 1999). Beliau turut berpandangan melalui perbezaan pengajaran guru menjadi pasangan kepada murid dan berkerjasama ketika proses pembelajaran dengan menghindari kaedah pengajaran konvensional yang lebih kepada berpusatkan guru.

Guru perlu menyokong murid untuk mencapai objektif pembelajaran yang tertentu. Melalui aktiviti berkerja secara individu mahupun berkumpulan, guru boleh menyelami isi kandungan dalam tugas yang dilakukan oleh murid-murid (Salend, 2005) ataupun cara murid akan bekerja dalam aktiviti yang berbeza (Lawrence-Brown, 2004) atau guru boleh menyokong murid dalam mencipta produk pembelajaran akhir yang berbeza-beza yang terhasil daripada apa yang telah mereka pelajari (Tomlinson, 1999). Kandungan pembelajaran juga memberi kesan kepada konsep kognitif dan kemahiran yang akan murid tunjukkan ketika proses pembelajaran, begitu juga dengan strategi pembelajaran yang digunakan untuk tujuan

pembelajaran (Salend, 2005). Cara bekerja bagi setiap kanak-kanak ketika proses pembelajaran, secara umumnya merujuk kepada tindakan spontan dan aktiviti yang dilakukan oleh kanak-kanak secara jujur ketika pembelajaran berlangsung (Lawrence-Brown, 2004).

Secara tidak langsung, hasil pembelajaran atau keputusan peperiksaan boleh dijadikan sebagai alat pengukur sejauhmana murid-murid telah mempelajari sesuatu pelajaran ketika jam pengajaran dan pembelajaran atau mencadangkan bagaimana kanak-kanak boleh mengembangkan lagi pengetahuan mereka (Tomlinson, 1999). Secara kesimpulannya, kita harus menekankan fakta bahawa bagi kelas yang berbeza guru harus mengubahsui kurikulum agar bersesuaian dengan keperluan murid dan menentukan objektif alternatif bagi murid dengan kesesuaian latarbelakang mereka (Salend, 2005). Ini amat penting dalam membentuk pengalaman yang berjaya dan cemerlang dalam meningkatkan segala kemahiran dan keyakinan dalam diri mereka sebagai pelajar (Lawrence- Brown, 2004: 41).

Manakala kajian tentang kegunaan pengajaran yang berbeza-beza juga turut dijalankan oleh ramai para pengkaji. Tomlinson (1999) telah mengkaji pelbagai kes tentang bagaimana guru-guru di sekolah mengamalkan pengajaran yang berbeza dalam bilik darjah dan telah membuktikan amalan ini berkesan dengan menunjukkan murid mendapat keputusan yang cemerlang dan meningkatkan prestasi pelajar di sekolah. Guru yang menggunakan kaedah ini untuk membantu murid Tahun 1 melakukan aktiviti ketika mempelajari perkataan ataupun murid Tahun 5 dalam membuat biografi tentang tokoh popular untuk melatih mereka dalam kemahiran membuat kajian dan kemahiran menulis.

Tambahan lagi, kebanyakan pendidik cuba untuk membantu murid menerokai minat atau menonjolkan bakat istimewa dengan mengamalkan kaedah pengajaran berbeza dalam kelas sains, literasi mahupun kelas pembelajaran yang lain untuk menyelami tahap kesukaran dalam tugas pelajar di kelas bahasa bagi murid luar negara. Pengajaran berbeza boleh juga diamalkan dalam kelas Matematik, seperti yang dicadangkan oleh Grimes and Stevens (2009) dengan mengkaji keberkesanan kaedah ini pada 22 orang pelajar tahun 4 yang terdiri daripada pelajar yang berprestasi tinggi dan lemah. Contoh kajian yang telah dijalankan oleh pengkaji telah menunjukkan bahawa kaedah pengajaran berbeza ini boleh diamalkan pada semua peringkat dalam institusi pendidikan dan pada semua jenis bidang ilmu pengetahuan (Tomlinson, 1999). Kajian ini juga telah membuktikan betapa penting guru perlu memahami dan kepentingan mengenali latarbelakang murid dan mempunyai kemahiran dalam mengaplikasikan pelbagai alternatif strategi, pendekatan dan kaedah pengajaran dan pembelajaran untuk mencungkil minat dan bakat pelajar walaupun mereka adalah terdiri daripada pelajar yang lemah.

Mc Gruffy (1832) menyatakan pembelajaran tidak boleh menjadi sesuatu yang membosankan dan melelahkan. John Miller (1983) menyatakan pembelajaran membaca perlu diajar secara semulajadi seperti belajar bertutur. Ahli psikolinguistik 1970-an mencadangkan proses pembelajaran membaca adalah berlaku secara semulajadi. Murid perlu didedahkan teks asli dan dibimbing atau dilatih oleh guru untuk memastikan mereka berjaya dan membina pengetahuan mereka.

Tolchinsky-Landsmann (2003) merumuskan bahawa perkembangan pengetahuan menulis kanak-kanak adalah berlaku secara spontan sebelum mereka memulakan pembelajaran formal. Beliau mencadangkan pada peringkat pertama perkembangan menulis masih belum dapat dibezakan kerana kanak-kanak menghasilkan bentuk penulisan yang hampir sama jika mereka diminta untuk menulis perkataan atau ayat. Walau bagaimana pun pada peringkat kedua, kanak-kanak sudah boleh membina kriteria untuk menulis sesuatu yang boleh dibaca. Selalunya mereka berupaya untuk menulis nombor dan pelbagai huruf-huruf dengan bunyi dan kerap diaplikasikan pada tahap menyebut sukukata. Peringkat yang terakhir, iaitu peringkat keempat di mana mereka dapat membina kefahaman untuk menguasai pengetahuan grafem kepada fonem.

Pick et al. (1978) mereka mencadangkan aspek bilangan huruf, arahan dan makna pada perkataan yang dapat difahami oleh kanak-kanak pada peringkat pra sekolah hingga awal tahun persekolahan. Manakala, Degoes dan Martlew (1983) telah mencadangkan bentuk simbol dan tahap kepanjangan perkataan merupakan kriteria yang penting digunakan oleh kanak-kanak pra sekolah dalam membezakan perkataan ataupun bukan perkataan. Clay (1993) pula, menekankan kepada percetakan dan ciri-ciri visual merupakan elemen yang penting dalam pembinaan awal bacaan. Beliau menyangkal bahawa aspek bahasa bercetak, walaupun diproses secara automatik oleh pembaca yang lancar merupakan punca kekeliruan bagi pembaca yang baru. Susan Sonnenschein dan Kimberly Munsterman (2002) telah menekankan kepentingan pada keberkesanan kualiti interaksi bacaan untuk meningkatkan minat kanak-kanak dalam literasi.

2.18 Rumusan

Kajian berkaitan konstruk literasi membaca dan menulis ini diharapkan mampu memberi sokongan dan pengukuhan kepada hujah-hujah pengkaji dan penemuan dalam kajian ini. Kajian-kajian lepas yang melibatkan pendekatan yang berkaitan dengan pembelajaran aktif, faktor latar belakang murid berdasarkan status ekonomi sosial dan kemahiran literasi membaca dan menulis, yang telah dikaji dan dicadangkan boleh diaplikasikan ke dalam pembelajaran LINUS. Setiap pernyataan yang diujarkan oleh para pengkaji lain juga boleh dijadikan bahan sokongan dan bimbingan kepada pengkaji dalam membincangkan dan memberi hujah yang bernas hasil daripada dapatan kajian yang diperolehi.

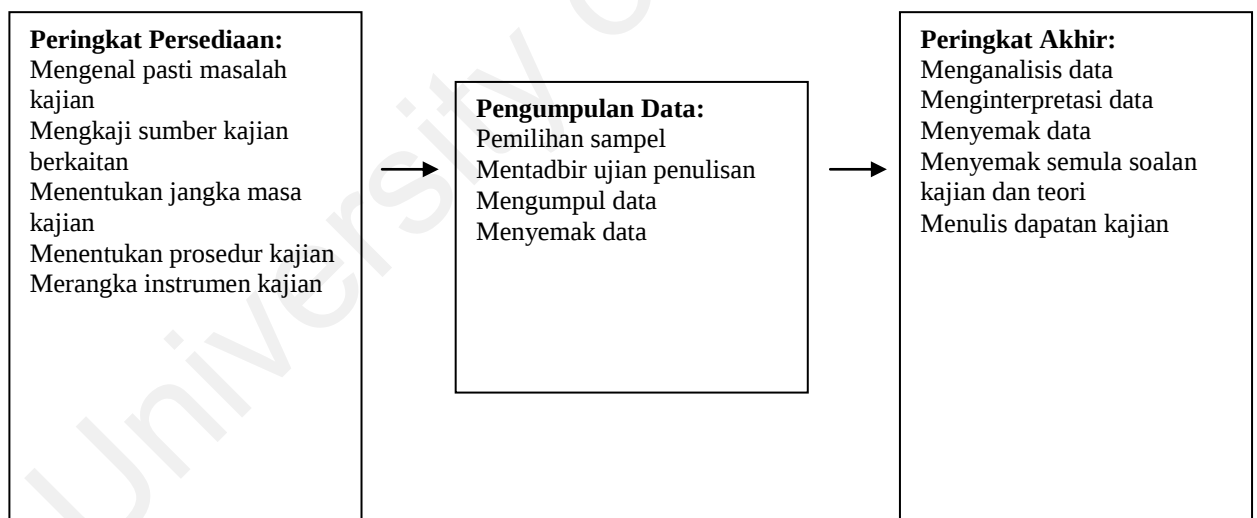
BAB 3: KAEDAH PENYELIDIKAN

3.1 Pendahuluan

Bahagian ini membincangkan hal tentang kaedah yang digunakan oleh pengkaji dalam melaksanakan kajian ini. Antara aspek yang dibincangkan ialah berkenaan reka bentuk kajian, sampel kajian, instrumen kajian, tatacara pemerolehan data, tatacara penganalisan data dan kesimpulan.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Berdasarkan reka bentuk kajian Wiersma (1995), pengkaji berpandukan tiga aspek utama dalam menjalankan kajian ini seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 1.



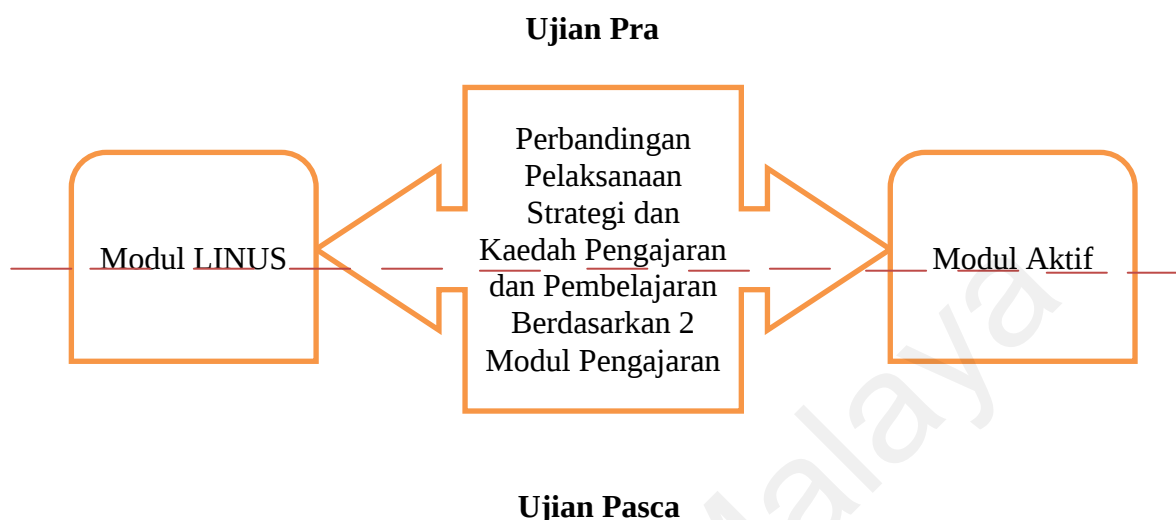
Rajah 3 : Komponen reka bentuk kajian

Rajah 2 tersebut menunjukkan kajian yang dijalankan oleh pengkaji berdasarkan model reka bentuk kajian Wiersma (1995). Pada peringkat awal kajian,

pengkaji akan menetapkan jangka masa kajian. Kemudian pengkaji menyusun prosedur kajian serta merancang dan merangka instrumen kajian yang bersesuaian dengan kajian ini untuk diguna pakai sepanjang pelaksanaan kajian. Pengkaji membuat pemilihan sampel kajian dan kaedah untuk mentadbir ujian membaca dan menulis. Proses seterusnya pula melibatkan pengumpulan data dan semakan data dilakukan dengan teliti. Akhir sekali, data yang telah dikumpulkan akan dianalisa, dibuat interpretasi oleh pengkaji dalam bentuk yang ilmiah dan terperinci. Pengkaji perlu menyemak semula soalan kajian dan teori yang berkaitan dalam bab dua untuk menghasilkan penulisan berdasarkan dapatan kajian yang tepat dan sempurna berdasarkan soalan dan objektif kajian.

Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian eksperimental dan deskriptif yang menggunakan kaedah kuantitatif. Bagi kajian eksperimental ini pengkaji menggunakan kaedah kuantitatif ujian t bagi mendapatkan data tentang perbezaan pencapaian min murid Tahun 1, 2 dan 3. Kedua-dua kumpulan kawalan dan eksperimen diberikan ujian pra sebelum kajian dijalankan, manakala ujian pasca pula diberikan di akhir kajian dijalankan. Pengkaji turut mengumpul data kuantitatif ujian pra dan pasca tentang perbezaan prestasi murid dalam pembelajaran LINUS berdasarkan pengumpulan borang soal selidik berkenaan dengan latar belakang sosial murid.

Rajah 3 di bawah menunjukkan proses kajian yang berlaku sepanjang kajian ini dilaksanakan.



Rajah 4 : Pelaksanaan Modul LINUS dan Modul Aktif

Untuk menjalankan kajian eksperimental ini, pengkaji telah memilih 3 orang guru LINUS untuk menyampaikan pengajaran dan pembelajaran kepada kumpulan kawalan mengikut modul LINUS yang sudah sedia ada dalam program LINUS. Manakala kumpulan eksperimen akan menerima pengajaran dan pembelajaran oleh 3 orang guru berdasarkan pendekatan pembelajaran Aktif berdasarkan modul Aktif yang telah dibina oleh pengkaji (Azizi et al., 2007). Kedua-dua kumpulan akan diberikan ujian pra dan pasca sebelum dan selepas kajian dijalankan. Pengkaji memastikan kebolehan pencapaian sampel kajian bagi kedua-dua kumpulan tersebut hampir sama berdasarkan saringan LINUS yang dijalankan sebelum murid menjalani pengajaran dan pembelajaran menggunakan modul LINUS dan Aktif. Pengkaji melihat bahawa kaedah pra dan pasca ujian merupakan kaedah yang paling sesuai untuk dilaksanakan dalam kajian ini. Rekabentuk ini dipilih kerana ia disokong kuat oleh pandangan bahawa kaedah ini dianggap antara yang sesuai untuk menilai

perubahan dalam pengetahuan, kesedaran, kemahiran, sikap, keyakinan dan tingkahlaku responden (Rockwell dan Kohn, 1989; Davis, 2003).

Secara grafik pula, reka bentuk kajian ini dapat digambarkan dalam rajah 4 berikut:



Rajah 5: Rekabentuk Ujian Pra dan Pasca

Terdapat dua pemboleh ubah yang dikaji dalam kajian ini, iaitu pemboleh ubah bersandar dan tidak bersandar. Pemboleh ubah bersandar dalam kajian ini ialah pencapaian literasi membaca dan menulis yang diperolehi melalui ujian pra dan pasca. Manakala pemboleh ubah tidak bersandar ialah kaedah pengajaran dan pembelajaran dengan menggunakan modul LINUS dan modul Aktif. Selain daripada itu, juga terdapat pemboleh ubah luaran atau ekstraneus yang boleh mengganggu keputusan kajian, seperti pemilihan sampel, interaksi antara kumpulan, jangka masa kajian dan penyediaan soalan. Justeru itu, pengkaji cuba mengawal pemboleh ubah tersebut dengan mengambil langkah memilih sampel yang berada pada tahap pencapaian hampir sama. Manakala, min ujian pra untuk kedua-dua kumpulan akan dianalisis melalui ujian t untuk melihat terdapat atau tidak perbezaan signifikan dari segi kebolehan dan pencapaian literasi membaca dan menulis murid sebelum kajian dijalankan.

Selain daripada itu juga, pengkaji turut mengenal pasti beberapa permasalahan yang wujud dalam pembelajaran LINUS berdasarkan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam kemahiran membaca dan menulis dengan menggunakan kaedah kualitatif di mana data kajian diperolehi melalui analisis dokumen berkaitan modul program LINUS dan Laporan berkaitan LINUS dalam Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010 dan 2013-2025.

3.3 Sampel Kajian

Sampel kajian yang terlibat dalam kajian ini adalah terdiri daripada murid tahun 1, 2 dan 3 di sebuah sekolah di daerah Hulu Selangor yang mengikuti program LINUS sejak tahun 2011, 2012 dan 2013. Responden yang terlibat dalam kajian ini adalah seramai 122 orang bagi tahun 1, 88 orang bagi Tahun 2 dan 26 orang bagi Tahun 3. Mereka terdiri daripada murid yang telah gagal dalam ujian saringan LINUS yang pertama dan perlu terlibat untuk mengikuti Program LINUS bermula dari Tahun 1 hingga Tahun 3.

Dalam kajian ini, murid tahun 1 yang terlibat dalam kumpulan kawalan adalah seramai 60 orang dan kumpulan eksperimen pula melibatkan 62 orang. Bagi murid tahun 2, kumpulan kawalan melibatkan seramai 43 orang dan kumpulan eksperimen seramai 45 orang. Seterusnya bagi murid Tahun 3 pula, kumpulan kawalan berjumlah 15 orang dan kumpulan eksperimen seramai 11 orang. Guru-guru yang turut terlibat dalam menjalankan pengajaran dan pembelajaran LINUS dan Aktif Aktif adalah seramai 6 orang. Seramai 3 orang menjalankan pengajaran dan pembelajaran LINUS dan 3 orang lagi menjalankan pengajaran dan pembelajaran Aktif. Bilangan murid

tahun 1, 2 dan 3 semakin berkurang kerana murid LINUS yang sudah menguasai kemahiran literasi tidak lagi mengikuti program LINUS ini dan akan berada dalam kelas aliran perdana.

3.4 Instrumen Kajian

Kajian ini berbentuk kajian eksperimental yang bertujuan mengenal pasti dengan lebih dekat lagi tentang tahap penguasaan literasi membaca dan menulis dalam Bahasa Melayu berdasarkan program LINUS dan penerapan pembelajaran Aktif dalam kalangan murid yang mengikuti program LINUS. Terdapat beberapa instrumen kajian yang digunakan oleh pengkaji dalam melaksanakan kajian untuk mendapatkan data kajian. Antaranya adalah penggunaan pendekatan pengajaran dan pembelajaran Modul LINUS yang disediakan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dan modul Aktif yang dibangunkan oleh pengkaji diaplikasikan dalam pengajaran dan pembelajaran. Bagi kumpulan kawalan guru akan menerapkan modul pembelajaran LINUS manakala bagi kumpulan eksperimen pula, guru akan menerapkan modul pembelajaran Aktif sepanjang program LINUS dilaksanakan. Instrumen berbentuk modul ini untuk melihat sejauh mana penerapan pembelajaran Aktif dan pembelajaran LINUS dalam program LINUS terhadap pencapaian literasi murid. Guru LINUS yang terlibat dalam pengajaran literasi Bahasa Melayu yang melaksanakan pengajaran dan pembelajaran menggunakan modul pembelajaran Aktif bagi kumpulan eksperimen dan modul LINUS untuk kumpulan kawalan.

Pendekatan dalam pembelajaran Aktif telah menekankan 3 teras utama teori konstruktivisme dalam pembelajaran Aktif iaitu bertunjangkan kognitif, koperatif dan komunikatif. Di mana dalam modul Aktif pengkaji menekankan pembelajaran secara

penekanan kepada ujian berbentuk kognitif, melakukan aktiviti pembelajaran literasi secara praktikal dan berpeluang meluahkan perasaan dan berkomunikasi secara aktif ketika pembelajaran literasi. Pembelajaran berbentuk kognitif ialah pembelajaran yang melibatkan aplikasi murid dalam meneka dan membuat jangkaan terhadap visual/grafik yang telah dilihat. Selain itu juga, murid dirangsang dengan pembelajaran secara perbandingan pula bermaksud murid membandingkan dua perkara yang berbeza seperti betul atau salah, besar atau kecil dan sebagainya.

Di samping itu juga, murid harus bekerjasama dan membantu rakan yang lemah ketika melakukan aktiviti. Berasaskan 3 tunjang teori pembelajaran aktif iaitu memaksimumkan penggunaan kognitif, menguatkan sifat koperatif dalam melakukan aktiviti berkumpulan yang lebih aktif dan mengamalkan pembelajaran literasi dengan menekankan kerjasama kumpulan. Kaedah pengajaran dan pembelajaran aktif diharapkan dapat membantu meningkatkan pencapaian literasi murid. Namun begitu, objektif pembelajaran dan isi kandungan konstruk literasi yang perlu dicapai oleh murid adalah mengikut panduan program LINUS.

Akhir sekali, ialah pembelajaran secara bermain di mana murid boleh mempelajari literasi membaca dan menulis sambil membuat aplikasi secara bermain kerana murid akan berkomunikasi secara aktif ketika bermain sama ada bahasa tubuh badan menggunakan pergerakan psikomotor mahupun komunikasi secara lisan. Pembinaan modul aktif ini, adalah selari dan masih berasaskan kurikulum literasi Bahasa Melayu yang menjadi teras dalam modul LINUS

Manakala modul LINUS pula berteraskan konsep pendekatan literasi secara bersepadu, di mana guru memperkenalkan suku kata cantuman huruf yang dipelajari. Daripada suku kata tersebut guru mencantumkannya menjadi perkataan yang bermakna. Manakala perkataan yang bermakna ini akan digabungkan menjadi frasa. Perkataan dan frasa yang dipelajari boleh digabungkan menjadi ayat. Konsep ansur maju bermula daripada perkara yang mudah ke susah turut dipraktikkan. Selain itu juga, guru menekankan konsep didik hibur melalui nyanyian, permainan dan penggunaan bahan yang menarik. Guru juga perlu membuat penggabungan kemahiran secara fonik dan pengulangan.

Selain itu juga, instrumen berbentuk ujian bacaan dan bertulis dalam literasi dijadikan kayu pengukur dalam melihat prestasi pencapaian literasi murid. Terdapat dua kertas ujian yang perlu dijawab oleh murid ketika ujian pra menggunakan kertas ujian pra dan ketika ujian pasca dengan menggunakan kertas ujian pasca literasi membaca dan menulis. Isi kandungan dalam kertas ujian melibatkan pengujian pencapaian literasi yang terdiri daripada 12 konstruk kemahiran literasi membaca dan menulis. Bagi menentukan kesahan kandungan, pengkaji telah membina item-item dalam alat kajian ini, berdasarkan jadual penentu ujian (JPU) mengikut aras taksonomi Bloom dari senang ke susah. Rajah 4 menerangkan hal tentang proses pelaksanaan ujian pra dan pasca. Pengkaji turut membina instrumen ujian berdasarkan kemahiran 12 konstruk literasi berdasarkan program LINUS yang telah dibina oleh Lembaga Peperiksaan, Kementerian Pendidikan Malaysia.

Dalam kajian ini juga beberapa maklumat latar belakang sosial murid dan ibu bapa atau penjaga telah diselidiki menggunakan borang soal selidik latar belakang

sosial. Antara perkara utama yang terdapat dalam borang soal selidik tersebut adalah mengenai maklumat latar belakang sosial dari aspek, gender, kaum, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan status penjaga. Item soalan tersebut yang dijadikan sebagai teras kajian dan juga pembolehubah yang boleh dijadikan persandaran dalam membuat perkaitan terhadap prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis murid LINUS.

Terdapat beberapa pemboleh ubah yang digunakan dalam kajian ini, iaitu pembelajaran Aktif dan LINUS, latar belakang sosial yang merangkumi semua aspek yang telah dinyatakan sebelum ini, prestasi pencapaian literasi murid bagi ujian pra dan pasca bagi setiap konstruk literasi yang telah dinyatakan. Selain itu juga, pengkaji turut melihat 12 konstruk kemahiran literasi yang terkandung dalam program LINUS dalam mengkaji permasalahan murid dalam kemahiran literasi membaca dan menulis.

3.5 Tatacara Pemerolehan Data

Semua murid yang terlibat dalam kajian ini telah diberi dua ujian membaca dan menulis sebelum mengikuti program LINUS dan Aktif, iaitu ujian pra. Manakala selepas mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif pula, murid akan menjawab ujian literasi ujian pasca. Instrumen ujian literasi membaca dan menulis bagi ujian pra dan pasca telah dibina oleh pengkaji berdasarkan 12 konstruk kemahiran literasi membaca dan menulis yang telah disenaraikan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia dalam program LINUS. Murid akan dibahagikan kepada dua kumpulan, iaitu kumpulan kawalan dan eksperimen. Kumpulan kawalan akan mengikuti pembelajaran program LINUS sedia ada dan kumpulan eksperimen akan mengikuti pembelajaran Aktif.

Pengendalian pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kedua-dua kumpulan dan kesemua ujian membaca dan bertulis akan dilakukan oleh guru-guru LINUS yang mengajar Tahun 1, 2 dan 3. Pengajaran LINUS dan Aktif ini dijalankan selepas ujian pra dilaksanakan oleh murid. Pengajaran dan pembelajaran yang berbeza ini dilaksanakan mengikut 10 waktu dalam jadual waktu pembelajaran sepanjang tahun 2011, 2012 dan 2013. Kedua-dua modul pembelajaran ini dilaksanakan bertujuan mendapatkan perbezaan pencapaian literasi membaca dan menulis murid dan mengkaji secara deskriptif setiap dua belas konstruk kemahiran literasi membaca dan menulis.

Hasil daripada keputusan peratusan ujian pra dan pasca dan maklumat latar belakang sosial murid mengikut beberapa kategori yang telah disenaraikan sebelum ini dan dikumpul oleh pengkaji. Seterusnya data mentah tersebut diproses ke dalam sistem aplikasi SPSS dengan memilih ujian t untuk mendapatkan perbezaan min pencapaian literasi murid, sisihan piawai, kekerapan dan peratusan dalam bentuk jadual analisis, jadual kekerapan dan peratusan menggunakan rajah histogram dan carta pai. Dapatan kajian ini dianalisis secara mendalam dan terperinci untuk merungkaikan persoalan kajian.

Selain daripada itu juga, hasil bahan instrumen bertulis ujian literasi membaca dan menulis ini akan meyakinkan pengkaji dalam membuat analisis kekerapan ketidakupayaan murid dalam setiap konstruk literasi membaca dan menulis. Hal ini dapat dilihat jika kesilapan dan ketidakupayaan yang dialami oleh sampel kajian dalam ujian bacaan dan bertulis ujian pra berulang dalam ujian pasca. Prestasi pencapaian murid dalam kedua-dua ujian juga amat penting untuk pengkaji dalam

membuat interpretasi tentang pelaksanaan pembelajaran Aktif dalam program LINUS, perbezaan prestasi pencapaian murid dalam pembelajaran LINUS berdasarkan status ekonomi sosial dan menemui permasalahan yang wujud dalam pembelajaran LINUS berdasarkan 12 konstruk kemahiran literasi Bahasa Melayu.

