

BAB 1: PENGENALAN

1.1 PENGENALAN

Prinsip yang diketengahkan oleh SCT ialah fungsi mental individu dapat ditingkatkan melalui proses pengantaraan (*mediation*) artifak budaya (bahasa dan artifak sosial) dan aktiviti sosial (Vygotsky, 1978). Melalui peralatan budaya yang berada disekelilingnya, manusia menggunakannya sebagai pegantara untuk menentukan tindakan yang sewajarnya di samping menyelesaikan masalah, rasional dan logik (Lantolf & Thorne, 2006). Menyelesaikan masalah melalui tindakan membuat dan menentukan penggunaan pengantara inilah keupayaan mental manusia daripada tahap semasa dapat ditingkatkan kepada tahap potensi dalam dunia sosial mereka melalui konsep Zon Perkembangan Proksimal. Berdasarkan konsep Zon Perkembangan Proksimal, bidang kajian berkaitan perkembangan atau pemerolehan bahasa (SLA / FLA) dan pendidikan merujuk kepada bagaimana pelajar menggunakan artifak budaya sebagai pegantara untuk meningkatkan keupayaan fungsi mental melalui interaksi dan perkongsian pengetahuan (*collaborative learning*, *peers assistance*, *comprehensible input / output*, *computer assisted learning* dsb) yang akhirnya menunjukkan pencapaian mereka dapat ditingkatkan.

Mediation (pengantaraan) merupakan tunjang kepada konsep Zon Perkembangan Proksimal, di mana pengantara budaya sama ada berbentuk fizikal (alatan) atau simbol (bahasa) sebagai alat tambahan untuk menghubungkan aktiviti mental manusia dengan dunia alatan untuk menyelesaikan tugas (cth. bagaimana alatan seperti penyodok membantu pekebun mengorek lubang dan alat psikologi seperti bahasa menghubungkan aktiviti mental kepada dunia sosial; Lantolf & Thorne, 2006). Kedua-dua alat ini (bahasa dan alatan fizikal) dinyatakan sebagai artifak (Lantolf, 2000), yang menggalakkan transformasi mental (mengembangkan keupayaan individu) melalui perhubungan di antara mental dengan sosial untuk menyelesaikan tugas yang dihadapi (Lantolf, 1994; dipetik oleh Ellis & Barkhuizen, 2005). SCT melihat

pembelajaran bahasa dari sudut proses perkembangan mental yang berlaku melalui penglibatan aktiviti pengantaraan artifak (bahasa dan alatan) untuk mengembangkan kecekapan linguistik pelajar. Perkembangan mental mengikut konsep Zon Perkembangan Proksimal ini bukan sahaja ditinjau dari sudut pencapaian semata-mata, tetapi pencapaian yang berkait rapat dengan kawalan maklumat daripada maklum balas pengantaraan artifak atau kawalan dalam diri pelajar itu sendiri. Ini bermakna, sekiranya pelajar L2 memaparkan peningkatan pencapaian mereka (walaupun sedikit), bukti perkembangan mereka ini boleh dilihat melalui pengantaraan artifak bahasa dan alatan yang digunakan, dan aktiviti peraturan (*regulation*) di sepanjang mereka melaksanakan tugas. Maka, hubungan di antara konsep Zon Perkembangan Proksimal dan perkembangan mental ini perlu dilihat dari sudut bagaimana artifak bahasa dan alatan diubah suai setiap kali menyelesaikan tugas. Aktiviti pengantaraan ini juga akan menghasilkan bentuk kawalan fungsi mental untuk bertindak balas dan mengatur maklumat yang diperoleh hasil daripada pengantaraan yang dilakukan, apa yang dinyatakan oleh Lantolf & Thorne (2006) dan Ellis & Berkhuizen (2005); aktiviti pengantaraan akan menghasilkan satu bentuk peraturan.