3.6 Tatacara Penganalisan Data

Pengkaji telah memilih sebuah sekolah di daerah Hulu Selangor dari senarai nama sekolah yang berdaftar dengan Kementerian Pelajaran Malaysia. Kemudian pengkaji memohon kebenaran daripada pihak Kementerian dan EPRD dan seterusnya Jabatan Pelajaran Selangor. Permohonan kebenaran kajian dibuat mengikut prosedur yang ditetapkan dan dibuat secara rasmi dan bertulis. Selepas mendapat persetujuan dari pihak-pihak yang berkenaan dan juga pihak pengurusan sekolah, pengkaji memilih sampel kajian yang berada dalam kelas LINUS dengan membahagikan kelas tersebut kepada 2 kumpulan iaitu kumpulan kawalan yang akan diajar oleh guru-guru LINUS di sekolah tersebut dan kumpulan eksperimen pula akan diberi rawatan mengikut jadual pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu berdasarkan program LINUS. Ini bermakna sampel kajian kumpulan eksperimen menjalani selama 10 minggu proses rawatan menggunakan modul pembelajaran aktif. Mereka terdiri dari murid tahun 1, 2 dan 3 yang sememangnya khas dikategorikan murid yang tidak mempunyai keupayaan asas literasi Bahasa Melayu yang masih berada dalam kelas LINUS sepanjang 3 Tahun program LINUS dilaksanakan. Guru dan murid dalam aliran perdana (menguasai literasi) tidak terlibat dalam kajian ini.

Sebanyak dua kali ujian dilakukan terhadap murid LINUS yang terlibat. Ujian yang pertama ialah ujian pra iaitu ujian pengesanan yang diberikan kepada kedua-dua

kumpulan sebelum menerima sebarang rawatan bagi mengesan pencapaian murid. Manakala ujian kedua pula ialah ujian pasca di mana ujian ini dilaksanakan bagi kedua-dua kumpulan selepas kumpulan eksperimen telah diberikan rawatan selama 10 minggu. Kumpulan kawalan pula tidak menerima sebarang rawatan dan mereka masih menggunakan modul program LINUS yang sebenar. Tujuan kajian secara eksperimental ini dilaksanakan adalah untuk membezakan sejauh mana pencapaian murid sebelum menerima rawatan dan selepas menerima rawatan berasaskan pembelajaran aktif ini.

Pengumpulan data juga dilakukan menggunakan borang soal selidik berkaitan dengan latar belakang sosial murid berdasarkan beberapa kategori iaitu gender, kaum, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan status penjaga. Pengkaji mengedarkan soal selidik kepada responden dan ibubapa atau penjaga perlu mengisi maklumat tentang kaum, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, status penjaga dan taraf pendidikan.

Data mentah yang mengandungi peratusan ujian literasi membaca dan menulis bagi ujian pra dan pasca dan maklumat latar belakang sosial murid diproses menggunakan aplikasi SPSS versi 21 dengan menggunakan ujian t untuk mendapatkan perbezaan min pencapaian literasi murid dan sisihan piawai berdasarkan kategori Tahun 1, 2 dan 3. Analisis data berkaitan digunakan untuk menjawab soalan kajian nombor satu dan dua iaitu melihat perbezaan min pencapaian literasi murid dalam pembelajaran LINUS dan Aktif. Selain itu juga, data tersebut digunakan untuk menganalisis perbezaan pencapaian min literasi murid dengan mengikut setiap kategori latar belakang sosial. Data yang dikumpul juga dibuat analisis secara kajian

deskriptif dalam bentuk peratusan, jadual dan julat kekerapan, dan rajah histogram dan carta pai bagi mengkaji dan menjawab soalan kajian nombor tiga iaitu melihat permasalahan yang berlaku dalam pembelajaran literasi berdasarkan 12 konstruk literasi membaca dan menulis.

Justeru itu, tatacara penganalisan data amat penting dalam mendapatkan hasil kajian yang tepat dan baik. Proses tatacara dalam penganalisan data perlu dilakukan dengan berhati-hati agar data yang diproses mempunyai kebolehpercayaan dan kesahan yang tinggi.

3.7 Kesahan dan Kebolehpercayaan

Dalam kajian ini, kesahan kandungan bagi bahan instrumen ujian literasi LINUS pada peringkat ujian pra dan pasca telah diteliti oleh ahli-ahli panel berkelayakan. Skor lulus bagi sampel kajian dicapai jika murid dapat menjawab dengan betul semua soalan bagi 12 konstruk literasi. Namun begitu, jika murid gagal menjawab dengan betul maka murid dikategorikan murid tidak mencapai kemahiran literasi. Instrumen soalan literasi lisan dan bertulis peringkat pra dan pasca yang telah dijawab oleh sampel kajian mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan kerana telah dipersetujui oleh beberapa ahli panel di fakulti pendidikan Universiti Malaya. Ahli panel turut bersetuju bahawa kandungan serta item-item ujian adalah bersesuaian dengan tahap yang perlu dicapai oleh murid tahun 1, 2 dan 3 dalam menguasai kemahiran literasi Bahasa Melayu.

Menentukan prestasi seseorang murid bukanlah mudah. Setiap ujian yang digunakan mestilah ditaksirkan mengikut ketepatan, ketetapan dan kestabilan ujian

itu. Contohnya, jika ujian itu diberikan sekali lagi kepada murid A, adakah dia akan mendapat skor yang sama (24) dalam ujian yang kedua?. Ketepatan, ketetapan dan kestabilan satu-satu ujian itu boleh memberi ukuran yang sama terhadap prestasi murid jika digunakan dari semasa ke semasa, ujian itu dikatakan mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi.

Pengkaji memfokuskan kajian ini hanya dengan menggunakan satu kaedah kebolehpercayaan bagi menentukan kebolehpercayaan ujian yang dijalankan oleh guru, iaitu dengan mengukur pekali kebolehpercayaan menggunakan kaedah uji dan ulang uji. Kaedah ini merupakan satu cara untuk mengukur kebolehpercayaan sesuatu ujian dengan menggunakan hasil yang diperoleh daripada proses uji dan ulang uji. Hal ini bermakna sesuatu ujian itu diberikan kepada murid dua kali pada masa yang berlainan atau dua ujian yang setara diberikan kepada murid pada masa yang berlainan. Jika dalam kedua-dua ujian itu kebanyakan murid mendapat kedudukan skor yang hampir-hampir sama maka ujian itu dikatakan mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi.

Salah satu cara untuk mengukur pekali kebolehpercayaan satu-satu ujian menggunakan proses uji dan uji ialah menghitung korelasi (hubungan atau kaitan secara timbal balik) kedudukan skor murid dalam dua ujian itu. Kaedah ini boleh dijalankan dengan cara guru membina satu bentuk ujian kemudian mentadbirkan ujian berkenaan kepada satu kumpulan murid -tunggu- tadbirkan sekali lagi ujian yang sama kepada kumpulan yang sama tadi. Kemudian hitungkan pekali korelasi di antara skor ujian pentadbiran pertama dengan skor ujian pentadbiran kedua. Pekali korelasi yang didapati daripada prosedur uji dan uji sekali lagi dipanggil sekali pekali

kestabilan. Sementara itu, nilai korelasi yang diperolehi hasil kaedah uji-ulang uji ke atas instrumen literasi bacaan lisan dan bertulis Bahasa Melayu menunjukkan nilai yang agak tinggi, iaitu 0.82. Ini menunjukkan item yang digunakan adalah stabil dan bersesuaian digunakan untuk mengukur kemahiran literasi Bahasa Melayu murid.

Prosedur uji dan uji sekali lagi ialah tempoh masa antara pentadbiran ujian pertama dengan pentadbiran ujian kedua mestilah berpatutan lamanya yang boleh menyebabkan pelajar dapat menambahkan ilmu selepas ujian atau berkurangan ilmu selepas menjalani ujian berkenaan. Kelebihan kebolehpercayaan uji dan uji sekali lagi ialah merupakan satu indeks kestabilan yang menentukan kestabilan merentasi masa (Bhasah Abu Bakar, 2003: 103).

3.7.1 Kesahan Isi

Dalam kajian ini, pengkaji hanya menumpukan kepada satu ciri kesahan, iaitu kesahan isi. Kesahan isi bertujuan untuk memastikan ujian itu benar-benar menyoal isi pelajaran yang telah diajar. Contohnya, dalam ujian literasi bahasa Melayu, soalan yang dibina adalah soalan yang mengukur pengetahuan dan kemahiran literasi dalam bahasa Melayu bukannya pengetahuan am dan sebagainya. Kesahan isi mempersoalkan sama ada soalan dalam ujian itu dapat mewakili sesuatu isi kandungan pembelajaran dan kemahiran yang hendak disoalkan. Ini memerlukan pembinaan soalan berdasarkan isi pelajaran yang diajar dalam program LINUS (Sulaiman Ngah Razali, 2001). Manakala kesahan dalaman untuk setiap kategori dalam 12 konstruk literasi Bahasa Melayu bagi tahun 1, 2 dan 3 diukur menggunakan Formula Kuder-Richardson, KR-20. Nilainya berada dalam julat 0.382 hingga 0.363,

memperkuhkan lagi pembinaan bahan instrumen lisan dan bertulis adalah homogen dan agak konsisten untuk menilai kemahiran literasi Bahasa Melayu dalam kajian ini.

3.8 Tatacara Analisis Data

Pemerolehan data mentah yang telah perolehi melalui borang soal selidik perlu dianalisis oleh pengkaji dengan menggunakan perisian SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Langkah seterusnya analisis statistik deskriptif digunakan untuk menganalisis data. Data yang telah dianalisis diringkaskan ke dalam jadual – jadual dan rajah yang sesuai kemudian dirumuskan dengan membuat beberapa perbandingan yang rasional bagi menjawab soalan-soalan kajian ini. Antara beberapa huraian secara analisis statistik yang digunakan dalam kajian ini adalah:

- i. Min dan sisihan piawai mengenai ujian t pencapaian literasi membaca dan menulis berdasarkan ujian saringan A, B, pra dan pasca dan Status ekonomi sosial.
- ii. Carta Bar dan Pai mengenai pencapaian murid dalam 12 konstruk kemahiran literasi.
- iii. Jadual Kekerapan dan peratusan

3.10 Rumusan

Penjelasan metodologi kajian ini telah menjelaskan perkara-perkara tentang persampelan kajian, kaedah kajian, instrumen yang digunakan, prosedur kajian dan seterusnya cara penganalisan data. Secara kesimpulannya, bahagian ini mengupas berkaitan perkara tersebut dengan lebih terperinci mengikut prosedur yang telah dipilih dan bersesuaian dengan tujuan kajian ini. Hasil pemilihan kaedah, strategi dan pembinaan bahan instrumen yang berkualiti akan menentukan keutuhan dapatan kajian yang akan dibincangkan dalam bab seterusnya. Hasil soal selidik telah dapat

mengumpulkan data-data dan seterusnya dianalisis menggunakan kaedah kuantitatif yang dipilih secara telus dan sistematik. Dapatan kajian seterusnya dipersembahkan dalam bab berikutnya.

University of Malaya

BAB 4: DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Pada bahagian ini, pengkaji membentangkan hasil dapatan yang dibahagikan kepada 2 bahagian utama. Bahagian yang pertama dihuraikan dalam bentuk jadual ujian T untuk memberi jawapan kepada soalan kajian pertama, iaitu untuk melihat perbezaan pencapaian min murid antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS. Selain itu juga, bagi menjawab soalan kajian kedua pula, pengkaji turut menggunakan jadual ujian t dalam mengupas mengenai perbezaan prestasi murid dalam pembelajaran LINUS berdasarkan status ekonomi sosial.

Seterusnya, bahagian kedua yang melibatkan soalan ketiga adalah untuk mengenal pasti sejauhmanakah wujudnya permasalahan dalam pembelajaran LINUS berdasarkan konstruk literasi Bahasa Melayu. Penghuraian hasil dapatan kajian hanya dilakukan secara kajian peratusan sahaja dengan menggunakan demografi histrogram, carta pai dan juga jadual kekerapan.

Keseluruhan responden adalah seramai 236 orang yang terlibat dengan kajian ini. Bagi murid Tahun 1 adalah seramai 122 orang, 88 orang bagi Tahun 2 dan 26 orang bagi Tahun 3. Mereka terdiri daripada murid yang tidak mencapai keupayaan kemahiran literasi membaca dan menulis serta perlu mengikuti Program LINUS bermula dari Tahun 1 hingga Tahun 3 sehingga murid dapat menguasai kemahiran literasi. Berikut adalah hasil dapatan kajian yang dibentangkan oleh pengkaji bagi menjawab ketiga-tiga soalan kajian ini.

4.2 Dapatan Kajian Bahagian 1

Berikut adalah jawapan bagi soalan kajian nombor satu iaitu “**Apakah pencapaian min bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS dan Aktif**”.

Jadual 1: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra berdasarkan Pembelajaran LINUS dan Aktif

<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Kawalan	118	29.750	12.330	0.240
Eksperimen	118	31.530	10.990	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif. Daripada dapatan tersebut terdapat 2 kumpulan murid yang dianalisis. Murid kumpulan kawalan mengikuti pembelajaran LINUS seramai 118 orang manakala murid kumpulan eksperimen mengikuti pembelajaran Aktif seramai 118 orang juga. Bagi kategori murid kumpulan kawalan yang mengikuti pembelajaran LINUS, didapati pencapaian min skor sebanyak 29.750 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.330.

Manakala kumpulan eksperimen yang mengikuti pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 31.530 dengan sisihan lazimnya 10.990. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.240. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif.

Jadual 2: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca berdasarkan Pembelajaran LINUS dan Aktif

<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Kawalan	118	47.070	13.880	0.740
Eksperimen	118	47.680	14.180	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>				

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif. Daripada dapatan tersebut terdapat 2 kumpulan murid yang dianalisis. Murid kumpulan kawalan mengikuti pembelajaran LINUS seramai 118 orang manakala murid kumpulan eksperimen mengikuti pembelajaran Aktif seramai 118 orang juga. Bagi kategori murid kumpulan kawalan yang mengikuti pembelajaran LINUS, didapati pencapaian min skor sebanyak 47.070 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.880.

Manakala kumpulan eksperimen yang mengikuti pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 47.680 dengan sisihan lazimnya 14.180. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.740. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat Ujian Pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif.

Jadual 3: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan berdasarkan Pembelajaran LINUS mengikut Tahun

<i>Tahun</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
1	Pra	60	29.970	12.890	0.000
	Pasca	60	43.800	12.390	
2	Pra	43	26.190	11.220	0.000
	Pasca	43	45.950	12.980	
3	Pra	15	39.070	7.790	0.000
	Pasca	15	63.330	11.200	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min antara ujian Pra dan Pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS mengikut tahun. Daripada dapatan tersebut terdapat 3 kumpulan murid yang dianalisis. Bagi kategori murid Tahun 1, didapati ujian Pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.970 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.890. Manakala ujian Pasca, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 43.800 dengan sisihan lazimnya 12.390. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS dalam kalangan murid Tahun 1.

Manakala bagi kategori murid Tahun 2 pula, min skor bagi ujian Pra mencatatkan pencapaian min skor 26.190 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.220. Seterusnya bagi ujian Pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.950 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.980. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang

signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS dalam kalangan murid Tahun 2.

Diikuti pula kategori murid Tahun 3, didapati ujian Pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 39.070 dengan sisihan lazimnya sebanyak 7.790. Bagi ujian Pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 63.330 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.200. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian Pra dan Pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS dalam kalangan murid Tahun 3.

Jadual 4: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Ujian Pasca bagi Kumpulan Eksperimen berdasarkan Pembelajaran Aktif Mengikut Tahun

<i>Tahun</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
1	Pra	62	31.600	11.160	0.000
	Pasca	62	43.770	12.290	
2	Pra	45	28.870	10.500	0.000
	Pasca	45	48.200	13.950	
3	Pra	11	42.000	3.920	0.000
	Pasca	11	67.550	6.620	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min antara ujian Pra dan Pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif mengikut tahun. Daripada dapatan tersebut terdapat 3 kumpulan murid yang dianalisis. Bagi kategori murid Tahun 1, didapati ujian Pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 43.770 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.290. Manakala ujian Pasca, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak

43.800 dengan sisihan lazimnya 12.390. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran Aktif dalam kalangan murid Tahun 1.

Manakala bagi kategori murid Tahun 2 pula, min skor bagi ujian Pra mencatatkan pencapaian min skor 28.870 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.500. Seterusnya bagi ujian Pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.200 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.950. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran Aktif dalam kalangan murid Tahun 2.

Diikuti pula kategori murid Tahun 3, didapati ujian Pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 42.000 dengan sisihan lazimnya sebanyak 3.920. Bagi ujian Pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 67.550 dengan sisihan lazimnya sebanyak 6.620. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran Aktif dalam kalangan murid Tahun 3.

Jadual 5: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen Mengikut Tahun

<i>Tahun</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
1	LINUS	60	29.970	12.890	0.967
	Aktif	62	31.600	11.160	
2	LINUS	43	26.190	11.220	0.250
	Aktif	45	48.200	13.950	
3	LINUS	15	39.070	7.790	0.260
	Aktif	11	42.000	3.920	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen mengikut tahun pada peringkat ujian Pra. Daripada dapatan tersebut terdapat 3 kumpulan murid yang dianalisis. Bagi kategori murid Tahun 1, didapati pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.970 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.890. Manakala pembelajaran Aktif, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 31.600 dengan sisihan lazimnya 11.160. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.967. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan murid Tahun 1 pada peringkat ujian Pra.

Manakala bagi kategori murid Tahun 2 pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 26.190 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.220. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.200 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.950. Daripada analisis

tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.250. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan murid Tahun 2 pada peringkat ujian Pra.

Diikuti pula kategori murid Tahun 3, didapati pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 39.070 dengan sisihan lazimnya sebanyak 7.790. Manakala, bagi pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 42.000 dengan sisihan lazimnya sebanyak 3.920. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.260. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan murid Tahun 3 pada peringkat ujian Pra.

Jadual 6 : Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen

Tahun	Pembelajaran	N	Min	Sisihan Lazim	Nilai p
1	LINUS	60	43.800	12.390	0.990
	Aktif	62	43.770	12.290	
2	LINUS	43	45.950	12.980	0.440
	Aktif	45	48.200	13.950	
3	LINUS	15	63.330	11.200	0.280
	Aktif	11	42.000	6.620	
Signifikan pada aras <0.05					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen mengikut tahun pada peringkat ujian Pasca. Daripada dapatan tersebut terdapat 3 kumpulan murid yang dianalisis. Bagi kategori murid Tahun 1, didapati pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 43.800 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.390. Manakala pembelajaran Aktif, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 43.770 dengan sisihan lazimnya 12.290. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.990. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan murid Tahun 1 pada peringkat ujian Pasca.

Manakala bagi kategori murid Tahun 2 pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 45.950 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.980. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.200 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.950. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.440. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan murid Tahun 2 pada peringkat ujian Pasca.

Diikuti pula kategori murid Tahun 3, didapati pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 63.330 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.200. Manakala, bagi pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 42.000 dengan sisihan lazimnya sebanyak 6.620. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.280. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan

yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan murid Tahun 3 pada peringkat ujian Pasca.

4.3 Dapatan Kajian Bahagian 2

Bagi merujuk kepada persoalan kajian yang kedua, iaitu “**Apakah perbezaan prestasi literasi murid dalam pembelajaran LINUS berdasarkan latar belakang sosial?**” bagi kategori gender, kaum, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan status penjaga. Pengkaji menghuraikan perbezaan prestasi murid dari aspek gender terlebih dahulu dalam jadual 7 hingga 12.

Jadual 7: Pencapaian Min bagi Kumpulan Kawalan pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca Bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Gender

<i>Gender</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Lelaki	Pra	70	28.690	12.770	0.000
	Pasca	70	46.990	14.210	
Perempuan	Pra	48	31.290	11.620	0.000
	Pasca	48	47.190	13.540	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS mengikut gender. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada lelaki dan perempuan yang dianalisis berdasarkan pencapaian ujian Pra dan Pasca. Bagi kategori murid lelaki, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 28.690 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.770. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.990 dengan sisihan lazimnya 14.210. Daripada

analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca berdasarkan pembelajaran LINUS mengikut gender lelaki.

Manakala bagi kategori murid perempuan pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 31.290 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.620. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 47.190 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.540. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori murid perempuan.

Jadual 8: Pencapaian Min bagi Kumpulan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Gender

<i>Gender</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Lelaki	Pra	66	29.790	12.130	0.000
	Pasca	66	46.730	16.300	
Perempuan	Pra	52	33.730	8.980	0.000
	Pasca	48	48.880	10.950	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif mengikut gender. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada lelaki dan perempuan yang dianalisis berdasarkan pencapaian ujian Pra dan Pasca. Bagi kategori murid lelaki, pada

peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.790 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.130. Manakala pada peringkat ujian Pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.730 dengan sisihan lazimnya 16.300. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca berdasarkan pembelajaran LINUS mengikut gender lelaki.

Manakala bagi kategori murid perempuan pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 33.730 dengan sisihan lazimnya sebanyak 8.980. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.880 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.950. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran Aktif bagi kategori murid perempuan.

Jadual 9: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Gender

<i>Gender</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Lelaki	Kawalan	66	28.690	12.770	0.610
	Eksperimen	70	29.970	12.130	
Perempuan	Kawalan	48	31.290	11.620	0.240
	Eksperimen	52	33.730	8.980	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra mengikut gender. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada lelaki dan perempuan yang

dianalisis mengikut kategori kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori murid lelaki untuk kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 28.690 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.770. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.970 dengan sisihan lazimnya 12.130. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.610. Ini menunjukkan terdapat tidak perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra mengikut gender lelaki.

Manakala bagi kategori murid perempuan pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 31.290 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.620. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 33.730 dengan sisihan lazimnya sebanyak 8.980. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.240. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori murid perempuan.

Jadual 10: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Gender

<i>Gender</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Lelaki	Kawalan	70	46.990	14.210	0.920
	Eksperimen	66	46.730	16.300	
Perempuan	Kawalan	48	47.190	13.540	0.490
	Eksperimen	52	48.880	10.950	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>					

Jadual tersebut menunjukkan pencapaian min skor antara kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca mengikut gender. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada lelaki dan perempuan yang dianalisis mengikut kategori kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori murid lelaki untuk kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.990 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.210. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.730 dengan sisihan lazimnya 16.300. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.920. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca mengikut gender lelaki.

Manakala bagi kategori murid perempuan pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 47.190 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.540. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.880 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.950. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.490. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kategori murid perempuan.

Jadual 11: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Pembelajaran Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Gender

<i>Gender</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Lelaki	LINUS	70	28.690	12.770	0.300
	Aktif	66	29.790	12.130	
Perempuan	LINUS	48	31.290	11.620	0.300
	Aktif	52	33.730	8.980	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra mengikut gender. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada lelaki dan perempuan yang dianalisis berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kumpulan kawalan dan pembelajaran Aktif bagi kumpulan eksperimen. Bagi kategori murid lelaki untuk kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 28.690 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.770. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.790 dengan sisihan lazimnya 12.130. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.300. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen mengikut gender lelaki.

Manakala bagi kategori murid perempuan pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 31.290 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.620. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 33.730 dengan sisihan lazimnya sebanyak 8.980. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.300. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan

yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori murid perempuan.

Jadual 12: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Gender

<i>Gender</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Lelaki	LINUS	70	46.990	14.210	0.000
	Aktif	66	46.730	16.300	
Perempuan	LINUS	48	47.190	13.540	0.075
	Aktif	52	48.880	10.950	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca mengikut gender. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada lelaki dan perempuan yang dianalisis berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kumpulan kawalan dan pembelajaran Aktif bagi kumpulan eksperimen. Bagi kategori murid lelaki untuk pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.990 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.210. Manakala bagi pembelajaran aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.730 dengan sisihan lazimnya 16.300. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen mengikut gender lelaki.

Manakala bagi kategori murid perempuan pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 47.190 dengan sisihan lazimnya sebanyak

13.540. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.880 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.950. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.075. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca bagi kategori murid perempuan.

Manakala bagi kategori bahasa ibunda pula, penghuraian analisis data bermula dari jadual 13 hingga 18. Berikut adalah penghuraian data berdasarkan bahasa ibunda.

Jadual 13: Pencapaian Min bagi Kumpulan Kawalan pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Bahasa Ibunda

<i>Bahasa Ibunda</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bahasa Melayu	Pra	88	29.940	12.400	0.000
	Pasca	70	46.680	13.470	
Bukan Bahasa Melayu	Pra	30	28.900	12.320	0.000
	Pasca	30	43.230	15.210	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS mengikut bahasa ibunda. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang bertutur Bahasa Melayu dan bukan Bahasa Melayu yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori murid bertutur dalam bahasa Melayu, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.940 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.400. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.680 dengan sisihan lazimnya 13.470. Daripada analisis tersebut, ujian t

mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan yang mengikuti pembelajaran LINUS yang bertutur Bahasa Melayu.

Manakala bagi kategori murid bertutur bukan Bahasa Melayu pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 28.900 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.490. Seterusnya bagi ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 43.230 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.210. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian A dan B bagi kumpulan kawalan yang mengikuti pembelajaran LINUS yang bukan bertutur Bahasa Melayu.

Jadual 14: Pencapaian Min bagi Kumpulan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Bahasa Ibunda

<i>Bahasa Ibunda</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bahasa Melayu	Pra	86	32.380	10.260	0.000
	Pasca	86	48.740	14.080	
Bukan Bahasa Melayu	Pra	32	29.220	12.640	0.000
	Pasca	32	44.810	14.250	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif mengikut bahasa ibunda. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang bertutur Bahasa Melayu dan bukan Bahasa Melayu yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori murid bertutur dalam bahasa Melayu, pada peringkat ujian pra

mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.380 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.260. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.740 dengan sisihan lazimnya 14.080. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan yang mengikuti pembelajaran LINUS bagi kategori murid yang bertutur Bahasa Melayu.

Manakala bagi kategori murid bertutur bukan Bahasa Melayu pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 29.220 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.640. Seterusnya bagi ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 44.810 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.250. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kategori perempuan dalam kumpulan kawalan yang mengikuti pembelajaran LINUS yang bukan bertutur Bahasa Melayu.

Jadual 15: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Bahasa Ibunda

<i>Bahasa Ibunda</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bahasa Melayu	Kawalan	88	29.940	12.400	0.160
	Eksperimen	86	32.380	10.260	
Bukan Bahasa Melayu	Kawalan	30	29.170	12.320	0.990
	Eksperimen	30	29.220	12.640	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual tersebut menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan bahasa ibunda. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang bertutur Bahasa Melayu dan bukan Bahasa Melayu yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori murid bertutur dalam bahasa Melayu, kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.940 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.400. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.380 dengan sisihan lazimnya 10.260. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.160. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen yang mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra yang bertutur dalam Bahasa Melayu.

Manakala bagi kategori murid bertutur bukan Bahasa Melayu pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 29.170 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.320. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.220 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.640. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.990. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen yang mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian Pra yang bukan bertutur dalam Bahasa Melayu.

Jadual 16: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Bahasa Ibunda

<i>Bahasa Ibunda</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bahasa Melayu	Kawalan	88	46.680	13.470	0.320
	Eksperimen	86	48.740	14.080	
Bukan Bahasa Melayu	Kawalan	30	48.200	15.210	0.370
	Eksperimen	32	44.810	14.250	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual tersebut menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca berdasarkan bahasa ibunda. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang bertutur Bahasa Melayu dan bukan Bahasa Melayu yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori murid bertutur dalam bahasa Melayu, kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.680 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.470. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.740 dengan sisihan lazimnya 14.080. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.320. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen yang mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca yang bertutur dalam Bahasa Melayu.

Manakala bagi kategori murid bertutur bukan Bahasa Melayu pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 48.200 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.210. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 44.810 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.250.

Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.370. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen yang mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian Pasca yang bukan bertutur dalam Bahasa Melayu.

Jadual 17: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Bahasa Ibunda

<i>Bahasa Ibunda</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bahasa Melayu	LINUS	70	28.690	12.770	0.300
	Aktif	66	29.790	12.130	
Bukan Bahasa Melayu	LINUS	48	31.290	11.620	0.970
	Aktif	52	33.730	8.980	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra mengikut bahasa ibunda. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang bertutur dalam Bahasa Melayu dan bukan bertutur dalam Bahasa Melayu yang dianalisis berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kumpulan kawalan dan pembelajaran Aktif bagi kumpulan eksperimen. Bagi kategori murid yang bertutur dalam Bahasa Melayu, berdasarkan pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 28.690 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.770 Manakala bagi pembelajaran aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.790 dengan sisihan lazimnya 12.130. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.300. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca berdasarkan pembelajaran LINUS bagi

kumpulan kawalan dan eksperimen mengikut kategori murid yang bertutur dalam Bahasa Melayu.

Manakala bagi kategori murid yang bukan bertutur dalam Bahasa Melayu pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 31.290 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.620. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 33.730 dengan sisihan lazimnya sebanyak 8.980. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.970. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kumpulan kawalan dan eksperimen untuk kategori murid yang bukan bertutur dalam Bahasa Melayu

Jadual 18: *Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Bahasa Ibunda*

<i>Bahasa Ibunda</i>		<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bahasa Melayu		LINUS	86	46.680	13.470	0.000
		Aktif	88	48.740	14.080	
Bukan Bahasa Melayu		LINUS	30	48.020	15.210	0.000
		Aktif	32	44.810	14.250	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca mengikut bahasa ibunda. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang bertutur dalam Bahasa Melayu dan bukan bertutur dalam Bahasa Melayu yang dianalisis berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kumpulan kawalan dan pembelajaran Aktif bagi kumpulan eksperimen.

Bagi kategori murid yang bertutur dalam Bahasa Melayu, berdasarkan pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.680 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.470. Manakala bagi pembelajaran aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.740 dengan sisihan lazimnya 14.080. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pasca berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kumpulan kawalan dan eksperimen mengikut kategori murid yang bertutur dalam Bahasa Melayu.

Manakala bagi kategori murid yang bukan bertutur dalam Bahasa Melayu pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 45.630 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.230. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 47.770 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.840. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.375. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pasca berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kumpulan kawalan dan eksperimen untuk kategori murid yang bukan bertutur dalam Bahasa Melayu.

Bagi kategori kaum, pengkaji menghuraikan data dari jadual 19 hingga 24. Berikut adalah penghuraian analisis data bagi kategori kaum.

Jadual 19: Pencapaian Min bagi Kumpulan Kawalan pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Kaum

<i>Kaum</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Melayu	Pra	92	30.040	12.180	0.000
	Pasca	92	46.730	13.230	
Bukan Melayu	Pra	26	28.380	13.030	0.000
	Pasca	26	48.270	16.200	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual tersebut menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS mengikut kaum. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang terdiri daripada kaum Melayu dan bukan Melayu yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori murid berbangsa Melayu, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.040 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.180. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.730 dengan sisihan lazimnya 13.230. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan yang mengikuti pembelajaran LINUS yang berbangsa Melayu.

Manakala bagi kategori murid kaum bukan Melayu pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 28.380 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.030. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak

48.270 dengan sisihan lazimnya sebanyak 16.200. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS yang bukan berbangsa Melayu.

Jadual 20: Pencapaian Min bagi Kumpulan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dan Pasca dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Kaum

<i>Kaum</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Melayu	Pra	89	31.960	10.480	0.000
	Pasca	89	48.510	14.080	
Bukan Melayu	Pra	32	30.210	12.530	0.000
	Pasca	32	45.140	14.430	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif mengikut kaum. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang terdiri daripada kaum Melayu dan bukan Melayu yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori murid berbangsa Melayu, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 31.960 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.480. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.510 dengan sisihan lazimnya 14.080. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen yang mengikuti pembelajaran Aktif yang berbangsa Melayu.

Manakala bagi kategori murid kaum bukan Melayu pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 30.210 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.530. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.140 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.430. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif yang bukan berbangsa Melayu.

Jadual 21: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Kaum

<i>Kaum</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Melayu	Kawalan	92	30.040	12.180	0.260
	Eksperimen	89	31.960	10.480	
Bukan Melayu	Kawalan	26	28.690	13.030	0.660
	Eksperimen	29	30.210	12.530	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif mengikut kaum. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang terdiri daripada kaum Melayu dan bukan Melayu yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra. Bagi kategori murid berbangsa Melayu, bagi kumpulan kawalan telah mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.040 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.180. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 31.960 dengan sisihan lazimnya 10.480. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.260. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap

pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen yang mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra bagi murid berbangsa Melayu.

Manakala bagi kategori murid kaum bukan Melayu pula, min skor bagi kumpulan kawalan pula mencatatkan pencapaian min skor 28.690 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.030. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.210 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.530. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.660. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra bagi kaum kategori murid yang bukan berbangsa Melayu.

Jadual 22: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Kaum

<i>Kaum</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Melayu	Kawalan	92	46.730	13.230	0.380
	Eksperimen	89	48.510	14.080	
Bukan Melayu	Kawalan	26	48.270	16.200	0.450
	Eksperimen	29	45.140	14.430	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif mengikut kaum. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang terdiri daripada kaum Melayu dan bukan Melayu yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca.

Bagi kategori murid berbangsa Melayu, bagi kumpulan kawalan telah mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.730 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.230. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.510 dengan sisihan lazimnya 14.080. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.380. Ini menunjukkan terdapat tidak perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen yang mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi murid berbangsa Melayu.

Manakala bagi kategori murid kaum bukan Melayu pula, min skor bagi kumpulan kawalan pula mencatatkan pencapaian min skor 48.270 dengan sisihan lazimnya sebanyak 16.200. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.140 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.430. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.450. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kaum kategori murid yang bukan berbangsa Melayu.

Jadual 23: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Kaum

<i>Kaum</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Melayu	LINUS	92	30.040	12.180	0.555
	Aktif	89	31.960	10.480	
Bukan Melayu	LINUS	26	28.690	13.030	0.215
	Aktif	29	30.210	12.530	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual tersebut menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra mengikut kaum. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid yang berbangsa Melayu dan bukan Melayu yang dianalisis berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kumpulan kawalan dan pembelajaran Aktif bagi kumpulan eksperimen. Bagi kategori murid kaum Melayu, berdasarkan pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.040 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.180. Manakala bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 31.960 dengan sisihan lazimnya 10.480. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.555. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat mengikut kategori murid kaum Melayu.

Manakala bagi kategori murid kaum bukan Melayu pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 28.690 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.030. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.210 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.530. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.215. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kumpulan kawalan dan eksperimen untuk kategori murid kaum bukan Melayu.

Jadual 24: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Kaum

<i>Kaum</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Melayu	LINUS	92	46.730	13.230	0.000
	Aktif	89	48.510	14.080	
Bukan Melayu	LINUS	26	48.270	16.200	0.000
	Aktif	29	45.140	14.430	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual tersebut menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca mengikut kaum. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid kaum Melayu dan bukan Melayu bagi kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori kaum. Bagi kategori murid yang berbangsa Melayu, berdasarkan pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.730 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.230. Manakala bagi pembelajaran aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.510 dengan sisihan lazimnya 14.080. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kumpulan kawalan dan eksperimen mengikut kategori murid kaum Melayu.

Manakala bagi kategori murid kaum bukan Melayu pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 48.270 dengan sisihan lazimnya sebanyak 16.200. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.140 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.430.

Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kumpulan kawalan dan eksperimen untuk kategori murid kaum bukan Melayu.

Seterusnya penghuraian data bagi kategori pra sekolah pula bermula dari jadual 25 hingga .

Jadual 25: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Pra sekolah

<i>Pra sekolah</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Hadir	Pra	76	30.340	12.300	0.000
	Pasca	76	43.640	14.150	
Tidak Hadir	Pra	42	28.570	12.470	0.000
	Pasca	42	47.140	13.750	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS mengikut pra sekolah. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid hadir dan tidak hadir ke pra sekolah yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori murid yang hadir, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.340 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.300. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 43.640 dengan sisihan lazimnya 14.150. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS yang hadir ke pra sekolah.

Manakala bagi kategori murid yang tidak hadir ke pra sekolah pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 28.570 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.470. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 47.140 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.750. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS dalam kalangan murid yang tidak hadir ke pra sekolah.

Jadual 26: Pencapaian Min antara Pra dan Pasca bagi Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Pra sekolah

<i>Pra sekolah</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Hadir	Pra	79	32.540	10.910	0.000
	Pasca	79	48.670	13.830	
Tidak Hadir	Pra	39	29.460	10.990	0.000
	Pasca	39	45.670	14.840	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif mengikut pra sekolah. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid hadir dan tidak hadir ke pra sekolah yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori murid yang hadir, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.540 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.910. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.670 dengan sisihan lazimnya 13.830. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di

antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif yang hadir ke pra sekolah.

Manakala bagi kategori murid yang tidak hadir ke pra sekolah pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 29.460 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.990. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.670 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.840. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif dalam kalangan murid yang tidak hadir ke pra sekolah.

Jadual 27: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pra sekolah

<i>Pra sekolah</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Hadir	Kawalan	76	30.390	12.290	0.250
	Eksperimen	79	32.540	10.910	
Tidak Hadir	Kawalan	42	28.570	12.470	0.730
	Eksperimen	39	29.460	10.990	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi berdasarkan pra sekolah. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid hadir dan tidak hadir ke pra sekolah yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori murid yang hadir, bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.540 dengan sisihan

lazimnya sebanyak 10.910. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.670 dengan sisihan lazimnya 13.830. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif yang hadir ke pra sekolah.

Manakala bagi kategori murid yang tidak hadir ke pra sekolah pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 29.460 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.990. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.670 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.840. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif dalam kalangan murid yang tidak hadir ke pra sekolah.

Jadual 28: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pra sekolah

<i>Pra sekolah</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Hadir	Kawalan	76	47.030	14.050	0.460
	Eksperimen	79	48.670	13.830	
Tidak Hadir	Kawalan	42	47.140	13.750	0.640
	Eksperimen	39	45.670	14.840	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi

berdasarkan pra sekolah. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid hadir dan tidak hadir ke pra sekolah yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori murid yang hadir, bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 47.030 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.050. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.670 dengan sisihan lazimnya 13.830. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.460. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif yang hadir ke pra sekolah.

Manakala bagi kategori murid yang tidak hadir ke pra sekolah pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 47.140 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.750. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.670 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.840. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.640. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif dalam kalangan murid yang tidak hadir ke pra sekolah.

Jadual 29: Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pra sekolah

<i>Pra sekolah</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Hadir	LINUS	76	30.390	12.290	0.185
	Aktif	79	32.540	10.910	
Tidak Hadir	LINUS	42	28.570	12.470	0.455
	Aktif	39	29.460	10.990	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian praberdasarkan pra sekolah. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid hadir dan tidak hadir ke pra sekolah yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori murid yang hadir, bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.390 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.290. Manakala bagi pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.540 dengan sisihan lazimnya 10.910. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.185. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra bagi kumpulan kawalan dan eksperimen yang hadir ke pra sekolah.

Manakala bagi kategori murid yang tidak hadir ke pra sekolah pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 28.570 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.470. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.460 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.990. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.455. Ini menunjukkan

tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan murid yang tidak hadir ke pra sekolah.

Jadual 30: Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pra sekolah

<i>Pra sekolah</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Hadir	LINUS	76	47.030	14.050	0.000
	Aktif	79	48.670	13.830	
Tidak Hadir	LINUS	42	43.620	14.060	0.000
	Aktif	39	45.670	14.840	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca berdasarkan pra sekolah. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada murid hadir dan tidak hadir ke pra sekolah yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori murid yang hadir, bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 47.030 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.050. Manakala bagi pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.670 dengan sisihan lazimnya 13.830. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kumpulan kawalan dan eksperimen yang hadir ke pra sekolah.

Manakala bagi kategori murid yang tidak hadir ke pra sekolah pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 43.620 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.060. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.670 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.840. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan murid yang tidak hadir ke pra sekolah.

Selain itu juga, dapatan kajian turut melibatkan status ekonomi sosial dari aspek pekerjaan berdasarkan jadual 31 hingga 36.

Jadual 31: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan pada Peringkat Pembelajaran LINUS berdasarkan Pekerjaan

<i>Pekerjaan</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Kerja sendiri	Pra	32	28.030	15.120	0.000
	Pasca	32	45.660	17.400	
Makan Gaji	Pra	86	30.380	11.150	0.000
	Pasca	86	47.590	12.400	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS bagi kategori pekerjaan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang ibu bapa yang bekerja makan gaji, iaitu mempunyai majikan masing-masing dan bekerja sendiri yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori ibubapa yang kerja sendiri, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 28.030 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.120. Manakala pada peringkat

ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.660 dengan sisihan lazimnya 17.400. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori kerja sendiri.

Manakala bagi kategori pekerjaan ibubapa yang makan gaji pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 30.380 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.150. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 47.590 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.400. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori makan gaji.

Jadual 32: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Pekerjaan

<i>Pekerjaan</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Kerja Sendiri	Pra	36	35.220	9.480	0.000
	Pasca	36	51.860	10.860	
Makan Gaji	Pra	82	29.900	11.260	0.000
	Pasca	82	45.840	15.110	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif bagi kategori pekerjaan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang ibubapa yang bekerja makan gaji, iaitu mempunyai majikan masing-masing dan bekerja sendiri

yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori ibubapa yang kerja sendiri, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 35.220 dengan sisihan lazimnya sebanyak 9.480. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.660 dengan sisihan lazimnya 51.860. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran Aktif bagi kategori kerja sendiri.

Manakala bagi kategori pekerjaan ibubapa yang makan gaji pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 29.900 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.260. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.840 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.110. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran Aktif bagi kategori makan gaji.

Jadual 33: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pekerjaan

<i>Pekerjaan</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Kerja sendiri	Kawalan	32	35.220	9.480	0.002
	Eksperimen	36	28.030	15.120	
Makan gaji	Kawalan	86	30.380	11.150	0.780
	Eksperimen	82	29.900	11.260	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori pekerjaan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang ibubapa yang bekerja makan gaji iaitu mempunyai majikan masing-masing dan bekerja sendiri yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori kerja sendiri, kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 35.220 dengan sisihan lazimnya sebanyak 9.480. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 28.030 dengan sisihan lazimnya 15.120. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.002. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori kerja sendiri.

Manakala bagi kategori pekerjaan ibubapa yang makan gaji pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 30.380 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.150. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.900 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.260. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.760. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori makan gaji.

Jadual 34: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pekerjaan

<i>Pekerjaan</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Kerja Sendiri	Kawalan	32	45.660	17.400	0.080
	Eksperimen	36	51.860	10.860	
Makan Gaji	Kawalan	86	47.590	12.400	0.410
	Eksperimen	82	45.840	15.110	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori pekerjaan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang ibubapa yang bekerja makan gaji iaitu mempunyai majikan masing-masing dan bekerja sendiri yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori kerja sendiri, kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.660 dengan sisihan lazimnya sebanyak 17.400. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 51.860 dengan sisihan lazimnya 10.860. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.410. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori kerja sendiri.

Manakala bagi kategori pekerjaan ibubapa yang makan gaji pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 47.590 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.400. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.840 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.110. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.760. Ini menunjukkan tidak terdapat

perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori makan gaji.

Jadual 35: Pencapaian Min bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pekerjaan

<i>Pekerjaan</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Kerja sendiri	Kawalan	32	28.030	15.120	0.290
	Eksperimen	36	35.220	9.480	
Makan gaji	Kawalan	86	30.330	11.150	0.335
	Eksperimen	82	29.900	11.260	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori pekerjaan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang ibubapa yang bekerja makan gaji, iaitu mempunyai majikan masing-masing dan bekerja sendiri yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori kerja sendiri, kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 28.030 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.120. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 35.220 dengan sisihan lazimnya 9.480. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.029. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori kerja sendiri.

Manakala bagi kategori pekerjaan ibubapa yang makan gaji pula, min skor bagi saringan B mencatatkan pencapaian min skor 30.330 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.150. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.900 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.260. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.335. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori makan gaji.

Jadual 36: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pekerjaan

<i>Pekerjaan</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai t</i>
Kerja sendiri	LINUS	32	45.660	17.440	0.000
	Aktif	36	51.860	10.860	
Makan gaji	LINUS	86	47.590	12.400	0.000
	Aktif	82	45.840	15.110	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori pekerjaan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang ibubapa yang bekerja makan gaji iaitu mempunyai majikan masing-masing dan bekerja sendiri yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori kerja sendiri, kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 28.030 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.120. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 35.220 dengan sisihan lazimnya 9.480. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.029.

Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori kerja sendiri.

Manakala bagi kategori pekerjaan ibubapa yang makan gaji pula, min skor bagi saringan B mencatatkan pencapaian min skor 30.330 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.150. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.900 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.260. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.335. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori makan gaji.

Bagi kategori latar belakang sosial bagi kategori pendapatan pula jadual yang menghuraikan tentang aspek pendapatan adalah bermula dari jadual 37 hingga 42.

Jadual 37: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Pendapatan

<i>Pendapatan</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
< RM3000	Pra	54	29.260	11.500	0.000
	Pasca	54	46.930	14.430	
>RM3000	Pra	64	30.160	13.070	0.000
	Pasca	64	47.190	13.510	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS bagi kategori pendapatan. Daripada

dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang ibubapa yang berpendapatan kurang daripada RM3000 dan lebih daripada RM3000 yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori ibubapa yang berpendapatan kurang daripada RM3000, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.260 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.500. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.930 dengan sisihan lazimnya 14.430. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori kurang daripada RM3000.

Manakala bagi kategori pendapatan ibubapa yang lebih daripada RM3000 pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 30.160 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.070. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 47.190 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.510. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori pendapatan yang lebih daripada RM3000.

Jadual 38: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Pendapatan

<i>Pendapatan</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai t</i>
< RM3000	Pra	55	31.270	11.920	0.000
	Pasca	55	46.350	13.140	
>RM3000	Pra	63	31.750	10.190	0.000
	Pasca	63	48.840	15.040	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran Aktif bagi kategori pendapatan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang ibubapa yang bekerja makan gaji iaitu mempunyai majikan masing-masing dan bekerja sendiri yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori ibubapa yang kerja sendiri, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 31.270 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.920. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.350 dengan sisihan lazimnya 13.140. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran Aktif bagi kategori kerja sendiri.

Manakala bagi kategori pekerjaan ibubapa yang makan gaji pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 31.750 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.190. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.840 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.040. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat

perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran Aktif bagi kategori makan gaji.

Jadual 39: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pendapatan

<i>Pendapatan</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
< RM3000	Kawalan	55	31.270	11.920	0.370
	Eksperimen	54	29.260	11.500	
>RM3000	Kawalan	63	31.750	13.070	0.000
	Eksperimen	64	30.160	13.070	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi berdasarkan pendapatan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah dan lebih daripada RM3000 ke atas yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah, bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 31.270 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.920. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.260 dengan sisihan lazimnya 11.500. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.370. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah.

Manakala bagi kategori murid yang berpendapatan lebih daripada RM3000 ke atas pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 31.750 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.070. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.160 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.070. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif dalam kalangan keluarga murid yang berpendapatan lebih daripada RM3000 ke atas.

Jadual 40: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Pendapatan

<i>Pendapatan</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
< RM3000	Kawalan	55	46.350	31.140	0.830
	Eksperimen	54	46.930	14.430	
>RM3000	Kawalan	63	48.840	15.040	0.520
	Eksperimen	64	47.190	13.510	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi berdasarkan pendapatan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah dan lebih daripada RM3000 ke atas yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen.

Bagi kategori keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah, bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.350 dengan sisihan lazimnya sebanyak 31.140. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.930 dengan sisihan lazimnya 14.430. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.830. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah.

Manakala bagi kategori murid yang berpendapatan lebih daripada RM3000 ke atas pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 48.840 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.040. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 47.190 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.510. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.520. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif dalam kalangan keluarga murid yang berpendapatan lebih daripada RM3000 ke atas.

Jadual 41: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pendapatan

<i>Pendapatan</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
< RM3000	LINUS	54	29.260	11.500	0.460
	Aktif	55	31.270	11.920	
>RM3000	LINUS	64	30.160	13.070	0.000
	Aktif	63	31.750	10.190	
Signifikan pada aras <0.05					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra berdasarkan pendapatan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah dan lebih daripada RM3000 ke atas yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori keluarga murid berpendapatan kurang daripada RM3000 yang mengikuti pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.260 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.500. Manakala bagi pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 31.270 dengan sisihan lazimnya 11.920. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.460. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra bagi kumpulan kawalan dan eksperimen bagi keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000.

Manakala bagi kategori keluarga murid yang berpendapatan lebih daripada RM3000 pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 30.160 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.070. Seterusnya bagi kumpulan

eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 31.750 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.190. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan keluarga murid yang berpendapatan lebih daripada RM3000 ke atas.

Jadual 42: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Pendapatan

<i>Pendapatan</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
< RM3000	LINUS	54	46.930	14.430	0.000
	Aktif	55	46.350	13.140	
>RM3000	LINUS	64	47.190	13.510	0.000
	Aktif	63	48.840	15.040	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca berdasarkan pendapatan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah dan lebih daripada RM3000 ke atas yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori keluarga murid berpendapatan kurang daripada RM3000 yang mengikuti pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.930 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.430. Manakala bagi pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.350 dengan sisihan lazimnya 13.140. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini

menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kumpulan kawalan dan eksperimen bagi keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000.

Manakala bagi kategori keluarga murid yang berpendapatan lebih daripada RM3000 pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 47.190 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.510. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.840 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.040. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam kalangan keluarga murid yang berpendapatan lebih daripada RM3000 ke atas.

Seterusnya pengkaji turut melihat status ekonomi sosial dari aspek taraf pendidikan bermula berdasarkan jadual 43 hingga 51. Berikut adalah huraian analisis data bagi kategori taraf pendidikan.

Jadual 43: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Taraf Pendidikan

<i>Taraf Pendidikan</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bukan graduasi	Pra	79	29.810	12.000	0.000
	Pasca	79	48.380	14.520	
Graduasi	Pra	39	29.620	13.140	0.000
	Pasca	39	44.410	12.240	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS bagi kategori taraf pendidikan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang taraf pendidikan ibu bapa murid yang bukan graduasi dan graduasi yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca. Bagi kategori bukan graduasi, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.810 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.000. Manakala pada peringkat ujian pasca bagi taraf pendidikan bukan graduasi ini, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.380 dengan sisihan lazimnya 14.520. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori taraf pendidikan.

Manakala bagi kategori taraf pendidikan graduasi pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 29.620 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.140. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 44.410 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.240. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang

signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan bagi kategori taraf pendidikan.

Jadual 44: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan

<i>Taraf Pendidikan</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bukan graduasi	Pra	75	32.090	11.370	0.000
	Pasca	75	49.040	14.220	
Graduasi	Pra	43	30.530	10.350	0.000
	Pasca	43	45.300	13.940	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran LINUS bagi kategori taraf pendidikan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang taraf pendidikan ibu bapa murid yang bukan graduasi dan graduasi yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara ujian pra dan pasca.

Bagi kategori bukan graduasi, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.090 dengan sisihan lazimnya sebanyak 11.370. Manakala pada peringkat ujian pasca bagi taraf pendidikan bukan graduasi ini, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 49.040 dengan sisihan lazimnya 14.220. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori taraf pendidikan.

Manakala bagi kategori taraf pendidikan graduasi pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 30.530 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.350. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.300 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.940. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen bagi kategori taraf pendidikan.

Jadual 45: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan

<i>Taraf Pendidikan</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bukan graduasi	Kawalan	79	29.810	12.000	0.230
	Eksperimen	75	32.090	11.370	
Graduasi	Kawalan	39	29.620	13.140	0.720
	Eksperimen	43	30.530	10.350	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual tersebut menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi berdasarkan taraf pendidikan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah dan lebih daripada RM3000 ke atas yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori keluarga murid yang bukan graduasi, bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.810 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.000. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.090 dengan sisihan lazimnya 11.370. Daripada

analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.230. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori bukan graduasi.

Manakala bagi kategori murid yang mempunyai latar belakang ibubapa bergraduasi pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 29.620 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.140. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.160 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.350. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.720. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori graduasi.

Jadual 46: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan

<i>Taraf Pendidikan</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai t</i>
Bukan graduasi	Kawalan	79	43.380	14.520	0.780
	Eksperimen	75	49.040	14.220	
Graduasi	Kawalan	39	44.410	12.240	0.760
	Eksperimen	43	45.300	13.940	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi berdasarkan taraf pendidikan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada

keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah dan lebih daripada RM3000 ke atas yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori keluarga murid yang bukan graduasi, bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 43.380 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.520. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 49.040 dengan sisihan lazimnya 14.220. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.780. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori bukan graduasi.

Manakala bagi kategori murid yang mempunyai latar belakang ibubapa bergraduasi pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 44.410 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.240. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.300 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.940. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.760. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori graduasi.

Jadual 47: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan

<i>Taraf Pendidikan</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bukan graduasi	Kawalan	79	29.800	12.120	0.230
	Eksperimen	75	32.070	11.360	
Graduasi	Kawalan	39	29.360	12.700	0.740
	Eksperimen	43	30.210	10.270	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada ujian saringan A dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi berdasarkan taraf pendidikan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah dan lebih daripada RM3000 ke atas yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori keluarga murid yang bukan graduasi, bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.800 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.120. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.070 dengan sisihan lazimnya 11.360. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.230. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada ujian saringan A dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori bukan graduasi.

Manakala bagi kategori murid yang mempunyai latar belakang ibubapa bergraduasi pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 29.360 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.700. Seterusnya bagi kumpulan

eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.210 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.270. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.740. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada ujian saringan A dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori graduasi.

Jadual 48: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Taraf Pendidikan

<i>Taraf Pendidikan</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bukan graduasi	Kawalan	79	44.100	14.480	0.470
	Eksperimen	75	45.730	13.290	
Graduasi	Kawalan	39	42.690	13.290	0.850
	Eksperimen	43	42.160	12.790	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada ujian saringan B dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi berdasarkan taraf pendidikan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan kepada keluarga murid yang berpendapatan kurang daripada RM3000 ke bawah dan lebih daripada RM3000 ke atas yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Bagi kategori keluarga murid yang bukan graduasi, bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 44.100 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.480. Manakala bagi kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.730 dengan sisihan lazimnya 12.790. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.850. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan

kawalan dan eksperimen pada ujian saringan B dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori bukan graduasi.

Manakala bagi kategori murid yang mempunyai latar belakang ibubapa bergraduasi pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 42.690 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.290. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 42.160 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.270. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.740. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada ujian saringan B dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori graduasi.

Jadual 49: Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Taraf Pendidikan

<i>Taraf Pendidikan</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bukan graduasi	LINUS	79	29.810	12.000	0.605
	Aktif	75	32.090	11.370	
Graduasi	LINUS	39	29.620	13.140	0.320
	Aktif	43	30.530	10.350	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori taraf pendidikan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang pendidikan ibubapa yang bukan graduasi dan graduasi yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara pembelajaran LINUS dan Aktif. Bagi bukan

graduasi, pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.810 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.000. Manakala bagi pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.090 dengan sisihan lazimnya 11.370. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.605. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori bukan graduasi.

Manakala bagi kategori taraf pendidikan graduasi pula, min skor bagi saringan B mencatatkan pencapaian min skor 29.620 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.140. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.530 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.350. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.320. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra yang melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori graduasi.

Jadual 50: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Taraf Pendidikan

<i>Taraf Pendidikan</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bukan graduasi	LINUS	79	48.380	14.520	0.040
	Aktif	75	32.090	11.370	
Graduasi	LINUS	39	44.410	12.240	0.040
	Aktif	43	45.300	13.940	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori taraf pendidikan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang pendidikan ibubapa yang bukan graduasi dan graduasi yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara pembelajaran LINUS dan Aktif. Bagi bukan graduasi, pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.380 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.520. Manakala bagi pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.090 dengan sisihan lazimnya 11.370. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.040. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori bukan graduasi.

Manakala bagi kategori taraf pendidikan graduasi pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 44.410 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.240. Seterusnya bagi Pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.300 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.940. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.040. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca yang melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori graduasi.