Kebanyakan kajian yang bersandarkan konsep Zon Perkembangan Proksimal hanya melibatkan bidang SLA (antaranya Aljaafreh & Lantolf, 1994; Foster & Ohta, 2005; Swain & Lapkin, 2011) dan telah ditetapkan konteks iaitu penglibatan pakar (*expert*) atau *peers* (diberikan tutor, pasangan atau kumpulan). Ini bermakna, perkembangan mental dari tahap perkembangan semasa (*actual development level*) ke tahap perkembangan potensi (*potential development level*) berlandaskan reka bentuk konteks pengantara yang telah ditetapkan bukan secara semula jadi. Walaupun menggunakan data rakaman ujaran (Foster & Ohta, 2005), penulisan naratif (Swain & Lapkin, 2011) dan *regulatory scale* (Aljaafreh & Lantolf, 1994); dapatan hanya memaparkan perkembangan potensi mental melalui hasil akhir penulisan naratif yang

menunjukkan peningkatan daya ingatan (Swain & Lapkin, 2011), bentuk bantuan impisit dan eksplisit daripada tutor (Aljaafreh & Lantolf, 1994) dan peningkatan perundingan makna untuk memperbaiki ujaran (Foster & Ohta, 2005). Hasil kajian juga tidak memaparkan aktiviti peraturan ke atas maklumat yang diperoleh daripada aktiviti pengantaraan. Malah jumlah pelajar yang digunakan dalam kajian juga sedikit (Aljaafreh & Lantolf, 1994, hanya melibatkan tiga orang). Kajian Swain & Lapkin (2011) pula hanya menggunakan seorang pelajar yang dibantu seorang pakar untuk mengembalikan daya ingatan melalui kaedah penulisan naratif. Begitu juga kajian Foster & Ohta (2005), menggabungkan pendekatan kognitif dan SCT dalam perundingan makna semasa pembelajaran dalam kelas di mana data dianalisis secara kuantitatif dan kualitatif hanya dilakukan ke atas lima (5) minit awal pembelajaran yang direkodkan.

Melalui tugas penulisan yang dihubungkan dengan reka bentuk kajian eksperimental misalnya, ujian pra-pos hasil akhir penulisan dapat menunjukkan perkembangan potensi melalui kumpulan kawalan dan kumpulan yang diberi bantuan pakar. Namun penekanan ke atas artifak bahasa yang digunakan dan aktiviti peraturan ke atas maklumat daripada pengantaraan mempunyai tiga tahap iaitu *object-regulation*, *other-regulation* dan *self-regulation* (Lantolf & Thorne, 2006; Gass & Selinker, 2008) perlu dijelaskan. Malah kajian yang melibatkan aktiviti mental yang memaparkan penggunaan artifak dan aktiviti peraturan dalam Zon Perkembangan Proksimal daripada kaedah TAP masih belum ditemui khususnya dalam bahasa Sepanyol sebagai Bahasa Asing (*Español Como Lengua Extranjera / ELE*). Menggunakan kaedah TAP (selama 40 minit rakaman) setiap pelajar dalam proses penulisan ELE, berupaya memaparkan aktiviti mental penggunaan artifak dan peraturan melalui konteks pengantaraan semula jadi daripada mula menstruktur hingga kepada ayat akhir yang dibina dalam Zon Perkembangan Proksimal.

1.2 Pemerolehan Bahasa

Pemerolehan bahasa melibatkan proses mengembangkan kemahiran komunikasi samada dalam bentuk lisan atau penulisan, dan saling beriringan. Penulisan sebenarnya tidak boleh dianggap sebagai kemahiran yang terasing dalam pemerolehan bahasa (Corredo Romero, 2008; Cárdenas Marrero, 2009; Cassany, 1993). Pemerolehan bahasa samada lisan atau penulisan pada kebanyakan masa ditentukan oleh interaksi kematangan biologi, kognitif dan sosial. Pemerolehan sintaksis lisan kanak-kanak misalnya, adalah berkaitan dengan keupayaan mental mereka (Chomsky, 1995; Brown, 2000). Kajian empiris menunjukkan, pelbagai bentuk fungsi, proses psikologi dan proses kognitif berlaku dalam pemerolehan bahasa (Chomsky, 2000; Tarigan, 1988). Walaupun manusia mempunyai kemampuan berbahasa dan mempelajari bahasa sejak lahir, persekitaran memainkan peranan untuk perkembangan bahasa melalui rangsangan dan tindakbalas input linguistik (Krashen, 1988; Gass & Selinker, 2008).