Jadual 51: Pencapaian min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Taraf Pendidikan

<i>Taraf Pendidikan</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
Bukan graduasi	LINUS	79	29.800	12.120	0.605
	Aktif	75	32.070	11.360	
Graduasi	LINUS	39	29.360	12.700	0.320
	Aktif	43	30.210	10.270	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada saringan A melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori taraf pendidikan. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang pendidikan ibu bapa yang bukan graduasi dan graduasi yang dianalisis berdasarkan perbandingan antara pembelajaran LINUS dan Aktif. Bagi bukan graduasi, pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.800 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.120. Manakala bagi pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.070 dengan sisihan lazimnya 11.360. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.605. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada saringan A melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori bukan graduasi.

Manakala bagi kategori taraf pendidikan graduasi pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 29.360 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.700. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 30.210 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.270.

Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.320. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat saringan A yang melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori graduasi.

Akhir sekali, penghuraian data mengupas hal tentang status ekonomi sosial dari aspek status penjaga berdasarkan jadual 52 hingga 57.

Jadual 52: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Kawalan dalam Pembelajaran LINUS berdasarkan Status Penjaga

<i>Status</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
<i>Penjaga</i>					
Ibubapa	Pra	95	29.400	12.320	0.000
	Pasca	95	45.550	13.880	
Penjaga	Pra	23	31.170	12.520	0.000
	Pasca	23	49.220	14.000	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dalam pembelajaran LINUS bagi kategori status penjaga. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang status penjaga murid, iaitu ibu bapa dan penjaga lain seperti nenek, saudara mara atau anak angkat dengan melihat perbandingan analisis antara saringan ujian pra dan pasca. Bagi kategori ibubapa, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.400 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.320. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 45.550 dengan sisihan lazimnya 13.880. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di

antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori ibubapa.

Manakala bagi kategori penjaga pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 31.170 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.520. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 49.220 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.000. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan bagi kategori penjaga.

Jadual 53: Pencapaian Min antara Ujian Pra dan Pasca bagi Kumpulan Eksperimen dalam Pembelajaran Aktif berdasarkan Status Penjaga

<i>Status</i>	<i>Ujian</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
<i>Penjaga</i>					
Ibubapa	Pra	94	32.000	10.300	0.000
	Pasca	94	48.490	13.870	
Penjaga	Pra	24	29.670	13.450	0.000
	Pasca	24	44.500	15.230	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen dalam pembelajaran LINUS bagi kategori status penjaga. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang status penjaga murid, iaitu ibu bapa dan penjaga lain seperti nenek, saudara mara atau anak angkat dengan melihat perbandingan analisis antara saringan ujian pra dan pasca. Bagi kategori ibubapa, pada peringkat ujian pra mencatatkan pencapaian min skor

sebanyak 32.000 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.300. Manakala pada peringkat ujian pasca pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.490 dengan sisihan lazimnya 13.870. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen berdasarkan pembelajaran LINUS bagi kategori ibu bapa.

Manakala bagi kategori penjaga pula, min skor bagi ujian pra mencatatkan pencapaian min skor 29.670 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.450. Seterusnya bagi ujian pasca pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 44.500 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.230. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan eksperimen bagi kategori penjaga.

Jadual 54: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pra dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Status Penjaga

<i>Status</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
<i>Penjaga</i>	Kawalan	95	32.000	10.300	0.000
	Eksperimen	94	48.490	13.870	
<i>Penjaga</i>	Kawalan	23	29.670	13.450	0.000
	Eksperimen	24	44.500	15.230	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi

berdasarkan status penjaga. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang status penjaga murid iaitu ibu bapa dan penjaga lain seperti nenek, saudara mara atau anak angkat dengan melihat perbandingan analisis antara kumpulan kawalan dan eksperimen.

Bagi kategori ibubapa, untuk kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.000 dengan sisihan lazimnya sebanyak 10.300. Manakala kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.490 dengan sisihan lazimnya 13.870. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori ibubapa.

Manakala bagi kategori penjaga pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 29.670 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.450. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 44.500 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.230. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori penjaga.

Jadual 55: Pencapaian Min antara Kumpulan Kawalan dan Eksperimen pada Peringkat Ujian Pasca dalam Pembelajaran LINUS dan Aktif berdasarkan Status Penjaga

<i>Status</i>	<i>Kumpulan</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
<i>Penjaga</i>					
Ibubapa	Kawalan	95	46.550	13.880	0.340
	Eksperimen	94	48.490	13.870	
Penjaga	Kawalan	23	49.220	14.000	0.280
	Eksperimen	24	44.500	15.230	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi berdasarkan status penjaga. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang status penjaga murid, iaitu ibu bapa dan penjaga lain seperti nenek, saudara mara atau anak angkat dengan melihat perbandingan analisis antara kumpulan kawalan dan eksperimen.

Bagi kategori ibu bapa, untuk kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.550 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.880. Manakala kumpulan eksperimen pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.490 dengan sisihan lazimnya 13.870. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.340. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca berdasarkan pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori ibubapa.

Manakala bagi kategori penjaga pula, min skor bagi kumpulan kawalan mencatatkan pencapaian min skor 49.220 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.000. Seterusnya bagi kumpulan eksperimen pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 44.500 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.230. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.280. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca dalam pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori penjaga.

Jadual 56: Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pra bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Status Penjaga

<i>Status</i>	<i>Pembelajaran</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai t</i>
<i>Penjaga</i>	LINUS	95	29.400	12.320	0.230
	Aktif	94	32.000	10.300	
Penjaga	LINUS	23	31.170	12.520	0.008
	Aktif	24	29.667	13.450	

Signifikan pada aras <0.05

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra bagi kumpulan kawalan dan eksperimen berdasarkan status penjaga. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang status penjaga murid, iaitu ibu bapa dan penjaga lain seperti nenek, saudara mara atau anak angkat dengan melihat perbandingan analisis antara pembelajaran LINUS dan Aktif.

Bagi kategori ibu bapa, untuk pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.400 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.320. Manakala pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 32.000 dengan sisihan lazimnya 10.300. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.230. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori ibubapa.

Manakala bagi kategori penjaga pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 31.170 dengan sisihan lazimnya sebanyak 12.520. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 29.667 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.450. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.008. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pra bagi kategori penjaga.

Jadual 57: Pencapaian Min antara Pembelajaran LINUS dan Aktif pada Peringkat Ujian Pasca bagi Kumpulan Kawalan dan Eksperimen berdasarkan Status Penjaga

<i>Status</i>	<i>Pembelajarn</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Sisihan Lazim</i>	<i>Nilai p</i>
<i>Penjaga</i>					
Ibubapa	LINUS	95	46.550	13.880	0.000
	Aktif	94	48.490	13.870	
Penjaga	LINUS	23	49.220	14.000	0.00
	Aktif	24	44.500	15.230	
<i>Signifikan pada aras <0.05</i>					

Jadual di atas menunjukkan pencapaian min skor antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kumpulan kawalan dan eksperimen berdasarkan status penjaga. Daripada dapatan tersebut murid dikategorikan berdasarkan latar belakang status penjaga murid, iaitu ibu bapa dan penjaga lain seperti nenek, saudara mara atau anak angkat dengan melihat perbandingan analisis antara pembelajaran LINUS dan Aktif.

Bagi kategori ibu bapa, untuk pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 46.550 dengan sisihan lazimnya sebanyak 13.880. Manakala pembelajaran Aktif pula, mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 48.490 dengan sisihan lazimnya 13.870. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min di antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca melibatkan kumpulan kawalan dan eksperimen bagi kategori ibubapa.

Manakala bagi kategori penjaga pula, min skor bagi pembelajaran LINUS mencatatkan pencapaian min skor 49.220 dengan sisihan lazimnya sebanyak 14.000. Seterusnya bagi pembelajaran Aktif pula mencatatkan pencapaian min skor sebanyak 44.500 dengan sisihan lazimnya sebanyak 15.230. Daripada analisis tersebut, ujian t mencatatkan skor sebanyak 0.000. Ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian min antara pembelajaran LINUS dan Aktif pada peringkat ujian pasca bagi kategori penjaga.

4.4 Dapatan Kajian Bahagian 3

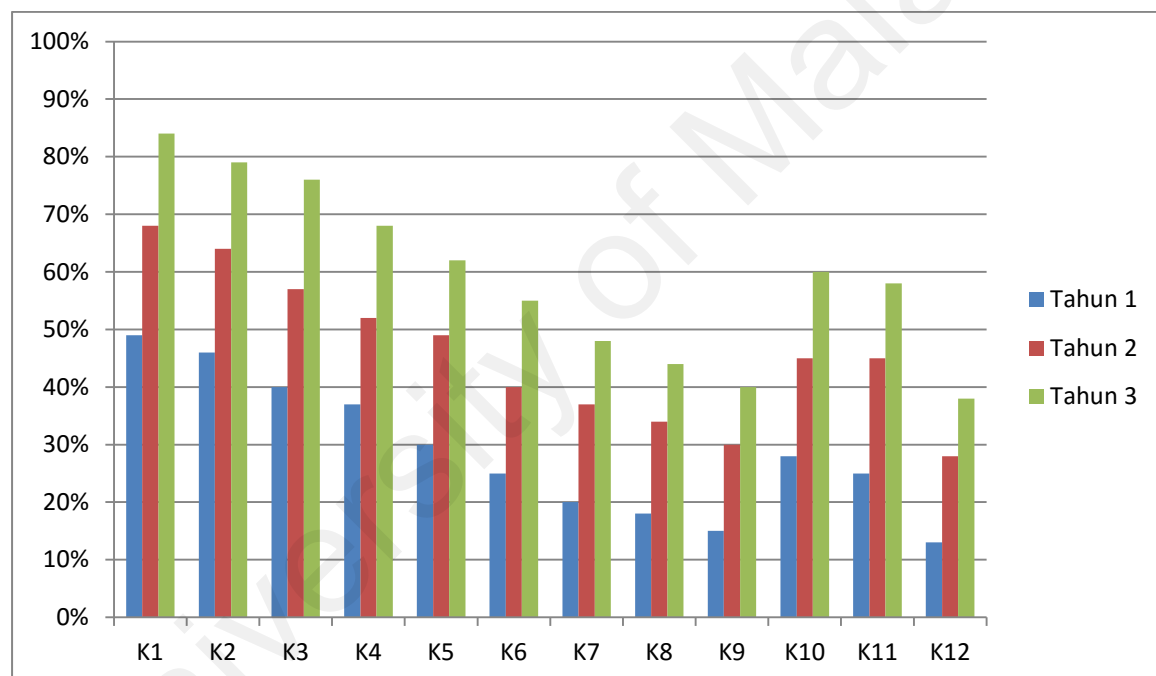
Seterusnya bahagian ketiga pula pengkaji akan menghuraikan perihai tentang hasil dapatan yang lebih terperinci berdasarkan kajian peratusan sahaja bagi menjawab soalan kajian nombor tiga iaitu **“sejauh manakah wujudnya permasalahan dalam pembelajaran LINUS berdasarkan 12 konstruk kemahiran asas literasi Bahasa Melayu.”**

Carta pai dan histogram di bawah memberi penjelasan secara terperinci tentang sejauhmanakan wujudnya permasalahan pembelajaran dalam program LINUS berdasarkan perbezaan pencapaian dalam setiap kemahiran literasi Bahasa Melayu. Antara senarai konstruk literasi dalam senarai kemahiran literasi Bahasa Melayu yang perlu dicapai oleh murid Tahun 1, 2 dan 3 dalam program LINUS adalah seperti berikut. Pada peringkat konstruk 1 (K1) murid perlu mencapai keupayaan membaca dan menulis huruf vokal dan konsonan. Konstruk 2 (K2) murid mempunyai keupayaan membaca dan menulis suku kata terbuka. Konstruk 3 (K3) pula murid perlu berupaya membaca dan menulis perkataan suku kata terbuka. Seterusnya, konstruk 4 (K4) ialah keupayaan membaca dan menulis suku kata tertutup.

Bagi konstruk 5 (K5) murid harus berupaya membaca dan menulis perkataan suku kata tertutup. Konstruk 6 (K6) ialah keupayaan membaca dan menu. Konstruk 6 (k6) melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata tertutup ‘ng’. Konstruk 7 (K7) ialah keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi diftong. Manakala konstruk 8 (K8) murid perlu berupaya membaca dan menulis perkataan yang mengandungi vokal berganding. Konstruk 9 (K9) ialah keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraph dan konsonan bergabung. Konstruk 10 (K10) pula keupayaan murid untuk membaca

dan menulis perkataan yang berimbuhan awalan dan akhiran. Bagi konstruk 11 (K11) ialah keupayaan membaca dan menulis ayat mudah. Akhir sekali, konstruk 12 (K12) melibatkan keupayaan membaca, memahami dan menulis ayat berdasarkan bahan ransangan. Berikut adalah beberapa rajah histogram dan carta pai yang membincangkan perbezaan prestasi pencapaian literasi murid bagi setiap konstruk yang dinyatakan sebelum ini.

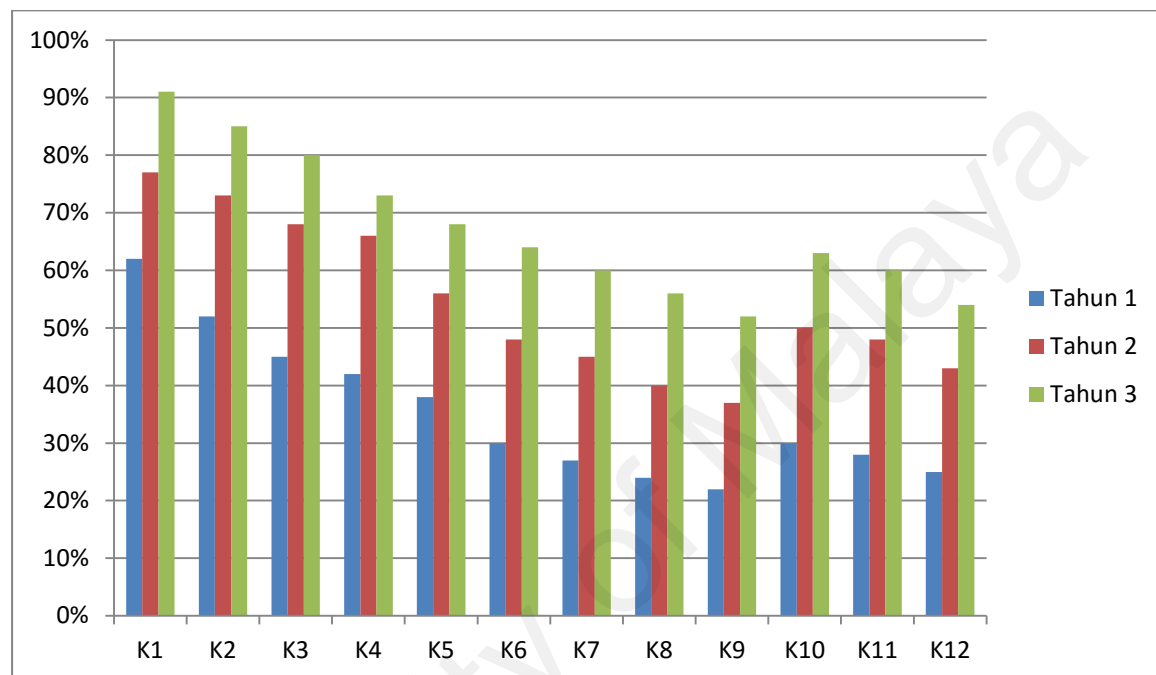
Jadual 58: Histogram Perbezaan Penguasaan Murid Tahun 1, 2 dan 3 bagi setiap Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS pada Ujian Membaca



Jadual di atas menunjukkan peratusan murid yang telah menguasai setiap konstruk literasi Bahasa Melayu dalam ujian membaca bagi tahun 1, 2 dan 3. Penguasaan kemahiran membaca murid bagi konstruk 1 melibatkan keupayaan membaca huruf vokal dan konsonan telah mencatatkan peratusan yang paling tinggi, iaitu sebanyak 49% bagi tahun 1, 68% bagi tahun 2 dan 84% tahun 3. Manakala konstruk 12, iaitu keupayaan murid membaca dan memahami ayat berdasarkan bahan ransangan

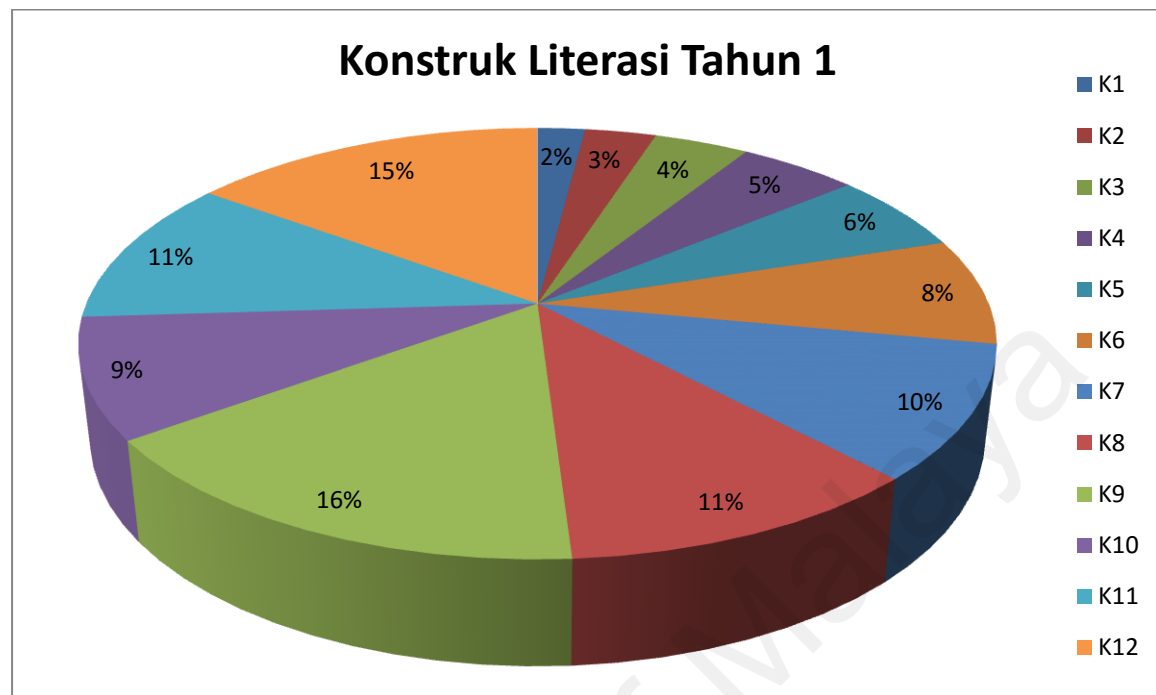
menunjukkan peratusan yang rendah iaitu sebanyak 13% bagi tahun 1, 28% tahun 2 dan 38% tahun 3.

Jadual 59: Histogram Perbezaan Pencapaian Murid Tahun 1, 2 dan 3 yang Menguasai setiap Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS pada Ujian Menulis



Jadual di atas menunjukkan peratusan murid yang telah menguasai setiap konstruk literasi Bahasa Melayu bahagian menulis bagi tahun 1, 2 dan 3. Penguasaan murid bagi konstruk 1 melibatkan keupayaan menulis huruf vokal dan konsonan telah mencatatkan peratusan yang paling tinggi, iaitu sebanyak 62% bagi tahun 1, 77% bagi tahun 2 dan 91% tahun 3. Manakala konstruk 9, iaitu keupayaan murid menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung telah menunjukkan peratusan yang rendah iaitu sebanyak 22% bagi tahun 1, 37% tahun 2 dan 52% tahun 3.

Jadual 60: Carta Pai Peratusan Ketidakupayaan Murid Tahun 1 Setiap konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS



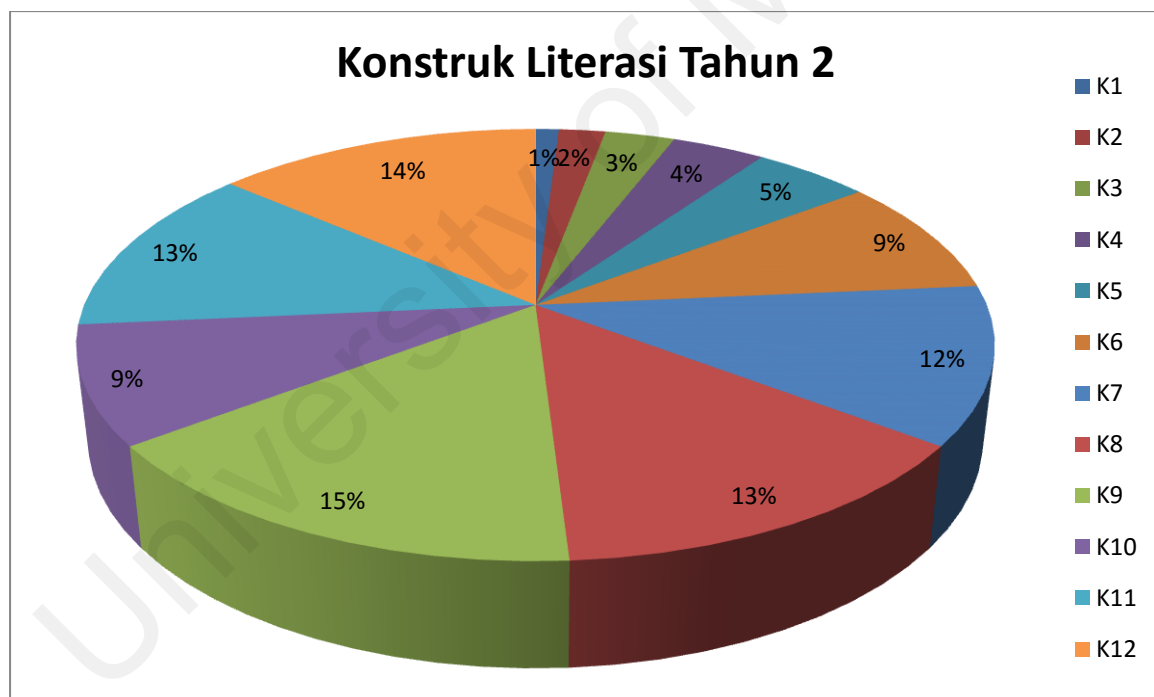
Peratus paling tinggi bagi murid Tahun 1 yang tidak menguasai konstruk literasi Bahasa Melayu ialah konstruk 9 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung sebanyak 16%. Manakala peratus paling rendah ialah pada peringkat konstruk 1 melibatkan keupayaan membaca dan menulis huruf vokal dan konsonan sebanyak 2%.

Jika dilihat kepada peratusan yang tinggi melibatkan murid yang tidak berupaya menguasai konstruk literasi Bahasa Melayu telah didominasi oleh konstruk 6 sebanyak 9% iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata tertutup 'ng', konstruk 7 sebanyak 10%, iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi diftong, konstruk 8 sebanyak 11%, iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi vokal berganding, konstruk 9 sebanyak 16% iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang

mengandungi digraf dan konsonan bergabung, konstruk 11 sebanyak 11% iaitu keupayaan membaca dan menulis ayat mudah dan konstruk 12 sebanyak 15% iaitu keupayaan membaca, memahami dan menulis ayat berdasarkan bahan ransangan.

Namun begitu, konstruk 10 telah menunjukkan peratusan yang agak rendah berbanding kesemua konstruk yang mendominasi peratusan tertinggi, iaitu sebanyak 9% iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi imbuhan awalan dan akhiran.

Jadual 61: Carta Pai Peratusan Ketidakupayaan Murid Tahun 2 Bagi Setiap Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS



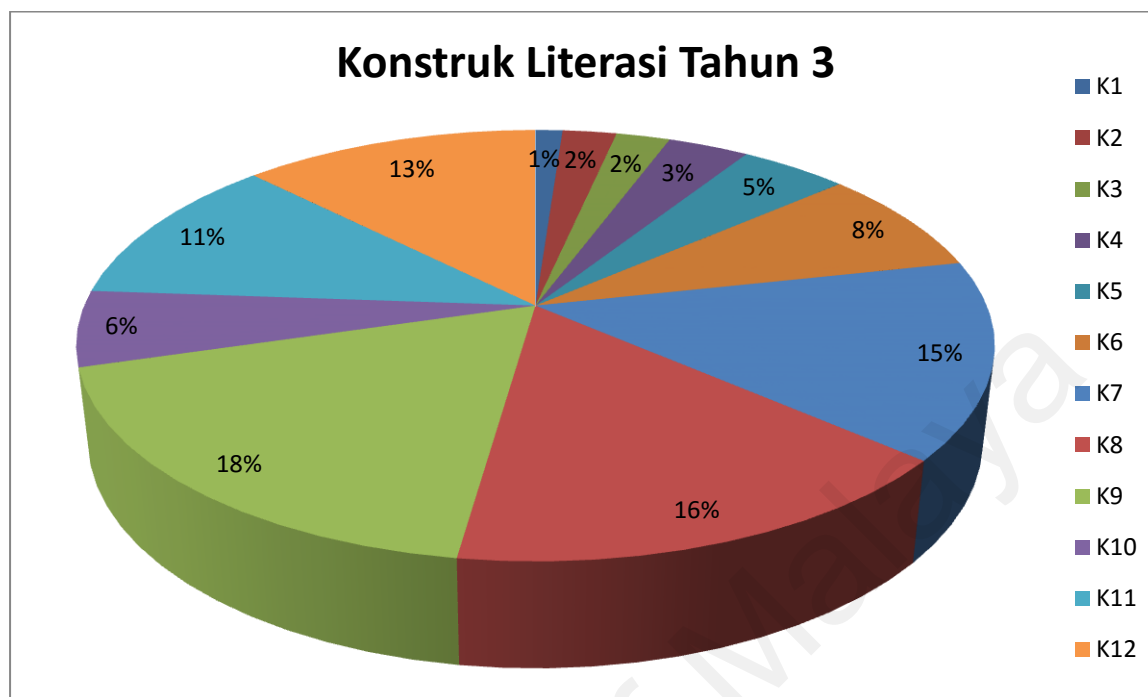
Peratus paling tinggi bagi murid Tahun 2 yang tidak menguasai konstruk literasi Bahasa Melayu juga pada peringkat konstruk 9 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung sebanyak 16%.

Manakala peratus paling rendah ialah pada peringkat konstruk 1 melibatkan keupayaan membaca dan menulis huruf vokal dan konsonan sebanyak 1%.

Jika dilihat kepada peratusan yang tinggi melibatkan murid yang tidak berupaya menguasai konstruk literasi Bahasa Melayu juga telah didominasi oleh konstruk 6 sebanyak 9% iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata tertutup 'ng', konstruk 7 sebanyak 12%, iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi diftong, konstruk 8 sebanyak 14%, iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi vokal berganding, konstruk 9 sebanyak 16%, iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung, konstruk 11 sebanyak 13%, iaitu keupayaan membaca dan menulis ayat mudah dan konstruk 12 sebanyak 14%, iaitu keupayaan membaca, memahami dan menulis ayat berdasarkan bahan ransangan.

Namun begitu, konstruk 10 telah menunjukkan peratusan yang agak rendah berbanding kesemua konstruk yang mendominasi peratusan tertinggi, iaitu sebanyak 9%, iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi imbuhan awalan dan akhiran.

Jadual 62: Carta Pai Peratusan Ketidakupayaan Murid Tahun 3 Bagi Setiap Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS



Peratus paling tinggi bagi murid Tahun 3 yang tidak menguasai konstruk literasi Bahasa Melayu juga pada peringkat konstruk 9 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung sebanyak 18%. Manakala peratus paling rendah ialah pada peringkat konstruk 1 melibatkan keupayaan membaca dan menulis huruf vokal dan konsonan sebanyak 1%.

Jika dilihat kepada peratusan yang tinggi melibatkan murid yang tidak berupaya menguasai konstruk literasi Bahasa Melayu juga telah didominasi oleh konstruk 6 sebanyak 8%, iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata tertutup 'ng', konstruk 7 sebanyak 15%, iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi diftong, konstruk 8 sebanyak 16% iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi vokal berganding, konstruk 9 sebanyak 18%, iaitu keupayaan membaca dan menulis

perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung, konstruk 11 sebanyak 11%, iaitu keupayaan membaca dan menulis ayat mudah dan konstruk 12 sebanyak 13%, iaitu keupayaan membaca, memahami dan menulis ayat berdasarkan bahan ransangan. Namun begitu, konstruk 10 telah menunjukkan peratusan yang agak rendah berbanding kesemua konstruk yang mendominasi peratusan tertinggi iaitu sebanyak 6% iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi imbuhan awalan dan akhiran.

Jadual 63: Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 1 pada Ujian Pra

Konstruk literasi	Frekuensi	Peratus (%)
Konstruk 1	5	4.090
Konstruk 2	6	4.910
Konstruk 3	7	5.737
Konstruk 4	8	6.554
Konstruk 5	8	6.552
Konstruk 6	9	7.372
Konstruk 7	11	9.011
Konstruk 8	12	9.834
Konstruk 9	15	12.293
Konstruk 10	13	10.652
Konstruk 11	14	11.472
Konstruk 12	14	11.475

Berikut adalah taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS yang melibatkan seramai 122 orang murid Tahun 1. Taburan konstruk literasi Bahasa

Melayu dalam Program LINUS Tahun 1 pada ujian pra menunjukkan peratus yang paling tinggi ialah 12.29% pada konstruk 9 dengan frekuensinya ialah 15. Manakala peratus yang paling rendah ialah 4.09% pada konstruk 1 dan frekuensinya ialah 5.

Pada umumnya, jika dilihat dari sudut julat, terdapat tiga kumpulan prestasi dari segi pencapaian konstruk literasi. Julat bagi kumpulan pertama iaitu 0-5, didapati hanya 1 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk 1. Manakala bagi julat 6-10, terdapat 5 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk literasi dari konstruk 2 hingga konstruk 6.

Akhir sekali, ialah julat 11-15, yang melibatkan 6 kelompok murid yang tidak dapat menguasai literasi dari konstruk 7 hingga 12. Secara keseluruhannya, berdasarkan dapatan julat tersebut telah menunjukkan konstruk 7 hingga 12 merupakan konstruk literasi yang paling sukar untuk dikuasai oleh murid kerana konstruk-konstruk tersebut melibatkan bilangan murid yang paling ramai berbanding konstruk literasi yang lain bagi murid Tahun 1 pada peringkat ujian pra.

Jadual 64: Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 2 pada Ujian Pra

Konstruk literasi	Frekuensi	Peratus (%)
Konstruk 1	1	1.112
Konstruk 2	2	2.273
Konstruk 3	2	2.274
Konstruk 4	4	4.541
Konstruk 5	7	7.955
Konstruk 6	8	9.097
Konstruk 7	8	9.092
Konstruk 8	11	12.501
Konstruk 9	12	13.633
Konstruk 10	11	12.503
Konstruk 11	11	12.502
Konstruk 12	12	13.637

Berikut adalah taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS yang melibatkan seramai 88 orang murid Tahun 2. Taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 2 pada ujian pra menunjukkan peratus yang paling tinggi ialah 13.63% pada konstruk 9 dan 12 dengan frekuensinya ialah 12. Manakala peratus yang paling rendah ialah 1.11% pada konstruk 1 dan frekuensinya ialah 1.

Pada umumnya, jika dilihat dari sudut julat, terdapat tiga kumpulan prestasi dari segi pencapaian konstruk literasi. Julat bagi kumpulan pertama iaitu 0-5, didapati hanya 4 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk 1 hingga 4. Manakala

bagi julat 6-10, terdapat 3 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk literasi dari konstruk 5 hingga konstruk 7. Akhir sekali, ialah julat 11-15, yang melibatkan 5 kelompok murid yang tidak dapat menguasai literasi dari konstruk 8 hingga 12. Secara keseluruhannya, berdasarkan dapatan julat tersebut telah menunjukkan konstruk 8 hingga 12 merupakan konstruk literasi yang paling sukar untuk dikuasai oleh murid kerana konstruk-konstruk tersebut melibatkan bilangan murid yang paling ramai berbanding konstruk literasi yang lain bagi murid Tahun 2 pada peringkat ujian pra.

Jadual 65: Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 3 Ujian Pra

Konstruk literasi	Frekuensi	Peratus (%)
Konstruk 1	0	0.001
Konstruk 2	0	0.001
Konstruk 3	0	0.001
Konstruk 4	0	0.001
Konstruk 5	2	7.693
Konstruk 6	2	7.694
Konstruk 7	2	7.694
Konstruk 8	4	15.383
Konstruk 9	4	15.382
Konstruk 10	4	15.387
Konstruk 11	4	15.535
Konstruk 12	4	15.385

Berikut adalah taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS yang melibatkan seramai 26 orang murid Tahun 3. Taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 3 pada ujian pra menunjukkan peratus yang paling tinggi ialah 15.38% pada konstruk 8 hingga 12 dengan frekuensinya ialah 4. Manakala peratus yang paling rendah ialah 0% pada konstruk 1 hingga 4 dan frekuensinya ialah 0.

Pada umumnya, jika dilihat dari sudut julat yang semakin mengecil disebabkan bilangan murid yang sedikit, terdapat tiga kumpulan prestasi dari segi pencapaian konstruk literasi. Julat bagi kumpulan pertama iaitu 0-1, didapati hanya 4 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk 1 hingga 4. Manakala bagi julat 2-3, terdapat 3 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk literasi dari konstruk 5 hingga konstruk 7.

Akhir sekali, ialah julat 4-5, yang melibatkan 5 kelompok murid yang tidak dapat menguasai literasi dari konstruk 8 hingga 12. Secara keseluruhannya, berdasarkan dapatan julat tersebut telah menunjukkan konstruk 8 hingga 12 merupakan konstruk literasi yang paling sukar untuk dikuasai oleh murid kerana konstruk-konstruk tersebut melibatkan bilangan murid yang paling ramai berbanding konstruk literasi yang lain bagi murid Tahun 2 pada peringkat ujian pra.

Jadual 66: Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 1 pada Ujian Pasca

Konstruk literasi	Frekuensi	Peratus (%)
Konstruk 1	1	0.810
Konstruk 2	2	1.633
Konstruk 3	6	4.910
Konstruk 4	7	5.734
Konstruk 5	7	5.730
Konstruk 6	9	7.372
Konstruk 7	15	12.290
Konstruk 8	16	13.110
Konstruk 9	16	13.110
Konstruk 10	13	10.653
Konstruk 11	15	12.290
Konstruk 12	15	12.290

Berikut adalah taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS yang melibatkan seramai 122 orang murid Tahun 1. Taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 1 pada ujian pasca menunjukkan peratus yang paling tinggi ialah 13.11% pada konstruk 8 dan 9 dengan frekuensinya ialah 16. Manakala peratus yang paling rendah ialah 0.81% pada konstruk 1 dan frekuensinya ialah 1.

Pada umumnya, jika dilihat dari sudut julat, terdapat tiga kumpulan prestasi dari segi pencapaian konstruk literasi. Julat bagi kumpulan pertama iaitu 0-5, didapati hanya 2 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk 1 hingga 2. Manakala

bagi julat 6-10, terdapat 4 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk literasi dari konstruk 3 hingga konstruk 6. Akhir sekali, ialah julat 11-15, yang melibatkan 6 kelompok murid yang tidak dapat menguasai literasi dari konstruk 7 hingga 12. Secara keseluruhannya, berdasarkan dapatan julat tersebut telah menunjukkan konstruk 7 hingga 12 merupakan konstruk literasi yang paling sukar untuk dikuasai oleh murid kerana konstruk-konstruk tersebut melibatkan bilangan murid yang paling ramai berbanding konstruk literasi yang lain bagi murid Tahun 1 pada peringkat ujian pasca.

Jadual 67: Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 2 pada Ujian Pasca

Konstruk literasi	Frekuensi	Peratus (%)
Konstruk 1	0	0.001
Konstruk 2	1	1.130
Konstruk 3	1	1.130
Konstruk 4	6	6.812
Konstruk 5	6	6.812
Konstruk 6	7	7.951
Konstruk 7	7	7.951
Konstruk 8	12	13.634
Konstruk 9	14	15.906
Konstruk 10	11	12.508
Konstruk 11	11	12.508
Konstruk 12	12	13.632

Berikut adalah taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS yang melibatkan seramai 88 orang murid Tahun 2. Taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 2 pada ujian pasca menunjukkan peratus yang paling tinggi ialah 15.90% pada konstruk 9 dengan frekuensinya ialah 14. Manakala peratus yang paling rendah ialah 0.00% pada konstruk 1 dan frekuensinya ialah 0.

Pada umumnya, jika dilihat dari sudut julat, terdapat tiga kumpulan prestasi dari segi pencapaian konstruk literasi. Julat bagi kumpulan pertama iaitu 0-5, didapati hanya 3 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk 1 hingga 3. Manakala bagi julat 6-10, terdapat 4 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk literasi dari konstruk 4 hingga konstruk 7. Akhir sekali, ialah julat 11-15, yang melibatkan 5 kelompok murid yang tidak dapat menguasai literasi dari konstruk 8 hingga 12. Secara keseluruhannya, berdasarkan dapatan julat tersebut telah menunjukkan konstruk 8 hingga 12 merupakan konstruk literasi yang paling sukar untuk dikuasai oleh murid kerana konstruk-konstruk tersebut melibatkan bilangan murid yang paling ramai berbanding konstruk literasi yang lain bagi murid Tahun 2 pada peringkat ujian pasca.

Jadual 68: Taburan Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 3 pada Ujian Pasca

Konstruk literasi	Frekuensi	Peratus (%)
Konstruk 1	0	0.000
Konstruk 2	0	0.000
Konstruk 3	0	0.000
Konstruk 4	0	0.000
Konstruk 5	2	7.690
Konstruk 6	2	7.690
Konstruk 7	2	7.690
Konstruk 8	4	15.380
Konstruk 9	4	15.380
Konstruk 10	4	15.380
Konstruk 11	4	15.380
Konstruk 12	4	15.380

Berikut adalah taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS yang melibatkan seramai 26 orang murid Tahun 3. Taburan konstruk literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS Tahun 3 pada saringan B menunjukkan peratus yang paling tinggi ialah 15.38% pada konstruk 8 hingga 12 dengan frekuensinya ialah 4. Manakala peratus yang paling rendah ialah 0% pada konstruk 1 hingga 4 dan frekuensinya ialah 0.

Pada umumnya, jika dilihat dari sudut julat yang semakin mengecil disebabkan bilangan murid yang sedikit, terdapat tiga kumpulan prestasi dari segi pencapaian konstruk literasi. Julat bagi kumpulan pertama iaitu 0-1, didapati hanya 4

kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk 1 hingga 4. Manakala bagi julat 2-3, terdapat 3 kelompok murid yang tidak dapat menguasai konstruk literasi dari konstruk 5 hingga konstruk 7.

Akhir sekali, ialah julat 4-5, yang melibatkan 5 kelompok murid yang tidak dapat menguasai literasi dari konstruk 8 hingga 12. Secara keseluruhannya, berdasarkan dapatan julat tersebut telah menunjukkan konstruk 8 hingga 12 merupakan konstruk literasi yang paling sukar untuk dikuasai oleh murid kerana konstruk-konstruk tersebut melibatkan bilangan murid yang paling ramai berbanding konstruk literasi yang lain bagi murid Tahun 2 pada peringkat ujian pasca.

4.5 Rumusan

Secara kesimpulannya, bab ini telah menghuraikan keseluruhan dapatan kajian. Hasil dapatan kajian ini dapat disimpulkan bahawa:

A. Pembelajaran Aktif dalam Program LINUS

- i. Pembelajaran Aktif relevan dan sesuai untuk diaplikasikan dalam program LINUS (literasi Bahasa Melayu).
- ii. Walaupun dapatan kajian tidak menunjukkan perbezaan pencapaian literasi murid yang begitu ketara antara pembelajaran aktif dan LINUS, namun perubahan sikap dan suasana aktiviti pembelajaran literasi menjadi lebih aktif dan pendekatan bersepadu lebih tercapai.
- iii. Guru dan murid lebih mudah dan seronok dalam mengikuti pengajaran dan pembelajaran literasi dan berlakunya proses kognitif seiring dengan perhubungan koperatif dan komunikatif dalam kalangan murid dan guru berdasarkan modul Aktif.

B. Faktor Status Ekonomi Sosial Terhadap Pencapaian Literasi Murid

- i) Faktor-faktor latar belakang status ekonomi sosial yang dinyatakan dalam dapatan kajian tidak menghalang murid untuk meningkatkan pencapaian literasi murid dalam program LINUS.
- ii) Murid didapati lemah literasi kerana tidak berupaya mencapai literasi membaca dan menulis di peringkat awal kanak-kanak boleh menguasai literasi di peringkat awal persekolahan Tahun 1,2 dan 3 jika mereka mendapat pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang betul dan bersesuaian dengan murid.
- iii) Pihak yang terlibat dengan murid literasi seperti guru, ibubapa dan sekolah tidak harus mencari punca kelemahan murid yang lepas, tetapi mencari jalan penyelesaian bagi mengatasi kelewatan penguasaan literasi kanak-kanak. Pihak tertentu perlu prihatin tentang kelemahan murid pada peringkat yang telah dikenalpasti seterusnya mengambil alternatif terbaik dalam membimbing murid.

C. Permasalahan Penguasaan 12 Konstruk Literasi Bahasa Melayu dalam Program LINUS

- i) Kebanyakan murid LINUS tidak dapat menguasai konstruk yang melibatkan konstruk literasi yang mengandungi digraf, diftong dan konsonan bergabung.
- ii) Penumpuan terhadap 3 konstruk literasi yang sukar boleh dilakukan oleh pelbagai pihak yang terlibat agar pencapaian dan penguasaan literasi murid LINUS dapat ditingkatkan pada masa akan datang.

- iii) Perlukan penerapan pembelajaran Aktif untuk mempelbagaikan aktiviti pengajaran dan pembelajaran berkaitan kelemahan murid pada peringkat literasi yang lebih sukar tersebut.

4.6 RUMUSAN

Hasil dapatan kajian yang telah diperolehi ini dapat memberi panduan kepada pengkaji untuk menghuraikan penemuan kajian dan membuat analisis secara lebih terperinci dalam bab yang seterusnya. Dapatan kajian amat penting bagi mengukuhkan hujah dan pandangan pengkaji. Perbincangan dan fakta yang dinyatakan dalam bab seterusnya berpegang kepada hasil dapatan kajian. Dapatan kajian ini juga boleh menjawab persoalan kajian dan menemui kata kunci tentang objektif kajian. Perbincangan juga akan menjadi lebih menarik apabila hasil dapatan kajian menyokong atau pun tidak menyokong hasil kajian yang lepas. Pada peringkat ini juga pengkaji dapat melihat sejauh mana modul LINUS dan Aktif itu dapat membantu murid yang lemah dalam literasi Bahasa Melayu. Penemuan beberapa permasalahan yang dihadapi oleh murid literasi juga dapat dihuraikan secara lebih berasas dan konkrit.

BAB 5: PERBINCANGAN, CADANGAN DAN RUMUSAN

5.1 Pendahuluan

Bab ini akan menyimpulkan keseluruhan hasil dapatan kajian yang telah dijalankan oleh pengkaji berkaitan dengan perbezaan pencapaian min murid antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS dan Aktif, mengetahui perbezaan prestasi murid dalam pembelajaran LINUS berdasarkan latar belakang sosial murid dan mengenal pasti beberapa permasalahan yang wujud dalam pembelajaran LINUS berdasarkan konstruk literasi Bahasa Melayu. Perbincangan yang dikupas dalam bab ini adalah berdasarkan dapatan yang diperolehi dalam Bab Empat. Huraian perbincangan terdiri daripada rumusan dapatan kajian, perbincangan dapatan kajian, implikasi dan cadangan kajian lanjutan agar dapat meningkatkan lagi prestasi pencapaian murid dalam kemahiran literasi membaca dan menulis berdasarkan program LINUS.

5.2 Perbincangan Dapatan Kajian

Pelaksanaan Program LINUS dalam mengatasi permasalahan ketidakupayaan murid dalam menguasai kemahiran literasi membaca dan menulis dalam Bahasa Melayu telah terbukti berkesan (PPPM 2013-2025). Pengkaji menjalankan kajian ini untuk memberikan satu lagi alternatif penambahbaikan terhadap program LINUS sedia ada supaya program LINUS ini menjadi suatu program literasi bahasa yang mantap dan lebih berkualiti. Pembelajaran Aktif juga amat relevan dengan pembelajaran Abad ke-21 yang turut menekankan pembelajaran aktif dalam proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah (PIPP 2013-2025). Kajian secara berterusan amat perlu dalam memastikan setiap program pendidikan memberi kesan terhadap prestasi

pencapaian murid. Bukan hanya menumpukan kepada kemahiran literasi semata-mata malah keupayaan kemahiran literasi yang mantap turut memperkembangkan aspek penguasaan ilmu pengetahuan dalam pelbagai bidang lain secara lebih meluas dan menyeluruh.

Kajian ini adalah bertujuan untuk meneliti sejauh mana perbezaan pencapaian min murid antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS. Selain itu juga, pengkaji ingin mengetahui perbezaan prestasi murid dalam pembelajaran LINUS berdasarkan latar belakang sosial. Antara latar belakang sosial murid yang dikaji adalah berdasarkan kaum, gender, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan status penjaga.

Seterusnya kajian ini juga untuk mengenal pasti beberapa permasalahan yang wujud dalam pembelajaran LINUS berdasarkan konstruk literasi Bahasa Melayu. Terdapat dua belas konstruk kemahiran literasi membaca dan menulis, iaitu konstruk yang diukur dalam saringan literasi ialah konstruk 1 melibatkan keupayaan membaca dan menulis huruf vokal dan konsonan. Konstruk 2 pula murid perlu berupaya untuk membaca dan menulis suku kata terbuka. Konstruk 3 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan suku kata terbuka. Konstruk 4 pula murid perlu berupaya membaca dan menulis suku kata tertutup. Konstruk 5 murid perlu berupaya membaca dan menulis perkataan suku kata tertutup. Konstruk 6 murid berupaya membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata tertutup 'ng'. Konstruk 7 murid harus menguasai membaca dan menulis perkataan yang mengandungi diftong. Konstruk 8 murid perlu berupaya membaca dan menulis perkataan yang mengandungi vokal berganding. Konstruk 9 untuk menguji keupayaan membaca dan menulis perkataan

yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung. Konstruk 10 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan yang berimbuhan awalan dan akhiran. Konstruk 11 untuk memastikan murid berupaya membaca dan menulis ayat mudah. Akhir sekali konstruk 12 murid berupaya membaca, menulis, memahami dan menulis ayat berdasarkan bahan ransangan.

5.2.1 Rumusan Dapatan Kajian Bahagian 1

Berikut adalah disenaraikan dapatan kajian yang telah dilakukan sepanjang tahun 2011, 2012 dan 2013. Bagi rumusan dapatan kajian yang menjawab soalan kajian nombor satu iaitu *“Apakah pencapaian min bagi kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pembelajaran LINUS dan Aktif ?”*, pengkaji telah membuat penelitian dan mendapat beberapa penemuan dalam kajian ini seperti huraian di bawah:

- a) Dapatan kajian mendapati pelaksanaan pembelajaran Aktif tidak memberi perbezaan yang signifikan antara kumpulan kawalan dan eksperimen terhadap prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis murid dalam program LINUS pada peringkat Pra dan Pasca. Peratusan markah murid yang berada dalam kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pasca tidak menunjukkan perbezaan yang tinggi. Justeru itu penemuan kajian menunjukkan bahawa strategi dan pembelajaran yang telah diterapkan dalam program LINUS itu sendiri cukup berkesan dan mantap dalam meningkatkan prestasi pencapaian kemahiran literasi membaca dan menulis. Pembelajaran Aktif ini merupakan satu pembelajaran alternatif yang boleh menjadi pilihan kepada guru untuk mempelbagaikan kaedah pengajaran dan pembelajaran

untuk menarik minat, motivasi dan menggalakkan sikap positif murid ketika menjalankan sesuatu aktiviti pembelajaran di dalam bilik darjah.

- b) Penemuan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan dan begitu juga kumpulan eksperimen dalam pencapaian literasi murid dalam kalangan murid Tahun 1, 2 dan 3. Dapatan ini mendapati kedua-dua kumpulan menunjukkan peningkatan prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis murid Tahun 1, 2 dan 3. Justeru itu, kedua-dua pendekatan merupakan kaedah yang baik untuk diterapkan dalam pengajaran dan pembelajaran literasi membaca dan menulis.
- c) Dapatan kajian ini juga menemukan pada peringkat ujian pra dan pasca tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara pembelajaran LINUS dan Aktif terhadap prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis murid Tahun 1, 2 dan 3. Dapatan kajian ini telah menemui bahawa kedua-dua pembelajaran yang telah diamalkan oleh semua guru dan murid ketika melalui proses pengajaran dan pembelajaran literasi membaca dan menulis walaupun menunjukkan penambahbaikan kepada keputusan pencapaian literasi membaca dan menulis murid, namun tiada perbezaan yang ketara kaedah pembelajaran yang mana lebih baik untuk dilaksanakan dalam pengajaran dan pembelajaran literasi. Walau bagaimanapun, penerapan kedua-dua pembelajaran telah memberi kesan yang positif berdasarkan peningkatan prestasi pencapaian kemahiran literasi membaca dan menulis dalam ujian pasca.

5.2.2 Rumusan Dapatan Kajian 2

Seterusnya, pengkaji turut merumuskan hasil dapatan kajian yang menjawab kepada persoalan kajian nombor dua iaitu “*Apakah perbezaan prestasi murid dalam pembelajaran LINUS berdasarkan latar belakang sosial murid?*”. Huraian di bawah akan memberi penjelasan berdasarkan hasil dapatan kajian yang telah diperolehi oleh pengkaji.

- a) Dapatan kajian telah mendapati faktor latar belakang sosial bagi kategori gender lelaki dan perempuan telah menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap peningkatan prestasi pencapaian literasi murid bagi ujian pra dan pasca dalam kedua-dua gender lelaki dan perempuan untuk kumpulan kawalan dan juga eksperimen. Ini bermaksud kedua-dua gender telah dapat meningkatkan prestasi pencapaian literasi mereka secara keseluruhan bagi gender lelaki dan perempuan telah menunjukkan tiada perbezaan pencapaian prestasi murid. Justeru itu, kedua-dua gender telah menunjukkan peningkatan seiring dari segi pencapaian kemahiran literasi.
- b) Namun begitu, jika dibuat perbandingan pencapaian literasi antara kumpulan kawalan dan eksperimen pada peringkat ujian pra dan juga pasca bagi kedua-dua gender pula, telah menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan kawalan dan eksperimen. Pengkaji beranggapan dapatan ini mendapati bahawa kedua-dua kumpulan telah menunjukkan prestasi yang baik dalam pencapaian literasi, justeru itu tiada perbezaan yang ketara dari aspek perbezaan pencapaian bagi kedua-dua kumpulan bagi gender lelaki dan juga perempuan.

Penemuan kajian ini turut merumuskan tentang latar belakang sosial bagi kategori bahasa ibunda seperti berikut:

- a) Apabila pengkaji membuat perbandingan antara ujian pra dan pasca, hasil dapatan kajian telah menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara penutur jati dan bukan penutur jati Bahasa Melayu sama ada bagi kumpulan kawalan mahupun eksperimen. Kajian ini menunjukkan situasi ini berlaku kerana pencapaian murid linus bagi kedua-dua kumpulan bukan disebabkan faktor bahasa ibunda yang mereka gunakan dalam kehidupan seharian mereka. Ini membuktikan bahawa walaupun murid LINUS bukan penutur jati Bahasa Melayu mereka masih mampu meningkatkan prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis setelah mengikuti program pembelajaran Aktif dalam program LINUS.
- b) Namun begitu, bagi pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kategori latar belakang sosial bahasa ibunda telah menunjukkan perbezaan yang signifikan pada peringkat ujian pasca. Dapatan ini bertentangan pula dengan perbandingan kedua-dua pembelajaran pada peringkat ujian pra yang menunjukkan tiada perbezaan yang signifikan antara penutur jati dan bukan penutur jati Bahasa Melayu. Pengkaji melihat keadaan ini berlaku kerana pada peringkat ujian pra murid masih belum mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif sedangkan pada peringkat ujian pasca kedua-dua kumpulan kawalan dan eksperimen sudah mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif.

Justeru itu, selepas mengikuti kedua-dua kaedah pembelajaran tersebut murid bagi kedua-dua kumpulan telah menunjukkan peningkatan prestasi dalam literasi. Maka pada peringkat ujian pasca, dapatan kajian telah menunjukkan perbezaan yang ketara dalam pencapaian literasi murid. Secara kesimpulannya bahasa ibunda tidak menjadi halangan kepada murid penutur jati dan bukan penutur jati Bahasa Melayu untuk menguasai literasi membaca dan menulis dalam Bahasa Melayu.

Bagi kategori latar belakang sosial kaum pula penemuan kajian telah dihuraikan seperti berikut:

- a) Hasil dapatan kajian bagi kategori latar belakang sosial kaum telah mendapati terdapat perbezaan yang signifikan dari segi prestasi pencapaian literasi murid bagi kedua-dua kategori latar belakang sosial kaum sama ada kaum Melayu mahupun bukan melayu.
- b) Penemuan kajian ini telah mendapati kategori latar belakang sosial kaum juga bukan merupakan faktor murid tidak dapat mencapai peningkatan dalam penguasaan kemahiran literasi membaca dan menulis. Jika diberikan pendekatan pembelajaran yang baik dan berkesan murid dalam kalangan kaum bukan Melayu pun, berupaya untuk meningkatkan penguasaan mereka dalam kemahiran literasi membaca dan menulis. Dapatan kajian ini telah membuktikan kepentingan penerapan kaedah dan pendekatan pembelajaran yang baik dan tepat akan dapat mengatasi faktor status ekonomi sosial murid seperti kekangan perbezaan kaum.

Selain itu juga, pengkaji turut mengkaji adakah aspek latar belakang kehadiran murid ke pra sekolah turut memberi kesan kepada keupayaan murid untuk menguasai literasi membaca dan menulis.

a) Dapatan kajian telah menunjukkan memang terdapat perbezaan yang signifikan antara pencapaian murid bagi kedua-dua latar belakang sosial pra sekolah sama ada yang hadir ke sekolah mahupun yang tidak hadir ke pra sekolah pada peringkat perbandingan antara ujian pra dan pasca. Walaupun dapatan menunjukkan pada peringkat awal iaitu ujian pra menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan, ini adalah disebabkan murid pada peringkat ujian pra, mereka masih belum mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif. Ini adalah disebabkan murid yang mengikuti program LINUS sudah dikenal pasti tidak dapat menguasai kemahiran literasi membaca dan menulis. Justeru itu, pencapaian literasi mereka memang tidak menunjukkan perbezaan yang ketara antara peringkat awal (ujian pra).

b) Dapatan kajian yang diperolehi oleh pengkaji menemukan hasil dapatan yang menyangkal persepsi pelbagai pihak bahawa murid yang tidak menghadiri pra sekolah agak sukar mencapai kemahiran literasi dengan baik. Kehadiran ke pra sekolah tidak memberi perbezaan kepada keupayaan murid untuk meningkatkan prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis. Walaupun begitu, sememangnya tidak dinafikan murid yang tidak berpeluang mendapat pendidikan literasi awal sebelum ke sekolah tidak berupaya menguasai kemahiran literasi namun kajian ini memperjelaskan lagi kepentingan strategi pengajaran dan pembelajaran

yang baik dan berkualiti mampu meningkatkan prestasi pencapaian murid dalam literasi membaca dan menulis walaupun murid tidak berpeluang menghadiri pra sekolah pada awal kanak-kanak.

Bagi kategori latarbelakang sosial pekerjaan pula, pengkaji telah membandingkan kategori makan gaji dan bekerja sendiri terhadap pencapaian literasi murid dalam kalangan murid.

- a) Hasil penemuan kajian ini telah menunjukkan faktor latar belakang sosial pekerjaan bukanlah faktor yang menentukan kebolehan murid untuk meningkatkan pencapaian literasi murid. Dapatan kajian telah menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam pencapaian literasi membaca dan menulis murid bagi kedua-dua peringkat ujian pra dan pasca. Manakala perbezaan yang signifikan yang ditunjukkan hanya pada peringkat perbezaan ujian pra dan pasca bagi kedua-dua kumpulan kawalan dan eksperimen yang dibuat secara berasingan.
- b) Ini menunjukkan bahawa kekangan latar belakang sosial pekerjaan ibubapa yang makan gaji atau pun bekerja sendiri tidak memberi kesan atau halangan untuk murid menguasai literasi membaca dan menulis. Latar belakang pekerjaan keluarga yang berbeza ini mungkin memberi peluang yang berbeza untuk murid menguasai kemahiran literasi pada peringkat awal sebelum masuk ke persekolahan formal, namun kajian ini telah menjelaskan bahawa faktor pekerjaan ibubapa atau penjaga juga bukanlah faktor yang menyebabkan murid tidak boleh memajukan diri dan meningkatkan penguasaan mereka terhadap bacaan dan menulis.

Pengkaji turut mengkaji aspek latar belakang sosial bagi kategori pendapatan yang berkemungkinan memberi kesan juga kepada prestasi pencapaian murid dalam literasi.

- a) Dapatan kajian bagi kategori latar belakang sosial untuk kategori pendapatan telah menunjukkan keputusan yang hampir sama dengan dapatan kajian bagi kategori latar belakang sosial yang diuraikan sebelum ini. Di mana tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara pendapatan rendah dan sederhana dalam membantu meningkatkan pencapaian prestasi literasi murid. Pada peringkat awal keputusan ujian menunjukkan kumpulan berpendapatan bawah daripada RM3000 tidak dapat menguasai kemahiran literasi dengan baik berbanding dengan kumpulan murid yang berpendapatan keluarga dalam lingkungan RM3000 ke atas. Namun keputusan menunjukkan perubahan dan peningkatan bagi murid yang berpendapatan keluarga di bawah RM3000. Secara kesimpulannya, murid dapat mengatasi masalah kemiskinan dan kewangan untuk menguasai literasi dengan penerimaan penerapan strategi dan pendekatan pembelajaran yang bersesuaian di sekolah dalam meningkatkan pencapaian literasi membaca dan menulis murid.

Selain itu juga, dapatan kajian turut melibatkan latar belakang sosial bagi kategori taraf pendidikan di mana pengkaji mendapati bahawa:

- a) Penemuan kajian ini telah mendapati aspek latar belakang sosial bagi kategori taraf pendidikan turut menunjukkan kesan kepada murid dalam

tahap penguasaan literasi murid pada peringkat awal sebelum mengikuti program LINUS. Namun secara keseluruhan dapatan kajian menunjukkan murid bagi kedua-dua kumpulan berupaya meningkatkan prestasi pencapaian literasi walaupun taraf pendidikan keluarga terdiri daripada kategori taraf pendidikan graduasi mahupun bukan graduasi. Dapatan kajian ini telah membuktikan bahawa latar belakang sosial bagi kategori taraf pendidikan ibubapa juga bukan menjadi kekangan kepada murid untuk meningkatkan keupayaan kemahiran literasi.

Begitu juga dengan perbandingan latar belakang sosial bagi kategori terakhir, iaitu status penjaga. Pengkaji turut memperolehi dapatan kajian yang menunjukkan seperti berikut:

- a) Hasil dapatan kajian mendapati bahawa faktor latar belakang sosial status penjaga juga turut menunjukkan status penjaga sama ada murid tinggal bersama ibubapa atau penjaga seperti nenek, makcik saudara, keluarga angkat dan sebagainya. Hasil dapatan kajian menunjukkan faktor status penjaga tidak memberi kesan juga kepada prestasi pencapaian literasi murid kecuali pada peringkat awal ujian pra sebelum murid menerima pembelajaran LINUS dan rawatan pembelajaran Aktif ketika kajian dijalankan.

Cara asuhan atau didikan di rumah dilihat mungkin memberi kesan kepada ketidakupayaan penguasaan literasi murid pada awal murid, namun selepas mengikuti pembelajaran secara formal di sekolah faktor ini tidak mempengaruhi penguasaan literasi murid di sekolah ekoran daripada

dapatan yang tidak signifikan pada awal ujian pra. Namun keputusan pencapaian literasi murid telah berubah dan semakin meningkat pada peringkat ujian pasca selepas mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif bagi kumpulan kawalan dan eksperimen.

5.2.3 Rumusan Dapatan Kajian Bahagian 3

Bagi menjawab menjawab persoalan kajian nombor tiga iaitu *“sejauh manakah wujudnya permasalahan dalam pembelajaran LINUS berdasarkan dua belas konstruk kemahiran asas literasi Bahasa Melayu ?”*.

- a) Hasil dapatan kajian berdasarkan dapatan peratusan dan julat kekerapan ketidakupayaan murid berdasarkan konstruk literasi telah menunjukkan bahawa pada peringkat kemahiran literasi konstruk 7 hingga 12. Bagi konstruk 7 murid harus menguasai membaca dan menulis perkataan yang mengandungi diftong. Konstruk 8 murid perlu berupaya membaca dan menulis perkataan yang mengandungi vokal berganding. Konstruk 9 menguji keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung. Konstruk 10 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan yang berimbuhan awalan dan akhiran. Konstruk 11 untuk memastikan murid berupaya membaca dan menulis ayat mudah. Akhir sekali konstruk 12 murid berupaya membaca, menulis, memahami dan menulis ayat berdasarkan bahan ransangan.
- b) Penemuan kajian telah mendapati murid menghadapi kesukaran untuk mencapai kemahiran literasi pada peringkat konstruk literasi 7 hingga 12.

Dapatan kajian ini menunjukkan murid sukar untuk menguasai kemahiran menggabungkan bunyi huruf kepada perkataan, frasa dan ayat mudah dalam membaca dan menulis kerana pada tahap konstruk literasi 7 hingga 12 ini terdapat penggabungan fonik antara vokal dan konsonan dalam membunyikan perkataan, frasa atau ayat mudah yang terdiri daripada perkataan yang mengandungi suku kata tertutup, diftong, digraf dan vokal berganding.

- c) Namun begitu, pengkaji turut melihat kepada corak peratusan pada carta histogram mengikut konstruk literasi pada peringkat ujian pra telah menunjukkan peratusan yang agak rendah bagi kategori konstruk 9, iaitu menguji keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung. Manakala peratusan yang diramalkan semakin menurun kerana aras kemahiran yang semakin susah bertentangan dengan peratusan yang murid telah capai meningkat pula, pada peringkat konstruk 10 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan yang berimbuhan awalan dan akhiran. Seterusnya, pada peringkat konstruk 11 dan 12 corak peratusan menjadi normal semula, iaitu semakin menurun mengikut aras kesusahan dalam konstruk literasi Bahasa Melayu.
- d) Manakala, pada peringkat ujian pasca pula carta peratusan menunjukkan corak menurun dan menaik hampir sama dengan ujian pra. Namun bilangan peratusan adalah semakin tinggi pada peringkat ujian pasca. Ini menunjukkan perbezaan peratusan yang semakin meningkat adalah selepas murid LINUS mengikuti pembelajaran LINUS dan Aktif.

- e) Penemuan kajian ini juga telah mendapati pembelajaran literasi membaca dan menulis dalam program LINUS ini menekankan teknik gabungan fonik dalam membunyikan perkataan, frasa atau ayat mudah.
- f) Secara keseluruhannya, kebanyakan murid Tahun 1, 2 dan 3 paling sukar untuk menguasai kemahiran literasi pada peringkat konstruk 9 iaitu keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan bergabung. Pendekatan pembelajaran perlu menekankan konstruk yang sukar dicapai oleh murid dengan memberi penekanan dan mempelbagaikan strategi pengajaran dan pembelajaran pada peringkat yang menunjukkan peratusan semakin menurun dalam konstruk literasi.
- g) Jika dikaji dari aspek pembinaan instrumen soalan ujian sememangnya amat baik di mana tahap konstruk 12 disusun pada bahagian soalan yang paling akhir untuk dicapai oleh murid. Pembinaan instrumen soalan ujian kemahiran literasi juga perlu dikaji semula untuk memastikan susunan aras kesukaran mengikut aras kemahiran literasi dari mudah ke sukar dalam pembinaan jadual penentu ujian berdasarkan teori Bloom. Dapatan kajian menunjukkan pada peringkat konstruk 10 dapatan kajian berbentuk peratusan telah menunjukkan peratus murid yang mencapai tahap ini lebih tinggi berbanding konstruk 7, 8, 9, 11 dan 12. Ini bermakna konstruk ini boleh dikaji semula dan diletakkan pada aras sebelum konstruk yang dinyatakan tadi.

5.3 Perbincangan Perkaitan Dapatan Kajian dan Sorotan Kajian

Dalam bahagian ini pengkaji akan mengupas secara terperinci hasil dapatan kajian dan perkaitan penemuan kajian dengan sorotan kajian yang dapat menyokong atau terdapat pertentangan hujah, pandangan dan dapatan kajian pengkaji lepas berkaitan dengan hasil dapatan kajian. Terdapat tiga bahagian utama iaitu pelaksanaan pembelajaran aktif dalam program LINUS, faktor latar belakang sosial terhadap pencapaian literasi dan permasalahan dalam kemahiran membaca dan menulis berdasarkan 12 kontrak literasi program LINUS.

5.3.1 Pelaksanaan Pembelajaran Aktif dalam Program LINUS

Hasil dapatan dan rumusan tentang kajian ini telah menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan kawalan dan eksperimen dalam program LINUS. Ini menunjukkan bahawa kumpulan kawalan yang mengikuti program LINUS dan kumpulan eksperimen yang mengikuti program Aktif telah menunjukkan peningkatan prestasi pencapaian dalam literasi membaca dan menulis namun tidak menunjukkan perbezaan markah yang begitu ketara antara dua kumpulan. Kepentingan strategi dan pendekatan pembelajaran yang bersesuaian dan tepat akan meningkatkan prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis murid.

Kajian ini seiring dengan kajian dalam negara oleh Vishalache Balakrishnan (2010) yang menyokong penerapan pembelajaran aktif agar boleh dijadikan sebagai pendekatan pengayaan dan pengukuhan jika suasana pembelajaran berlaku secara pasif dan pengetahuan murid yang terhad dalam kemahiran bacaan dan penulisan (Sanjaya, 2007). Pembelajaran aktif juga boleh membantu murid yang

mengalami masalah motivasi yang rendah dan putus asa dalam menguasai sesuatu pembelajaran (Vishalache Balakrishnan, 2010).

Selain itu juga, kajian yang dijalankan oleh Siti Maziha dan Nik Suriyani (2011) turut menyokong pembelajaran aktif untuk membantu mengubah sikap murid dalam mempengaruhi penglibatan mereka dalam pembelajaran di dalam kelas. Nalini Arumugum (2012) turut bersetuju dengan kenyataan pengkaji apabila kajian beliau menunjukkan keberkesanan penggunaan strategi pembelajaran yang tepat dapat meningkatkan keupayaan kemahiran menulis murid. Begitu juga kajian yang menyokong kenyataan ini oleh Ab.Razak Ab.Karim dan Muhammad Saiful Haq Hussin (2011) menerapkan kepelbagaian teknik, kaedah dan strategi pengajaran dan pembelajaran mampu meningkatkan penguasaan literasi murid.

Dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Zahra Naimiea et al., (2010) telah menyokong kajian ini dengan pandangan mereka bahawa adalah sangat penting untuk mengadaptasikan strategi pembelajaran bahasa ke dalam kelas bahasa. Ini dapat memberi murid peluang yang lebih baik untuk membina kemahiran dalam penggunaan strategi pembelajaran bahasa di mana mereka dapat melatih kemahiran berbahasa. Kajian ini juga turut disokong oleh kajian kes yang telah dilaksanakan oleh bahagian Kementerian Pendidikan Malaysia di mana pelaksanaan program ini yang mantap dan pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang ditekankan dalam. Program LINUS telah dijadikan sebagai salah satu rujukan di peringkat negeri, daerah dan sekolah (KPM, 2013).

Bukan itu sahaja, penerapan pembelajaran Aktif telah menjadi satu elemen penting dalam pembelajaran abad ke 21 (PIPP,2013-2025) pada anjakan pertama.

Pelaksanaan pembelajaran aktif ini amat perlu kerana murid pada alaf ke 21 tidak lagi berminat mengikuti secara '*chalk n talk*'. Tambahan lagi murid yang memang kurang minat untuk belajar, pembelajaran alternatif seperti pembelajaran Aktif dapat mengikut membantu guru merealisasikan pengajaran dan pembelajaran yang dapat meningkatkan cara pemikiran murid beraras tinggi dan murid lemah literasi boleh menjadi lebih kreatif, inovatif dan berkeyakinan untuk menguasai literasi secara berpusatkan murid seperti penggunaan bahan yang beraudio visual dan grafik seperti model Edger Dale dalam Sanjaya (2010). Kajian lepas turut menyokong pembelajaran aktif dengan menerapkan pelbagai elemen sosio budaya dan pendekatan pembelajaran secara konstruktivisme dengan menekankan pembelajaran literasi bahasa yang lebih realistik dan praktikal yang seiring dengan pembelajaran terkini (Chew Fong Peng, 2015).

Disamping itu juga, pembelajaran aktif yang berpusatkan murid tidak membebankan guru untuk melatih tubi kemahiran literasi murid. Sebaliknya, dengan penerapan pembelajaran aktif, murid bebas belajar bersama rakan mereka secara koperatif dalam kumpulan, murid mampu meningkatkan pemikiran kreatif, inovatif dan kritis secara kognitif dan murid juga berupaya melatih dan berkomunikasi dalam Bahasa Melayu dengan lebih bebas kerana pembelajaran aktif menekankan ketiga-tiga pendekatan ini (Piaget dalam Ann Miles Gordon et al., 2004). Pembelajaran Aktif juga sangat relevan dengan pembelajaran alaf baharu dan seiring dengan arus pembelajaran abad ke 21 (PIPP, 2013-2025).

Pandangan luar negara seperti Mc Brien dan Brant (1997), Briner M. (1993), Suhskin N. (1999) yang berpegang kepada pandangan bahawa, murid menerima

sebarang pengetahuan secara aktif dengan menyesuaikan pengetahuan baharu dengan pengetahuan sedia ada mereka adalah seiring dengan pelaksanaan pendekatan pembelajaran aktif dalam program LINUS. Ini adalah bertujuan untuk membentuk pengetahuan baharu yang lebih baik dalam minda mereka bersesuaian dengan peringkat umur dan persekitaran. Justeru itu, pengkaji melihat penerapan pembelajaran aktif boleh menarik minat murid untuk mengikuti pembelajaran literasi seiring dengan pandangan Piaget dalam Anne Miles Gordon et al. (2004) bahawa kanak-kanak membina pengetahuan mereka secara aktif untuk memahami persekitarannya. Pembelajaran aktif dapat meningkatkan minat dan motivasi murid melalui pendekatan komunikatif (Watkins, C. et al. 2007).

Selain itu juga pembelajaran Aktif yang dilaksanakan dalam program LINUS ini dilihat dapat membantu guru dalam memudahkan pengajaran dan pembelajaran. Kenyataan ini disokong oleh kajian yang telah dijalankan di luar negara oleh C. M Connor dan Al'Otaiba (2008) yang menekankan betapa pentingnya pemilihan strategi dan pendekatan yang berkesan dalam memastikan murid dapat menguasai kemahiran literasi membaca dan menulis dengan baik. Pengkaji melihat bahawa pendekatan pembelajaran aktif juga bersesuaian dan boleh diberi penggabungan bersama pendekatan pembelajaran LINUS untuk memberi penambahbaikan dan kepelbagaian dalam kaedah pengajaran dan pembelajaran literasi dalam Bahasa Melayu. Pandangan Brooks & Brooks (1993) turut menyokong bahawa tiada satu pengajaran sahaja yang boleh digunakan untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran.

Pandangan pengkaji juga, turut selari dengan pandangan pengkaji Jeanne S. Chall et al. (2009) yang menyatakan bahawa tidak hanya satu kaedah pembelajaran bacaan atau menulis boleh digunakan untuk memastikan murid berjaya dalam literasi.

Pendekatan baharu boleh ditambah dalam pendekatan sedia ada agar program LINUS ini menjadi lebih kukuh. Kajian yang dijalankan oleh Elisabeth G. Feller (1997) turut menyokong kajian ini dengan memberi penekanan kepada kesesuaian sesebuah program dilihat perlu mengambilkira pelbagai motivasi dalam program literasi dan pendekatan akan lebih dikenalpasti bukan sahaja secara praktikal tetapi juga semakin meningkat pada tahap teorinya. Pendekatan yang meluas dan kerjasama institusi menjadi lebih penting. Program LINUS ini merupakan pendidikan alternatif yang penting disokong oleh kajian dijalankan Penilaian Progress Pendidikan Kebangsaan di Amerika Syarikat yang lebih menekankan kepada kepelbagaian pendekatan pengajaran dan pembelajaran literasi di peringkat formal persekolahan bagi meningkatkan keupayaan literasi murid bukannya hanya mencari punca masalah latar belakang sosial yang dihadapi oleh murid yang tidak mencapai literasi.

Selain itu juga, pengkaji mendapati bahawa pembelajaran aktif ini bukanlah sebagai kayu pengukur terhadap keberkesanan pencapaian literasi murid tetapi sebagai alternatif dalam kepelbagaian strategi, teknik dan kaedah pengajaran dan pembelajaran dalam program LINUS untuk menarik minat, meningkatkan motivasi dan fokus dalam pembelajaran. Pernyataan ini disokong oleh Mark S. Seidenberg dan David C. Plaut (2004) di mana kajian mereka telah membuktikan bahawa kejayaan pencapaian membaca murid bukan bergantung kepada guru tetapi penggunaan kaedah pengajaran dan pembelajaran alternatif yang dapat membantu meningkatkan prestasi pencapaian murid. John Dewey dalam Simon et al (2007) menekankan kepentingan pembelajaran aktif.

Pandangan pengkaji ini juga berpegang kepada kenyataan Muijs dan Reynolds (2008) pembelajaran aktif ini lebih kepada sikap murid dalam kesedaran kepentingan tanggung jawab peribadi seperti memastikan mereka mencapai sesuatu kemahiran literasi dengan mencari jawapan kepada persoalan atau tugas yang guru berikan. Kajian yang dijalankan oleh Maziha dan Nik Suriyani (2011) turut membuktikan penglibatan murid dalam pembelajaran akan dipengaruhi oleh faktor di mana murid dicadangkan agar diberi hak dan keselesaan ketika bersuara dan mewujudkan satu suasana pembelajaran yang boleh menggalakkan murid menjadi lebih aktif, tidak berbentuk ugutan dan pembelajaran persekitaran yang lebih terbuka. Von Glasersfeld (1995) turut menyokong pembelajaran aktif melalui prinsip konstruktivisme, di mana ilmu pengetahuan dibina secara aktif oleh setiap individu berasaskan pengalaman yang dilaluinya. Berdasarkan kenyataan tersebut pengkaji berpendapat murid perlu diberi peluang dalam mempelajari literasi dengan perasaan yang seronok dan puas.

Manakala bagi dapatan kajian berkaitan dengan latar belakang sosial dari aspek gender, bahasa ibunda dan kaum pula turut diperkukuhkan dengan kajian Shah Fawani Aji et al. (2012) dan Zamri Mahamod (2005) yang menunjukkan faktor latar belakang sosial bagi kategori gender tidak memberi pengaruh kepada pencapaian literasi murid. Namun begitu, murid lelaki atau perempuan cenderung untuk menguasai literasi bergantung kepada persekitaran mereka. Selain itu juga, kajian berkaitan dengan SES bahasa ibunda oleh Abdul Shukor Shaari et al. (2011) turut menemui bahawa murid yang bukan bahasa Melayu menghadapi masalah penguasaan literasi adalah disebabkan budaya.

Penemuan kajian ini juga telah menyokong dapatan kajian berkaitan latar belakang sosial bagi kategori status penjaga oleh Habibah Elias dan Tan Huey Yee (2009) yang mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik murid. Dapatan kajian ini turut diperkukuhkan lagi dengan memetik pandangan Mc Bride-Chang et al.(2005), bahawa pencapaian akademik murid pada peringkat awal persekolahan (pra sekolah) mungkin dipengaruhi oleh gaya keibubapaan tetapi tidak berlaku kepada murid pada peringkat yang lebih tinggi (pendidikan formal). Gaya keibubapaan boleh mempengaruhi secara langsung kepada perkembangan sosial dan emosional berbanding perkembangan kognitif (Tiller et al., 2003). Namun dapatan kajian ini juga bertentangan dengan pandangan dan dapatan kajian yang diperolehi oleh Evida Hong (2012). Beliau turut mengupas tentang gaya keibubapaan dan kesannya terhadap pencapaian akademik murid. Kenyataan Roger et al. (2009); Brown dan Iyenger (2008); Areepattamannil, 2010 dalam Evida Hong (2012) mendapati kajian telah membuktikan status penjaga dan gaya keibubapaan memberi kesan kepada pencapaian akademik murid.

Selain daripada itu, dapatan kajian ini yang menyentuh tentang faktor latar belakang sosial pra sekolah, pendapatan, taraf pendidikan dan status penjaga telah menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara latar belakang sosial tersebut dengan pencapaian literasi murid disokong oleh pendapat-pendapat pengkaji luar negara seperti Sonnenschein dan Kimberly Munsterman (2002) di mana hasil kajian menunjukkan terdapat perhubungan yang signifikan antara kemahiran literasi hanya pada tahap awal literasi dengan kekerapan membaca sama ada di sekolah atau di rumah. Ini menunjukkan pada peringkat persekolahan formal pencapaian murid

tidak lagi bergantung kepada faktor latar belakang sosial tersebut. Tyner, B. (2012) turut menyokong dapatan kajian ini, di mana murid yang terdiri daripada golongan latar belakang sosial yang rendah seperti golongan yang mempunyai risiko seperti tiada tempat tinggal, miskin, remaja mangsa penderaan dan remaja yang mempunyai keluarga yang bermasalah dan mereka ini menghadapi kesukaran dalam pembelajaran dan juga kanak-kanak pendidikan khas dengan masalah pembelajaran mampu meningkatkan keupayaan kemahiran membaca dan menulis.

Kajian ini turut menyokong dapatan kajian yang mendapati kepentingan kaedah pembelajaran yang berbeza dapat meningkatkan keupayaan literasi murid. Bernard Moswela (2007) turut menyangkal bahawa sikap murid dipengaruhi oleh latar belakang keluarga. Kajian ini juga menyokong dapatan kajian dan pandangan pengkaji supaya pihak sekolah hanya menumpukan usaha untuk mengubah sikap murid tanpa mempertikaikan punca dari akar umbi latar belakang keluarga atau permasalahan di luar sekolah.

Sehubungan dengan itu, dapatan kajian mengenai latar belakang sosial bagi kategori taraf pendidikan ini juga bertentangan dengan dapatan kajian di luar negara seperti kajian-kajian oleh Richard Desjardins (2004), Ofra Korat (2005) yang mendapati latarbelakang keluarga melibatkan taraf pendidikan ibubapa turut menjadi faktor yang kuat terhadap penguasaan literasi murid. Namun begitu, kajian Ofra Korat (2005) telah menyokong dapatan kajian pengkaji dengan menyatakan bahawa pencapaian literasi kontekstual untuk mengenal perkataan dan perkembangan menulis bergantung kepada komponen bukan kontekstual; kesedaran fonemik, nama huruf dan

pengetahuan penulisan tetapi tidak bergantung dengan pengetahuan kontekstual, umur atau latar belakang sosial.

Dapatan ini juga memperlihatkan perbezaan dari segi latar belakang sosial bagi kategori pra sekolah di mana pengkaji luar negara telah memperolehi hasil dapatan kajian yang bertentangan dengan kajian ini di mana faktor latar belakang sosial bagi kategori pra sekolah menunjukkan perbezaan yang signifikan bagi kedua-dua kategori murid yang hadir dan tidak hadir ke pra sekolah terhadap pencapaian literasi. Annemarie et al. (2008) dan Shatil et al.(2000), menekankan kepentingan pengalaman bahasa dan literasi awal untuk memperkembangkan kemahiran awal literasi dalam kalangan kanak-kanak pra sekolah (Abbott-Shim et al., 2003 ; Adams, 1990; Barnett, 2001; Dickinson & Smith, 1994; Wasik et al., 2006).

Penemuan kajian ini turut menunjukkan perbezaan dengan pernyataan Whitehurst & Lonigan (1998), Susan Sonnenschein dan Kimberly Munsterman (2002) serta Kelly (2005) bahawa perkembangan literasi berkait rapat dengan langkah awal yang dilakukan oleh kanak-kanak dalam dunia bacaan dan penulisan. Kedua-dua kemahiran literasi ini perlu dipelajari oleh mereka sebelum dan pada permulaan mereka mendapat pendidikan formal. Sehubungan dengan itu juga, Alexander et al., (1997); Bowman et al., (2001); Wasik et al., (2006) turut menyatakan pengalaman literasi dan bahasa yang berkualiti tinggi adalah penting di peringkat pra sekolah untuk menyediakan kanak-kanak yang mempunyai latar belakang SES rendah atau miskin yang tidak mendapat peluang pendidikan dan pengalaman bahasa dan literasi di rumah. Kajian Barae, R. & Bialystok, E. (2012) dan Besnier (1995) turut menekankan kepentingan sosio budaya dan ciri-ciri status ekonomi sosial yang boleh

mempengaruhi keupayaan literasi murid. Model kajian literasi baharu turut sealiran dengan pernyataan dan dapatan kajian tersebut.

Secara kesimpulannya, dapatan kajian berkaitan faktor latar belakang sosial terhadap tahap pencapaian literasi Bahasa Melayu murid bagi setiap kategori dalam kajian tidak menunjukkan perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian literasi Bahasa Melayu murid. Maka dapatan kajian ini seiringan dengan teori Piaget (1936;1970) bahawa perkembangan kognitif murid tidak dipengaruhi oleh persekitaran atau latar belakang sosial murid kerana murid dapat membina pengetahuan sendiri ketika proses pengajaran dan pembelajaran apabila mereka dapat menguasai sesuatu kemahiran seperti membaca dan menulis.

Walaupun, masih terdapat perdebatan dan kajian lanjutan yang perlu dilakukan bagi perkara ini kerana masih terdapat percanggahan dapatan kajian dalam setiap kategori latar belakang sosial dengan kajian lepas. Beberapa kajian lepas yang dibincangkan menekankan faktor latar belakang sosial penting dan memberi kesan kepada pencapaian literasi murid manakala ada juga kajian lepas yang selari dengan dapatan kajian bahawa latar belakang sosial bukan merupakan faktor yang menentukan samaada murid dapat meningkatkan kemahiran literasi.

5.3.2 Permasalahan Literasi Murid dalam Konstruk Literasi Bahasa Melayu

Pengkaji turut mengkaji tentang kepentingan pembelajaran murid dalam setiap konstruk literasi membaca dan menulis yang telah digunakan dalam program LINUS. Penemuan dapatan kajian mengenai permasalahan murid dalam setiap konstruk literasi program linus memang berlaku pada murid yang tidak berupaya membaca dan

menulis. Dapatan kajian ini turut disokong oleh kajian-kajian lepas yang telah dilakukan oleh pengkaji dalam negara seperti Abdul Rashid Jamian (2011) yang mendapati masalah ketidakupayaan literasi wujud dalam diri murid itu sendiri dan kebanyakan murid gagal memahami perkataan atau ayat yang dibaca. Justeru itu dengan pelaksanaan pembelajaran aktif diharapkan dapat meningkatkan pemahaman murid terhadap pembelajaran kemahiran seperti mengenal perkataan dalam ayat mudah dengan mengambil kira minat dan keperluan murid dalam penguasaan literasi. Dapatan kajian ini juga turut seiring dengan dapatan kajian Ab.Razak Ab.Karim dan Muhammad Saiful Haq Hussin (2006). Elemen yang dinyatakan ini ada dalam konstruk 1 hingga 12 untuk memastikan murid memahami setiap perkataan dan ayat yang dibaca agar murid dapat menguasai literasi dengan baik. Kajian Zamri Mahamod dan Mohamed Amin Embi (2005) memperkukuhkan dapatan kajian dan pandangan pengkaji bahawa pembelajaran literasi perlu menekankan pembelajaran aktif membantu murid meningkatkan kemahiran setiap konstruk literasi. Manakala kebanyakan murid LINUS menghadapi kelemahan dalam kemahiran menulis. Dapatan kajian ini disokong oleh kajian Che Zanariah dan Fadzilah (2011).

Manakala dapatan kajian mengenai wujud permasalahan dalam konstruk literasi membaca dan menulis ini banyak juga mempunyai persamaan dan sokongan dengan kajian dan pernyataan pengkaji luar negara. Elemen yang telah dibina dalam konstruk literasi 1 hingga 12 seperti pengecaman huruf, membunyikan suku kata dan perkataan, bunyi dan simbol pada huruf vokal atau konsonan yang sangat membantu murid menguasai bacaan pada bahan bercetak dan seterusnya mahir menulis adalah selari dengan kenyataan oleh Fielding-Barnsley, 1997; Foorman et al., 2003; Foulín, 2005; Haney & Hill, 2004; Stainthorp & Hedges, 1998; Vadasy et al., 2006.

Manakala kenyataan Aram (2006); Aram & Birom (2004); Olson (2002); Roberts (2003); Tealy & Sulzby (1986) turut menyokong dapatan kajian yang mendapati wujudnya permasalahan dalam kalangan murid yang mengikuti program LINUS seperti kemahiran mengenal huruf dan pembelajaran fonologikal termasuklah aktiviti membaca dan menulis huruf, membina, membaca dan menulis bunyi dalam perkataan.

Matlamat utama program literasi juga turut disokong oleh Beals (1997); Nagy & Herman, (1987); Weizman & Snow, (2001) untuk murid menguasai maksud berkaitan kemahiran literasi yang dipelajarinya untuk memudahkan mereka memahami apa yang dibacanya termasuklah bahasa lisan dan perbendaharaan kata. Kemahiran ini akan meningkatkan peluang murid untuk mendengar dan menggunakan perkataan baharu dengan cara yang lebih bermakna seperti komunikasi harian.

Dapatan kajian juga telah disokong oleh kaedah pendekatan penggabungjalinan dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran literasi dalam program LINUS yang dimulakan dengan mengenal bunyi huruf, dan menggabungkan bunyi fonik vokal dan konsonan kepada perkataan, frasa atau ayat mudah yang boleh difahami oleh murid. Pengkaji mendapati dapatan kajian turut seiring dengan pandangan DeBruin-Parecki, A. (2004) yang menekankan terhadap empat komponen utama dalam pembelajaran literasi membaca dan menulis adalah kefahaman kepada bahan bacaan, kesedaran fonologikal, prinsip huruf dan konsep tentang bahan cetakan juga telah menjadi keutamaan ketika pengajaran dan pembelajaran literasi membaca dan menulis yang perlu diberi keutamaan dalam program LINUS. Pencapaian

penguasaan kemahiran fonologi dalam perkataan pada peringkat awal persekolahan amat penting bagi kemahiran membaca dan menulis (M.S.Burns dan J.K.Kidd, 2010).

Penemuan kajian juga telah disokong oleh Neuman et al.(2001) dan Snow et al.(1998) yang menyatakan keempat-empat konsep asas literasi ini telah membina enam senarai kurikulum yang utama dalam pengajaran dan pembelajaran literasi iaitu 4 konsep literasi ; pemahaman, kesedaran fonologikal, prinsip huruf dan konsep tentang bahan bercetak, aktiviti literasi dalam kumpulan yang kecil dan permainan pengayaan-literasi, dan pendekatan perkembangan kanak-kanak dalam literasi. Justeru itu pelaksanaan pendekatan pengajaran dan pembelajaran dalam program LINUS turut disokong oleh kepentingan menekankan kesemua elemen tersebut pada peringkat awal pembelajaran murid (Whitehurst dan Lonigan, 1998). Elemen kesedaran fonologi perlu ada dalam menguji keupayaan literasi murid seperti murid perlu menyebut, mengeja dan membunyikan huruf, suku kata, perkataan atau ayat.

Dalam program LINUS juga mempunyai instrumen saringan LINUS yang digunakan sebagai kayu pengukur terhadap tahap keupayaan literasi membaca dan menulis murid. Selain itu juga, guru turut menggunakan pendekatan pemahaman cerita melalui cerita Sang Kancil dan Buaya yang disediakan dalam bentuk cakera padat serta didik hibur seperti menyanyi dan belajar sambil bermain untuk meningkatkan motivasi dan minat murid mempelajari literasi.

Justeru itu, pelaksanaan program LINUS ini amat disokong kuat oleh kenyataan Baker et al.(1995)); Snow et al. (1998) bahawa 4 perkara utama yang

penting dalam perkembangan awal literasi adalah kesedaran fonologi, orientasi terhadap bahan bercetak, pemahaman cerita, dan motivasi murid terhadap bacaan. Kajian Whitehurst dan Lonigan (1998), Bryant dan Bradley (1987), turut menemui dapatan kajian yang sama tentang kepentingan pencapaian literasi murid pada peringkat awal persekolahan bergantung kepada kesedaran fonologi seperti membunyikan setiap unit yang melibatkan huruf, perkataan dan membina ayat.

Tahap perkembangan literasi murid dan permasalahan yang murid hadapi dalam literasi membaca dan menulis pada peringkat Tahun 1, 2 dan 3 dalam kajian ini turut disokong oleh dapatan kajian Lansmann dan Karmiloff-Smith (1992) yang mendapati murid dalam lingkungan umur 7 tahun lebih sensitif kepada struktur vokal dan konsonan. Dapatan kajian Pick et al.(1978) turut mengukuhkan lagi dapatan kajian bahawa perkembangan dari umur 3-4 tahun hingga ke sekolah sepatutnya murid boleh menguasai unit-unit perkataan. Pengkaji sependapat juga dengan cadangan beliau bahawa bilangan huruf, makna perkataan perlu dicapai oleh murid pada peringkat pra sekolah sehingga ke awal persekolahan. Kajian Cassar dan Treiman (1997) pula membuktikan murid Tahun 1 sudah boleh menguasai keupayaan mengeja perkataan. Justeru itu jika pada tahap ini murid masih belum mencapai keupayaan literasi tersebut murid menghadapi masalah dalam literasi.

Dapatan kajian mendapati murid tidak berupaya membaca dan menulis kerana kurang melalui pengetahuan sedia. Pandangan pengkaji turut disokong oleh kajian Tolchinsky-Landsmann (2003) yang mendapati peringkat kemahiran literasi membaca dan menulis murid bermula dengan membina sistem konstruk membaca dan menulis dengan menggunakan ilmu pengetahuan sedia ada untuk mempelajari bacaan dan

penulisan secara formal. Murid juga perlu dapat membaca dengan lancar, tepat dan intonasi yang betul apabila mereka dapat membuat dekoding dan memahami pembacaan mereka seperti pernyataan M.S.Burns dan J.K.Kidd (2010).

Dapatan kajian turut mendapati kebanyakan murid menghadapi masalah dalam membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata KVKK seperti “zink” dan “bank”. Murid juga ramai tidak berupaya untuk diftong seperti “tupai”. Murid juga tidak berupaya untuk membaca, menulis dan memahami perkataan yang mengandungi vocal berganding seperti “buih” dan “lauk”. Dalam membaca dan menulis digraf seperti “nyanyi” dan “nyiru” juga merupakan konstruk yang sukar murid capai dalam dapatan kajian ini. Gabungan bunyi huruf yang dibina menjadi perkataan dan ayat ini amat penting untuk dicapai oleh murid bagi mencapai keupayaan membaca dan menulis.

Pandangan ini disokong juga oleh pengkaji seperti Webster Speller et al. dalam Pamela J.Farris et al. (2004) yang menekankan perkenalkan kaedah keseluruhan-perkataan yang menggabungkan kemahiran mendengar, bertutur, latihan menulis dan literasi dalam menterjemahkan perkataan dari kod-kod abjad seperti menekankan kaedah gabungan antara abjad dan fonik kepada perkataan yang difahami. Kajian ini turut seiring dengan Claire M. Fletcher- Flinn et al.(2000) yang menyatakan penguasaan dalam kesedaran fonologi akan membantu murid mencapai keupayaan membaca dengan lebih baik.

Murid yang tidak berupaya dalam literasi juga bermasalah dalam membaca dan menulis kerana kurangnya pendedahan dalam bahan visual atau grafik dan bahan

bercetak. Penggunaan bahan bercetak dalam ujian membaca dan bertulis dalam program LINUS juga adalah seiring dengan konsep Clay (2001) untuk meningkatkan keupayaan murid dalam literasi. Pengkaji sependapat dengan Whitehurst dan Lonigan (1998) dan Tunmer et al.(1998). Selain itu juga, kajian oleh Betty Ann Levy et al., (2006) turut menyokong dapatan kajian ini dengan mendedahkan murid dengan bahan bercetak yang mempunyai visual/grafik untuk memudahkan murid memahami setiap kemahiran literasi.

Manakala masalah dalam membaca dan menulis juga memang wujud bagi murid yang lemah dalam pelajaran. Pandangan pengkaji ini disokong oleh kajian Charlotte J. Bolling (2008) yang mendapati perkara tersebut memang berlaku. Justeru itu beliau telah mencadangkan bahawa penerapan strategi, pendekatan dan teknik yang tepat dalam pengajaran dan pembelajaran setiap konstruk literasi amat penting. Kenyataan pengkaji ini turut disokong oleh kajian dalam negara seperti Ab.Razak Ab. Karim dan Saiful Haq Hussin (2006), Zamri Mahamod (2005), Che Zanariah dan Fadzilah (2011) dan Chew Fong Peng (2012).

Pengkaji dari luar negara juga turut menyokong dapatan kajian pengkaji bahawa kepelbagaian pendekatan pembelajaran dapat meningkatkan prestasi pencapaian literasi murid namun tidak perlu membandingkan pendekatan yang mana yang lebih baik. Dapatan kajian ini disokong oleh M.S.Burns dan J.K.Kidd (2010). Selain itu juga, Chall (1967) juga telah menyatakan amat sukar untuk membanding pendekatan membaca dan menulis. Kajian beliau yang lepas juga turut menyokong dapatan kajian bahawa bukan hanya satu pendekatan sahaja yang boleh digunakan dalam meningkatkan prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis murid bagi

setiap konstruk. Kajian beliau turut menyokong penekanan pendekatan kaedah arahan menyahkod dan fonik pada peringkat awal dan didapati tahap ini sangat penting bagi menentukan pembacaan kanak-kanak itu berjaya.

Penemuan dapatan kajian turut mempunyai persamaan dengan teori literasi gabungan menggunakan pendekatan keseluruhan bahasa yang menekankan gabungan pelbagai pendekatan ini perlu menumpukan kepada penggabungan kemahiran mendengar, bertutur, latihan menulis dan literasi. Justeru itu, kajian ini selari dengan teori ini dengan memberi penekanan kepada keupayaan murid berkomunikasi secara berkesan dalam Bahasa Melayu bukan sahaja menumpukan kepada skrip seperti kad bacaan, drill atau latih tubi, buku kerja. Teori ini telah dibuktikan memberi kesan yang terbaik dan mempengaruhi keupayaan membaca dan menulis. Jika guru mampu menyediakan peluang dan bahan yang meluas kepada murid ketika proses PDP dijalankan dengan menggalakkan murid bertutur dan berkomunikasi secara aktif di dalam kelas, pengkaji percaya bahawa kualiti kemahiran literasi membaca dan menulis murid akan meningkat dengan lebih baik. Penerapan unsur pembelajaran aktif dalam literasi Bahasa Melayu juga, akan menarik perhatian murid agar mereka tidak belajar dalam keadaan yang rutin dan membosankan sepanjang hari.

Penekanan terhadap kemahiran berkomunikasi dengan baik dalam Bahasa Melayu perlu juga diterapkan dalam PDP literasi Bahasa Melayu. Ini kerana, pengkaji melihat kepentingan murid menguasai literasi secara lebih bermakna. Murid akan lebih menghargai nilai kehidupan dan boleh bersosial dengan baik jika mereka mampu menguasai literasi secara lebih holistik. Kemahiran kognitif, koperatif dan komunikatif yang ditekankan dalam kajian ini juga seiring dengan teori pembelajaran

konstruktivisme yang berpusatkan murid dan menggalakkan pembelajaran yang lebih aktif lebih bersesuaian dengan era pembelajaran abad ke 21 (PIPP, 2013-2025).

Kesinambungan dengan itu, pengkaji turut mendapati keupayaan murid dalam literasi membaca dan menulis turut dipengaruhi oleh sejauh mana penguasaan dalam perbendaharaan kata yang mereka perolehi. Hujah ini telah disokong dengan pernyataan oleh Connor CM dan S Al'Otaiba (2008). Fasa pembelajaran membaca yang dinyatakan oleh mereka juga selari dengan pembinaan konstruk literasi membaca dan menulis dalam program LINUS. Panel Bacaan Kebangsaan di Amerika Syarikat turut membuktikan hasil dapatan kajian yang menyokong hujah pengkaji bahawa perbendaharaan kata dikenalpasti sebagai salah satu kunci komponen bagi kemahiran membaca dan menulis. Secara keseluruhannya, untuk membantu murid menguasai perbendaharaan kata secara meluas dan mewah murid perlu berupaya menyeimbangkan sifat daya fikir (kognitif), sifat nilai diri (koperatif) dan sifat bersosial (komunikatif) walaupun murid dalam kalangan murid yang berprestasi lemah dalam literasi.

Secara keseluruhannya, dapatan kajian ini diharapkan dapat memberi satu alternatif baharu tentang kesesuaian pendekatan pembelajaran dalam meningkatkan keupayaan literasi membaca dan menulis. Kajian ini juga mendapati perbezaan prestasi pencapaian murid berdasarkan status ekonomi sosial keluarga murid tidak bergantung kepada prestasi pencapaian literasi murid. Selain itu juga pengkaji turut menghuraikan telah kewujudan permasalahan dalam mencapai konstruk literasi membaca dan menulis bagi murid yang tidak berupaya untuk membaca dan menulis.

Gabungan yang mantap melalui penerapan pembelajaran aktif yang berpegang kepada teori konstruktivisme diharapkan mampu meningkatkan minat, fokus dan keupayaan murid secara lebih bermakna apabila murid dapat melalui dan mengalami sendiri proses pembelajaran secara amali dan lebih berkeyakinan dalam menguasai literasi Bahasa Melayu secara lebih aktif. Namun begitu, tidak juga mengabaikan pendekatan pembelajaran sedia ada yang dilaksanakan dalam program LINUS pada masa kini (Jean Piaget, 1970).

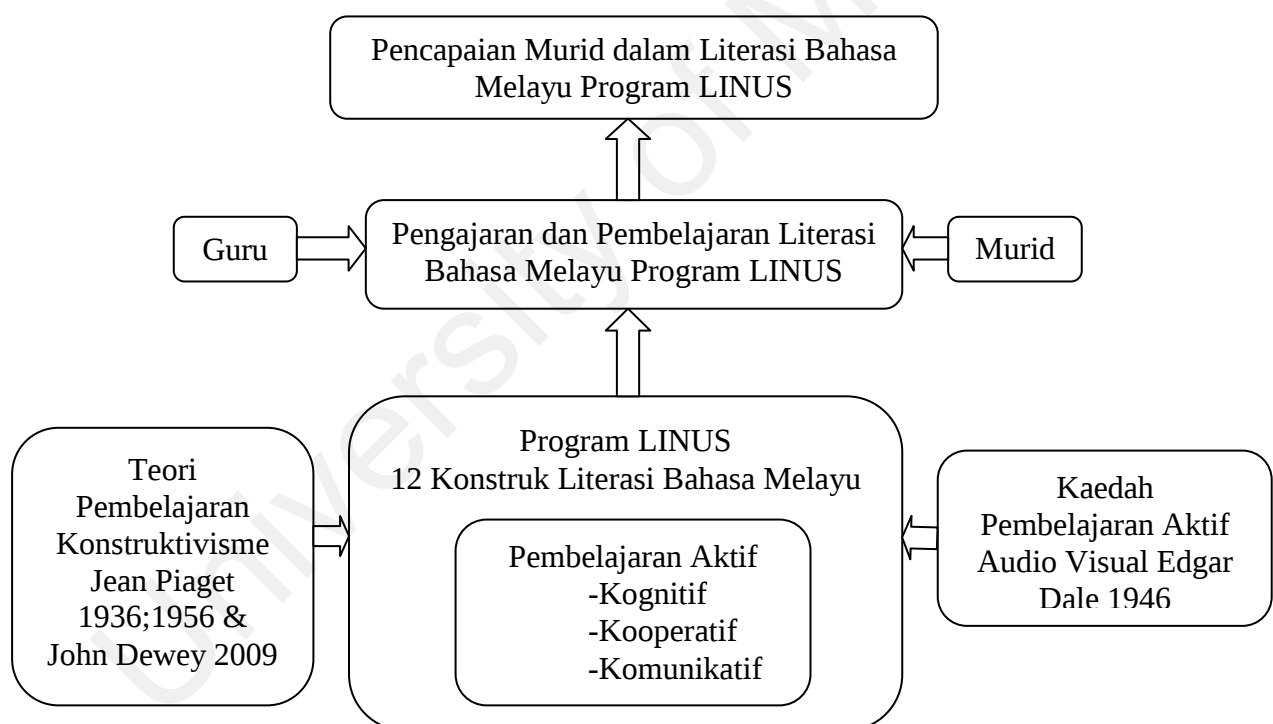
5.4 Kesimpulan Hasil Dapatan Kajian

Kajian ini telah memberi beberapa dapatan kajian yang boleh dijadikan panduan kepada pelbagai pihak dalam bidang pendidikan dan literasi tentang kepentingan kepelbagaian strategi, pendekatan dan kaedah dalam pengajaran dan pembelajaran literasi membaca dan menulis murid yang lemah dan ketinggalan dalam kemahiran ini. Selain itu juga, kajian ini juga telah menyangkal pandangan bahawa latar belakang sosial seperti gender, kaum, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan status penjaga akan mempengaruhi pencapaian murid dalam pembelajaran literasi membaca dan menulis pada peringkat awal literasi. Kekangan yang murid hadapi berdasarkan latar belakang sosial keluarga mereka bukanlah halangan kepada murid untuk menguasai literasi namun perlu ada kesinambungan dengan pelaksanaan pendekatan dan kaedah pengajaran dan pembelajaran yang khusus dalam kemahiran literasi secara sistematik dan mantap seperti yang dilaksanakan dalam program LINUS.

Kajian ini juga telah merungkaikan beberapa permasalahan yang wujud dalam setiap konstruk kemahiran literasi. Dapatan kajian yang diperolehi diharapkan dapat

menjadi panduan kepada kajian lanjutan dan pihak terlibat agar pelaksanaan pendidikan literasi Bahasa Melayu dapat diberikan penambahbaikan secara lebih mendalam dan terperinci. Semoga kajian ini boleh dijadikan bahan ilmu yang boleh mendokong kecemerlangan penguasaan literasi murid di peringkat awal dan memberi kesan yang mendalam kepada murid dalam memperkembangkan lagi kemahiran literasi untuk menguasai ilmu pengetahuan yang lebih meluas.

Secara kesimpulannya, sila lihat rajah di bawah untuk mendapatkan gambaran perihal tentang keseluruhan pembelajaran aktif dalam program LINUS Bahasa Melayu.



Rajah 6: Rajah Pembelajaran Aktif dalam Program LINUS

5.5 Implikasi dan Cadangan

Dapatan kajian menunjukkan tidak ada perbezaan yang signifikan antara penerapan pembelajaran aktif dan LINUS dalam peningkatan literasi membaca dan menulis murid sepanjang program LINUS ini dijalankan. Pengkaji bersetuju dengan pendapat dan saranan Corsini dalam Irving B. Weiner et al. (2010) bahawa pendidikan alternatif dalam proses pengajaran dan pembelajaran literasi bahasa boleh terus digunakan di dalam kelas. Pendekatan atau teknik yang tidak menunjukkan perbezaan yang signifikan dalam pencapaian murid boleh diberikan penambahbaikan, diuji semula atau diubah suai secara terkawal.

Perdebatan tentang kaedah pembelajaran yang mana lebih baik dan berkesan untuk meningkatkan pencapaian literasi tidak harus dijadikan isu namun penggabungan pelbagai pendekatan dapat memberi penambahbaikan terhadap pembelajaran literasi era baharu yang lebih bersifat terbuka dan global. Dapatan kajian ini juga bersesuaian dengan cadangan oleh Zahra Naimiea et al. (2010) di mana amalan strategi pembelajaran bahasa yang berterusan akan dapat memberi pilihan kepada murid dan guru untuk memilih strategi yang paling bersesuaian dengan pembelajaran literasi. Cadangan ini turut disokong oleh Tomlinson et al. (2008). Cadangan Hassan Bedir (2010) juga menekankan guru perlu mempunyai keyakinan dan kepercayaan yang tinggi bahawa murid yang berprestasi lemah juga boleh berjaya dan mencapai kecemerlangan jika strategi pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan adalah tepat dan berterusan.

Vishalache Balakrishnan (2010) turut mencadangkan kaedah untuk mengamalkan pembelajaran aktif dalam pengajaran guru memberi satu cabaran

kepada guru dan murid yang tidak biasa dengan pendekatan tersebut. Guru sebagai fasilitator menyerahkan sebahagian daripada kuasa mengawal kelas kepada murid dan murid pula memikul tanggungjawab bukan hanya untuk apa yang dipelajari tetapi juga cara mempelajari sesuatu yang diajar. Penggunaan pendekatan, teknik dan kaedah yang baik amat penting bagi memastikan tahap penguasaan literasi murid meningkat. Kenyataan ini disokong oleh Ab.Razak Ab.Karim dan Muhammad Saiful Haq Hussin (2006) yang menyatakan kepentingan pemilihan teknik yang tepat dapat memberi kesan kepada tahap penguasaan Bahasa Melayu murid. Pembelajaran aktif ini juga boleh menarik minat murid untuk berfikir secara lebih kreatif dan kritis ketika mempelajari literasi Bahasa Melayu. Ia juga dapat meningkatkan keupayaan berkomunikasi agar menjadi lebih baik.

Whitman dalam James Perrin Warren (2010) dan Thut et al. dalam Jionna Carjuzza et al. (2013) pula mengukuhkan lagi implikasi menggunakan satu kaedah pengajaran sahaja tidak menjamin seseorang guru itu boleh menangani secara bijak segala masalah dalam bidang pengajaran dan pembelajaran. Oleh hal yang demikian, menerapkan pelbagai pendekatan dan menggabungkan pembelajaran aktif melalui program LINUS boleh dianggap menambahbaikkan semua aspek, setiap masa dan sesuai dengan semua latarbelakang sosial murid. Jika seseorang guru menghadkan penggunaan kaedah pengajaran tertentu, boleh menjejaskan kecekapan dan keberkesanan guru serta pembelajaran literasi murid.

Dapatan kajian turut menemui bahawa faktor status ekonomi sosial bagi aspek gender, kaum, bahasa ibunda, pra sekolah, pekerjaan, pendapatan, taraf pendidikan dan status penjaga bukanlah faktor yang mempengaruhi keupayaan literasi murid.

Namun banyak juga percanggahan pandangan dan dapatan kajian dari dalam mahupun luar negara tentang dapatan kajian ini. Justeru itu, pengkaji sependapat dengan cadangan Shah Fawani Aji et al.(2012) yang menyatakan pencapaian murid dalam literasi dipengaruhi oleh banyak faktor persekitaran yang tidak spesifik kepada status ekonomi sosial semata-mata malah perkembangan sosiobudaya turut memberi kesan kepada cara murid mempelajari literasi. Justeru itu pengkaji mencadangkan perkembangan literasi berkait rapat dengan langkah awal yang dilakukan oleh kanak-kanak dalam dunia bacaan dan penulisan (Chew Fong Peng, 2015).

Kedua-dua kemahiran literasi ini perlu dipelajari oleh mereka sebelum dan pada permulaan mereka mendapat pendidikan formal (Whitehurst & Lonigan, 1998). Bukan menyalahkan status ekonomi sosial keluarga murid dan mengkaji punca permasalahan murid dari rumah semata-mata. Pandangan dan cadangan ini disokong oleh Bernard Moswela (2007) supaya pihak sekolah hanya menumpukan usaha untuk mengubah sikap murid tanpa mempertikaikan punca dari akar umbi latar belakang keluarga atau permasalahan di luar sekolah dalam meningkatkan keupayaan literasi murid.

Dapatan kajian juga turut mengenal pasti wujud permasalahan dalam konstruk literasi membaca dan menulis berdasarkan konstruk literasi dalam program LINUS. Justeru itu, pengkaji sependapat dengan cadangan yang dinyatakan oleh Bradley, L. et al. dalam Shane Templeton et al. (2013), bahawa pembelajaran literasi perlu memberi tumpuan kepada kesedaran fonologi, orientasi terhadap bahan bercetak, pemahaman cerita, dan motivasi murid terhadap bacaan. Elemen konstruk literasi yang terdapat dalam modul dan instrumen ujian saringan LINUS telah mengandungi perkara yang

telah disebutkan tadi dalam usaha mengenal pasti dan mengetahui permasalahan literasi yang wujud dalam kalangan murid yang berbeza-beza bagi setiap individu. Penekanan kepada literasi gabungan huruf, perkataan dan seterusnya ayat yang dicadangkan oleh model kajian literasi baharu juga bertepatan dengan kaedah dan pendekatan yang telah digunakan dalam modul LINUS. Namun perlu ada kepelbagaian dan kesepaduan dalam meningkatkan motivasi dan minat murid dengan menerapkan unsur pengajaran dan pembelajaran yang lebih aktif dan bersifat holistik (Adams. A., 2006).

Dapatan kajian turut mengenal pasti permasalahan yang dihadapi dalam konstruk literasi yang agak sukar seperti membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata KVKK, digraf, vokal berganding, dan diftong. Justeru itu, pengkaji bersetuju dengan cadangan Webster Speller dalam Janette B. Benson et al. (2010) bahawa konstruk literasi tersebut perlu diberikan lebih keutamaan dalam kaedah gabungan antara abjad dan fonik kepada perkataan dan ayat mudah.

Pengkaji turut mencadangkan penggunaan penggunaan visual dan grafik juga penting dalam meningkatkan keupayaan literasi murid (Chall dalam M.P. Bryden, 2012). Di samping itu juga Pick et al. dalam Keith Rayner et al. (2013) pula mencadangkan aspek bilangan huruf, arahan dan makna pada perkataan yang dapat difahami oleh kanak-kanak pada peringkat pra sekolah hingga awal tahun persekolahan. Manakala, Degoes dan Martlew dalam Terezinha Nunes (2012) telah mencadangkan bentuk simbol dan tahap kepanjangan perkataan merupakan kriteria yang penting digunakan oleh kanak-kanak pra sekolah dalam membezakan perkataan ataupun bukan perkataan. Penguasaan perbendaharaan kata yang meluas juga boleh

diterapkan oleh guru untuk meningkatkan pemahaman murid terhadap sesuatu perkataan atau ayat dalam pembelajaran literasi (Connor CM dan S. Al'Otaiba, 2008).

Secara kesimpulannya, diharapkan kajian ini dapat memberi penambahbaikan dan alternatif dalam pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran literasi membaca dan menulis murid agar pencapaian murid yang lemah dalam literasi dapat dipertingkatkan secara optimum dan bermakna untuk kemajuan berbahasa dan perkembangan pembelajaran murid dalam pelbagai bidang ilmu pengetahuan secara lebih meluas.

5.6 Cadangan untuk Kajian Lanjutan

Kajian tentang pembelajaran Aktif dalam pengajaran dan pembelajaran program LINUS adalah bertujuan untuk memberi satu alternatif baharu kepada guru dan murid dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran literasi Bahasa Melayu. Walaupun kajian ini telah merumuskan beberapa dapatan kajian, namun ia masih tidak dapat menggambarkan situasi sebenar atau dibuat perbandingan dengan prestasi pencapaian literasi membaca dan menulis di sekolah dalam daerah-daerah yang lain. Ini disebabkan bilangan responden dalam kajian yang kecil dan hanya berfokus kepada sebuah sekolah sahaja dalam daerah Hulu Selangor. Oleh itu, pengkaji mencadangkan perlu ada kajian lanjutan secara lebih meluas dengan melibatkan lebih banyak bilangan daerah dan negeri-negeri di Malaysia.

Dimensi item-item kajian dalam strategi dan pendekatan pengajaran dan pembelajaran dalam program LINUS boleh dijalankan dengan menggunakan kaedah atau pendekatan yang lain seperti pendekatan fonik dan multisensori. Pengkaji

mencadangkan kajian berkaitan dengan fonologikal amat penting juga kerana penerapan kaedah fonik dalam bacaan dan penulisan amat penting dalam pembelajaran literasi membaca dan menulis.

Selain itu juga, kajian dari aspek latar belakang sosial boleh diperkembangkan lagi dalam kajian lanjutan agar satu gambaran yang lebih menyeluruh dan tepat tentang faktor pemerolehan literasi awal murid yang bersesuaian dengan pengajaran dan pembelajaran dalam program LINUS. Perdebatan keutamaan menguasai literasi bergantung kepada latar belakang keluarga dan status ekonomi sosial sebelum murid ke peringkat persekolahan formal perlu diteruskan untuk mencari jawapan yang lebih jelas tentang keutamaan pelbagai pihak dalam menerapkan pendidikan literasi Bahasa Melayu dalam kalangan murid Tahun 1, 2 dan 3.

Penumpuan kepada kajian tentang konstruk literasi membaca dan menulis dalam Bahasa Melayu juga perlu dijalankan secara lebih spesifik. PDP literasi perlu memberi penekanan kepada aspek keupayaan murid dalam berkomunikasi dengan baik dalam Bahasa Melayu bukan hanya memberi penekanan kepada keupayaan kemahiran membaca dan menulis semata-mata. Aspek kemahiran berkomunikasi dan pengaruh sosial dalam kehidupan murid perlu disuntik dalam PDP literasi program LINUS. Maka kajian berkaitan pelaksanaan guru dalam mewujudkan pembelajaran aktif ketika pengajaran dan pembelajaran amat penting dilakukan pada masa akan datang agar kita dapat melihat permasalahan yang guru-guru hadapi dan keberkesanan pembelajaran aktif diterapkan dalam pengajaran dan pembelajaran di sekolah.

RUJUKAN

- Abdul Hak (2001). *Komunikasi Pembelajaran: Pendekatan Konvergensi dalam Meningkatkan Kualiti dan Keberkesanan Pembelajaran*. (Pidato Pengukuhan Guru Besar, 18 Oktober, 2001).
- Abdul Jalil Othman dan Bahtiar Omar (2005). *Aplikasi Pembelajaran Secara Konstruktivisme dalam Pengajaran Karangan-Berpandu*. Masalah Pendidikan, 28. Pp.221-232.
- Abdul Jalil Othman, Normarini Norzan, Ghazali Darussalam dan Saedah Siraj (2011). *Cabaran Guru Program LINUS dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Abdul Rashid Jamian (2011). *Permasalahan Kemahiran Membaca dan Menulis Bahasa Melayu Murid-Murid Sekolah Rendah di Luar Bandar*. Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu Bil.1. Malaysia.
- Ab.Razak Ab.Karim dan Muhammad Saiful Haq Hussin (2011). *Tahap Penguasaan Pelajar di Islamic Santitham Foundation School (ISFS)*. Jurnal Pengajian Melayu, Jilid 22, 2011.
- Abdul Syukor Shaani, Nuraini Yusoff, Mohd Izam Ghazali dan Mohd Hasani Dali (2011). *Kanak-kanak Minoriti Orang Asli di Malaysia: Menggapai Literasi Bahasa Melayu*. Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu, bil. 2, November 2011.
- Adams, A. (2006). *Education: From Conception to Graduation: A Systematic, integral Approach*. Tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan, Carlifornia Institut of Integral Studies. Diperoleh daripada [http://www.wisdompage.com/Anne Adams Dissertation.pdf](http://www.wisdompage.com/Anne%20Adams%20Dissertation.pdf)
- Ali Muhtadi (2009). *Model Pembelajaran Aktif dengan Kaedah Kelompok untuk Meningkatkan Kualiti Proses Pembelajaran di Perguruan Tinggi*. Seminar Antarabangsa, 2009).

- Anna Ursyn (2014). *Perceptions of Knowledge Visualisation Explaining Concept Concept Through Meaningful Images*. IGI Global: Amerika Syarikat.
- Annemarie H.Hindman dan Barbara Wasik (2008). *Head Start Teacher's Beliefs about Language and Literacy Instruction*. Journal Early Childhood Research Quarterly 23(4): 479-492.
- Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne (2014). *Beginning Essentials in Early Childhood Education*. Cengage Learning: Amerika Syarikat.
- Aram (2006). *Early Literacy Intervention: The Relative Roles of Storybook Reading, Alphabetic Activities, and Their Combination*. Reading and Writing, 19, 489-51.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). *Joint Storybook Reading and Joint Writing Intervention among Low SES Preschoolers: Differential Contributions to Early Literacy*. Early Childhood Research Quarterly, 19, 588-610.
- Ausubel dan Robinson (1968). *School Learning; an Introduction To Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Wington.
- Awang Sariyan (2003). *Pendekatan Bersepadu dalam Konteks Pemerkasaan Bahasa*. Kertas Kerja Seminar Bahasa Melayu Sebagai Bahasa Ilmu. 26-27 April. Anjuran DBP.
- Azizi Yahaya et.al (2006). *Menguasai Penyelidikan : Teori dan Analisis dan Interpretasi Data*. Kuala Lumpur: PTS Profesional Publication.
- Bader dan Hildebrand (1991). *An Exploratory Study of Three to Five Year Old's Responses on the Bader Reading and Language Inventory to Determine Developmental Stages of Emerging Literacy*. Early Child Development and Care, 77, 83 – 95.

- Baker, L., Serpell, R., & Sonneshein, S. (1995). *Opportunities for Literacy-Related Learning in the Homes of Urban Preschoolers*. L. Morrow (Ed), *Family Literacy: Multiple Perspectives to Enhance Literacy Development* (m/s 236-252). Newark, DE: Persatuan Membaca Kebangsaan.
- Beals, D.E ., & De Temple, J.M. (1993). *Home Contributions to Early Language and Literacy Development*. Seminar Bacaan Antarabangsa, 207-215.
- Bernard Moswela (2007). *Students Behaviour Problems are Rooted in the Family-Parents to be Held Liable*. Jurnal Sosial Sains., 15(2). Bostwana.
- Bernard Spodek dan Olivia N.Saracho (2013). *Handbook of Research on the Education of Young Children (Edisi kedua)*. Routledge: Amerika Syarikat.
- Besnier N (1995). *Literacy, Emotion and Authority*.Cambridge: Cambridge University Press.
- Betty Ann Levy, Zhiyu Gong, Sandra Hessels, Mary Ann Evans, Debra Jared (2006). *Understanding Print: Early Reading Development and Contributions of Home Literacy Experiences*. Elsevier Inc. Kanada.
- Barae R. & Bialystok, E. (2012). *Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language Cultural Background and Education*. Child Development, 83 (2), 412-422.
- Boling, Charlotte J., Evans, William H. (2008). *Reading Success in the Secondary Classroom*. Washington.DC: Heldref Publications
- Brincoe M (2001). *Lessons from Moeng College on the Expulsion of Students*. Gaborone: Morula Press.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (2nd ed.). New York: Longman
- Burns, M.K. dan Dean V.J. (2005). *Effect of Drill Ratios on Recall and on-task Behaviour for Children with Learning and Attention Difficulties*. Jurnal Psikologi Instruksional, 32, 118-126.
- Cassar dan Treiman (1997). *The Beginnings of Ortographic Knowledge: Children Knowledge of Double Letters in Words*. Journal of Educational Psychology, 89, 631-644.
- Che Zanariah Che Hassan dan Fadzillah Abd Rahman (2011). *Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran Kemahiran Menulis di Sekolah Rendah*. Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu, bil.1 (Mei 2011): 67-87.
- Chew Fong Peng (2015). *Implementation of the LINUS Program in Malaysian Primary Schools*. Proceeding Book of the 3rd International Conference on Management and Technology in Knowledge, Service, Tourism & Hospitality, SERVE. Lembaga Telematika Indonesia, Bandung, Indonesia. CRC Press(Tylor and Francis Group).(Scopus).
- Chew Fong Peng (2012). *Literacy Among the Secondary Schools Students in Malaysia*. Jurnal Antarabangsa Sosial Sains dan Kemanusiaan, Vol.2, No.6, November 2012.
- Claire M. Fletcher- Flinn, G. Brian Thompson (2002). *Learning to Read with Underdeveloped Phonemic Awareness but Lexicalized Phonological Recoding: a Case Study of a 3-year-old*. New Zealand: Elsevier Science B.V.
- Clay, M. M. (2002). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement (Edisi Kedua)*. Portsmouth. NH: Heinemann.
- C.M Connor dan S Al'Otaiba (2008). *Literacy*. Elsevier Ltd. Amerika Syarikat.

- Cohcran-Smith (1986). *Reading to Children: A Model of Understanding Texts*. Dalam B.B Schieffelin & P.Gilmore (Eds.) *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspective* (Bil.XXI, PP. 35-54). Norwood, NJ:Ablex Publishing Co.
- Collins. J & Slembrouck S. (2004). *Reading Shop Windows: Multilingual Literacy Practices and Indexical Orders in Globalized Neighborhoods*. Kertas Kerja Bahasa, Kuasa dan Identiti no.21.
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E (1990). *Assessing Print Exposure and Ortographic Processing Skills in Children: A quick measure of Reading Experience*. *Journal of Education Psychology*, 82, 733-740.
- Cunningham, A.E., Perry, K.E., & Stanovich, K.E (2001). *Converging Evidence for the Concept of Orthographic Processing*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 549-568.
- Danny D. Steinberg (1982). *Psycholinguistics: Language, Mind and World*. Longman. London.
- De Bruin – Parecki (2004). *Early Literacy Assesment (ELA)*, MI.High Scope Press.
- Edgar V. Roberts (2003). *Literature: An Introduction to Reading and Writing, Seventh Edition*. Prentice Hall.
- Elisabeth G. Feller (1997). *Why Should Learn to Read? Motivations for Literacy Acquisition in a Rural Education Programme*. *Journal of Educational Development*, 17 (1), 101-112. Great Britain.
- Evida Hong (2012). *Journal of Students Angagement Education Matters*. 2(1), 36-41.
- Fadzilah Amzah (2007). *Pembinaan Modul Pengajaran Sajak Berlandaskan Pendekatan Respons Pembaca*. Tesis doktor falsafah yang diterbitkan. Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

- Farrel (2003). *Understanding Special Education Needs: A Guide for Student Teachers*. London: Psychology Press.
- Fielding-Barnsley, R. (1997). *Explicit Instruction in Decoding Benefits Children High in Phonemic Awareness and Alphabet Knowledge*. *Kajian Saintifik dalam Bacaan*, 1(1), 85-98.
- Foulin, J.N. (2005). *Why is Letter-Name Knowledge such a Good Predictor of Learning to Read? Reading and Writing*. 18(2), 129-155.
- Foorman, B.R., Francis, D.J, Winikates, D., Mehta, P., Schatschneider, C., & Fleisher, J.M. (2003). *The Neccesity of the Alphebatic Principle to Phonemic Awareness Instruction*. *Reading and Writing: An Interdisciplinay Journal*, 16, 289-324.
- Fumiko Yushimura (2009). *Effects of Connecting Reading and Writing and a Checklist to Guide the Reading Process on EFL Learners' Learning about English Writing*. *Jepun: Social and Behavioral Sciences* 1(1), 1871-1883.
- Geraldine Coleman (2009). *Issues in Education: View from the Other Side of the Room*. Geraldine Coleman: Amerika Syarikat.
- Gould, M., & Gould, H. (2003). *A Clear Vision for Equity and Opportunity*. *Phy Delta Kappan*, 85(4), 324-328.
- Grimes, K.J., & Stevens D.D (2009). *Glass, Bug, Mud*. *Phi Dekta Kappan*, 90(9), 677-680.
- Habibah Elias dan Tan Huey Yee (2009). *Perhubungan antara Gaya Keibubapaan dan Pencapaian Akademik Murid dalam Kalangan Sekolah Menengah Terpilih*.
- Hassan Bedir (2010). *Teachers' Belief in Strategies Based Instruction in EFL Classes of Young Learners*. *Turki. Procedia Social dan Behavioral Sciences*, 2(2), 5208-5211.

- Honey and Holl (2004). *Parenting Styles, Emotional Autonomy, School Achievement*. Hong Kong: Jurnal Psikologi Genetik, 159 (421-436).
- Ismail Ahmad (2004). *Penulisan Saintifik*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Pustaka.
- Irving B. Weiner dan W. Edward Craighead (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. (Vol.3). John Wiley & Sons. Inc: New Jersey.
- James M. Royer (2005). *The Cognitive Revolution in Educational Psychology*. Information Age Publishing Inc.: Amerika Syarikat.
- Jane Dairin Warran (2010). *Walt Whitman's Language Experiment*. Pennsylvania State University Press: Pennsylvania.
- Janette B. Benson & Marshal M. Haith (2010). *Language, Memory, and Cogniton in Infantly and Early Childhood*. Academic Press: United Kingdom.
- Jeanne S. Chall, Vicki A. Jacobs & Luke E. Baldwin (2009). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. First Harvard University Press: Amerika Syarikat.
- Jioanna Carjuzza dan Richard Dean Kellough (2013). *Teaching in the Middle and Secondary Schools: Pearson New International Edition*. Pearson Education Limited.
- John Dewey (2009). *The Schools of Tomorrow*. Biblio Bazaar.
- Julie Chuah Suan Choo, Marjeet Kaur, Mehar Singh (2011). *Communication Apprehension among International Undergraduates: The Impact on Their Communicative Skills*. Jurnal Moden Kaedah Pengajaran Bahasa, vol.1 isu 2, p18.
- Karen A. Krasny (2013). *A Handbook for Educators and Parent*. ABC-CLIO, LLC: Amerika Syarikat.

- Katherine DeMeo Kusterer (2009). Tesis doktor falsafah yang diterbitkan. Fakulti Psikologi, Universiti Long Island, Amerika Syarikat.
- Keith Rayner & Alexander Pollatsek (2013). *The Psychology of Reading*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Kelly, R. (2005). *Zero Tolerance School Discipline*. United Kingdom: 1 Februari 2005.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2001). *Pembelajaran secara Konstruktivisme*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2006). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010* (Edisi Pelancaran). Putrajaya: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. <http://www.moe.edu.my>.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2011). *Laporan Kementerian Pendidikan Malaysia 2011*.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2013-2025* (Edisi Pelancaran). Putrajaya: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. <http://www.moe.edu.my>.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). *Modul Literasi 2013*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Landsman, L.T., & Karmiloff-Smith, A. (1992). *Children's Understanding of Notations as Domains of Knowledge Versus Referential-Communicative Tools*. *Cognitive Development*, 7, 287-300.
- Lawrence dan Brown D.(2004). *Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based Learning That Benefit the Whole Class*. Amerika: *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.

- Levin, I., Both-de Vries, Aram, D. & Bus, A. (2005). *Writing Starts with Own Name Writing: From Scribbling to Conventional Spelling in Israeli and Dutch Children*. *Applied Psycholinguistic*, 26, 463-478.
- Levy, B.A., Gong, Z., Hessels, S. Evans, M.A., Jared, D. (2006). *Understanding Print: Early Development and the Contributions of Home Literacy Experiences*. *Journal of Experimental Child Psychology* 93, 63-93.
- Lynch dan Adam (2008). *Confronting Challenges: Motivational Beliefs and Learning Strategies in Difficult College Courses*. *Jurnal Akademik Pelajar Kolej*, vol.42, No.2, Jun 2008.
- M.S. Burns, J.K. Kidd (2010). *Learning to Read*. Dalam V.G.Aukrust (Ed.), *Learning and Cognition in Education*. Kidlington, Oxford, United Kingdom: Academic Press.
- Mahzan Arshad (2008). *Pendidikan Literasi Bahasa Melayu: Strategi Perancangan dan Pelaksanaan*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn.Bhd.
- Margherat J.Snowling, Charles Hulme (2013). *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing Ltd.: United Kingdom.
- Mark S. Seidenberg dan David C. Plant (2004). *Progress in Understanding Word Reading: Data Fitting Versus Theory Building*. Psychology Press: United Kingdom.
- McBride-Chang C., Cho, J.-R., Liu, H., Wagner, R.K., Shu, H., Zhou, A., et al. (2005). *Changing Models Across Cultures: Association of Phonological and Morphological Awareness to reading in Beijing, Hong Kong, Korea and America*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 140-160.
- M.P. Bryden (2012). *Literality: Functional Asymmetry in the Intact Brain*. Academic Press: London.

- Mel Silberman (2009). *Pembelajaran Aktif: 101 Strategi Untuk Mengajar Apa Jua Subjek*. Kuala Lumpur: Institut Terjemahan Negara Malaysia Berhad.
- Miller, J.P. (2007). *The Holistic Curriculum*. (2nd ed.) Toronto, Canada: OISE Press.
- Muijs dan Reynolds (2011). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Great Britain: SAGE Publication Ltd.
- M.S Burns & J.K.Kidd (2010). *Language and Literacy in Educational Setting*. Elsevier Ltd.: Norway.
- Mustafa, Siti Maziha dan Nik Suriyani (2011). *Classroom Participation Patterns: A Case Study of Malaysian Undergraduate Students*. EDUCARE: International Journal for Educational Studies, 3(2). Pp. 145-158. ISSN 1979-7877.
- Nagy, W.E., & Herman, P.A. (1987). *Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implication for Acquisition and Instruction*. Dalam M.G. McKeown & M.E.E. Curtis (Eds.). *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp.19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Naimiea, Z; Siraj, S.; Shagholi, R. (2010). *Learning Strategies and Cognitive Styles Revisited: A Case Study in Iran*. 90-102. New Delhi: Research India Press.
- Nalini Arumugam, Rafik-Galea, S. dan Geraldine de Mello (2012). *Enhancing ESL Students Academic Writing Skills Through the Term-Paper*. Jurnal Pertanika Sains Sosial dan Manusia, 20(4): 1229-1248.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence Based Assesment of Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. NIH Pub. No. 00-4769. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Neuman, S.B & Dickinson, D.K. Eds (2001). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guildford Press.

- Nevin Akkaya dan Fatma Susar Kirmizi, Eda Bicak dan Isci (2014). *Teacher Candidates' Attitudes Towards Reading Habit*. Jurnal Procedia Sosial dan Sains, 127-131.
- Ofra Korat (2005). *Contextual and Non-contextual Knowledge in Emergent Literacy Development: A Comparison between Children from Low SES and Middle SES Communities*. Israel: Early Childhood Research Quarterly 20, 220-238.
- Olson, D.R. (2002). *What Writing does to the Mind*. Dalam E.Amsel & J.P Brynes (Eds.). *Language, Literacy and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication*, pp.153-165. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Padeliadu et. al., (2013). *Component of Beginning Readers in Greek: Morphological Awareness, phonological awareness and Vocabulary Skills*. Seminar Bacaan Eropah ke 17. Jurnal Procedia Science Direct- Sains Tingkah laku dan Sosial, vol.93:1504-1509.
- Pamela J.Ferris, Carol J.Fuhler, Maria P.Walther (2004). *Teaching Reading: A balance Approach for Today's Classroom*. Mc Graw Hill: United Kingdom.
- Pannen, Paulina dkk. (2001). *Mengajar di perguruan Tinggi: Konstruktivisme dalam Pembelajaran*. Jakarta.
- Paul Suparno (2001). *Teori Perkembangan Kognitif Jean Piaget*. Karnisius. Indonesia.
- Pelan Induk Pembangunan Pendidikan Malaysia (PIPP) (2006-2010). *Laporan berkaitan Literasi*.
- Pelan Induk Pembangunan Pendidikan Malaysia (PIPP) (2013-2025). *Laporan berkaitan Literasi*.
- Piaget, J. 1936. *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Piaget, J. 1959. *The Language and Thought of the Child*. London & New York: Routledge.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard Desjardins (2004). *Determinants of Literacy Proficiency: a Lifelong-Lifewide Learning Perspective*. Jurnal Penyelidikan Pendidikan Antarabangsa 39, 205-245.
- Rockwell S.Kay, Kohn Harriet (1989). *Post –Then – Pre Test Evaluation*. University Nebraska: Lincoln.
- Ruhl, K., Hughes, C., dan Schloss (1987). *Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall*. Teacher Education and Special Education, 10, 14-18.
- Salend S.J. (2005). *Creating Inclusive Classrooms for All: Effective and Reflective Practices (5th ed.)*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Sanjaya, Wina. (2007). *Strategi Pembelajaran: Berorientasi Standard Proses Pendidikan*. Jakarta: Kencana.
- Shah Fawani Aji, Norashikin Jamain, Nooraqilah Daud, Nurul Naasirah Tamdir dan Abdul Muiz Ahmad Hussin (2012). *Bahasa dan Gender : Sebuah Kajian Sociolinguistik*. Artikel Sociolinguistik: Brunei.
- Shane Templeton & Donald R. Bear (2013). *Development of Orthographic Knowledge and the Foundations of Literacy*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Shatil, E., Share, D., & Lavine, I. (2000). *On the Contribution of Kindergarten Writing to Grade 1 Literacy: A Longitudinal Study in Hebrew*. Applied Psycholinguistics, 21, 1-21.

- Shulman, L.S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Educational Researcher, 15, 4-14.
- Silberman, M.L. (2006). *Active Learning: 101 Strategi Pembelajaran Aktif (terjemahan)*. Bandung: Nuansa.
- Simon & Schuster (2007). *John Dewey: Experience and Education*.
- Siti Maziha, M. & Nik Suriyani, NAR. (2011). *Classroom Participation Patterns: A Case Study of Malaysian Undergraduate Students*. International Journal for Educational Studies, 3(2), 145-158.
- Slavin, R.E., & Cheung, A. (2005). *A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction*. Review of Educational Research, 75(2), 247-284.
- Snow, C.E, Burns, M.S, & Griffin, P. (Eds) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: Nation Academy Press.
- Stainthorp, R., & Huges, D. (1998). *Phonological Sensitivity and Reading: Evidence from Precocious Readers*. Jurnal Penyelidikan dalam Bacaan, 21, 53-68.
- Steve P. Jefferson (2004). *Charter Schools: A Descriptive Study of Empowerment within the Operation of Charter Schools*. Dissertation.com: Florida Amerika Syarikat.
- Street, B. V. (1993). *The New Literacy Studies, Guest Editorial*. Jurnal Penyelidikan dalam Bacaan, 16(2), 81-97.
- Suhskin, N. (1999). http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html
- Sukmadinata, N.S. (2007). *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktik*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

- Sonnenschein, Susan, Munstermen & Kimberly (2002). *The Influence of Home-Based Reading Interactions on 5-Year-Olds' Reading Motivations and Early Literacy Development*. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Thut dan J.Raymond Gerberich (1949). *Foundations of Method for Secondary Schools*. New York: Mc Graw-Hill.
- Tiller, A.E.Garrison, MEA. & Block E.B. (2003). *The Influence of Parenting Styles on Children's Cognitive Development: Undergraduate Research Journal for Human Sciences*, (1), 1-20.
- Terezinha Nunes (2012). *Learning to Read. An Intergrated View from Research and Practice*: United Kingdom.
- Tolchinsky – Landsman L., Levin I. (2003). *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before being Taught*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomlinson (1999). *Globalization and Culture*. Chicago: Universiti Chicago Press.
- Tomlinson, Brimijorn dan Narvaez (2008). *Setting the Stage for Differentiation in the Differentiated School. Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria V.A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuan Jah Tuan Yusof (2011). *Kaedah Pengajaran Bahasa Melayu Sekolah Rendah*. Puchong: Multimedia Sdn.Bhd.
- Tunmer, W.E., Herriman M.L. dan Nesdale, A.R. (1988). *Metalinguistics Abilities and Beginning Reading*. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Tyner (2012). *The Literacy Jigsaw Puzzle: Assembly the Critical Pieces of Literacy Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

- Udvari-Solner, A. & Kluth, P. (2007). *Joyful Learning: Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vadasy, P.F., Sander, E.A. dan Peyton, J.A. (2006). *Code-Oriented Instruction for Kindergarten Students at Risk for Reading Difficulties: A Randomized Field Trial with Paraeducator Implementers*. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, 98, 508-528.
- Vishalache Balakrishnan (2010). *Pembelajaran Aktif dalam Pendidikan Moral*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya Press.
- Watkins, C, Carnell E., dan Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wiersma W. (1995). *Research Methods in Education*. 6th ed. Boston: Allyn Bacon.
- Weizman dan Snow (2001). *Lexical input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning*. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). *Child Development and Emergent Literacy*. *Child Development*, 69, 848-872.
- William H. Teale dan Elizabeth Sulzby (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Universiti Minnesota: Ablex Pub. Corp.
- Zahra Naimie, Saedah Siraj, Chua Yang Piaw, Reihaneh shagholi dan Rana Ahmed Abuzaid (2010). *Teaching Styles/Learning Styles Match and Mismatch Revisited*. *Jurnal Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 349-353. Elsevier Ltd: www.sciencedirect.com
- Zamri Mahamood dan Mohamed Amin Embi (2005). *Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Untuk Menguasai Kemahiran Membaca*. *Jurnal Teknologi*, 42 (E) Jun, 1-18. Skudai: Penerbitan Universiti Teknologi Malaysia.

Zulkifli Osman (2012). *Pembangunan Modul Bahasa Melayu Secara Bersepadu*.
Tesis doktor falsafah yang diterbitkan. Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya,
Kuala Lumpur.

University of Malaya

Lampiran A1

MODUL LINUS LITERASI BAHASA MELAYU

2013

University of Malaya

Lampiran A2

MODUL PEMBELAJARAN AKTIF

LITERASI BAHASA MELAYU

University of Malaya

Lampiran A3

BORANG SOAL SELIDIK LATARBELAKANG SOSIAL MURID

Sila bulatkan jawapan anda.

Jantina : L / P

Umur : 7 / 8 / 9 tahun

Bangsa :Melayu / India /Cina / Jika lain-lain (sila nyatakan) _____

Agama: Islam/Buddha/Hindu/Kristian/ Jika lain-lain(sila nyatakan) _____

Pra sekolah: Ya /Tidak

Tinggal bersama: Ibubapa/Penjaga

Pekerjaan Ibubapa/Penjaga: Makan Gaji/Bekerja sendiri

Jumlah pendapatan: _____

Pendidikan tertinggi: _____

Status Perkahwinan: Kahwin/ Cerai

Lampiran A4

INSTRUMEN LITERASI BAHASA MELAYU

MEMBACA

UJIAN PRA

Lampiran A5

INSTRUMEN LITERASI BAHASA MELAYU

MEMBACA

UJIAN PASCA

University of Malaya

Lampiran A6

INSTRUMEN LITERASI BAHASA MELAYU

MENULIS

UJIAN PRA

University of Malaya

Lampiran A7

INSTRUMEN LITERASI BAHASA MELAYU

MENULIS

UJIAN PASCA

University of Malaya

Lampiran A8

SURAT PERAKUAN PANEL PAKAR

University of Malaya