Ragam pemerolehan bahasa ini (lisan atau penulisan) juga boleh dijelaskan dalam pelbagai sudut iaitu berdasarkan bentuk, urutan, jumlah dan keaslian. Jika dilihat dari sudut bentuk pemerolehan, merujuk kepada pemerolehan bahasa pertama (L1) dan pemerolehan bahasa kedua (L2) dan bahasa seterusnya (L3) atau bahasa Asing (FL). Dari sudut urutan pula, kita memperoleh L1 dan seterusnya L2, L3 atau FL. Penelitian dari sudut jumlah pula merujuk kepada bilangan pemerolehan bahasa seseorang samada satu bahasa, dwi bahasa atau multilingual. Bentuk yang terakhir pula dilihat daripada sudut medium iaitu pemerolehan bahasa lisan atau bahasa penulisan (Tarigan, 1988). Kesemua ragam yang dinyatakan di atas sebenarnya mempunyai pengertian yang sama sahaja untuk merujuk pemerolehan L1 atau bahasa natif dan pemerolehan L2 atau bahasa asing (FL) yang sering diguna pakai secara bertukar ganti dalam pengkajian pemerolehan bahasa kanak-kanak dan orang dewasa (Tarigan, 1988).

Bagi pemerolehan L2, L3 atau FL, biasanya berlaku samada secara bawah sadar sebagai keperluan komunikasi atau dilakukan secara sadar atas desakan akademik yang melibatkan kurikulum, perancangan dan menghadiri kelas secara formal. Menurut Krashen (1988), pemerolehan bahasa orang dewasa berlaku selepas memperoleh bahasa pertama dan menyerupai pemerolehan bahasa kanak-kanak melalui lima hipotesis model yang diutarakannya (Hipotesis Pemerolehan-Pembelajaran, Turutan Semulajadi, Monitor, Input dan Tapisan Afektif). Mengambil satu contoh, jika dalam hipotesis input pemerolehan L1 kanak-kanak dipengaruhi '*motherese*', dalam pemerolehan L2 pula terdapat penggunaan '*foriegn talk*' atau '*broken language*' (Tarigan, 1988). Ternyata hipotesis ini juga tidak dapat dielakkan apabila membicarakan soal pemerolehan BS dalam konteks pelajar yang mengambil kursus bahasa Sepanyol sebagai bahasa Asing (ELE) dalam konteks kajian ini di Malaysia. Walaupun belum dibuktikan lagi, tetapi boleh dinyatakan sebagai hipotesis awal lebih-lebih lagi apabila pelajar berinteraksi dengan pengetahuan pelbagai bahasa (L1, L2 dan mungkin L3) dan persekitaran sebagai pengantara semasa mempelajari bahasa Sepanyol (BS). Ditinjau daripada sudut keaslian yang dinyatakan oleh Tarigan sebelum ini, pertembungan antara dua pemerolehan L1 dan FL ini menyajikan pelbagai kajian empirikal berkaitan 'kesilapan', 'perbandingan' dan juga istilah 'gangguan', 'pemindahan' L1 dalam L2 atau FL dalam dua medium iaitu bahasa lisan dan penulisan.

Menurut Tarigan (1988), terdapat keyakinan umum bahawa pemerolehan L2 dipengaruhi oleh L1 dari segi aksen dan struktur bahasa yang dibuktikan oleh sarjana-sarjana terdahulu. Manakala pemerolehan L3 pula berhadapan dengan interaksi struktur bahasa L1 dan L2 yang menunjukkan penghasilan struktur bahasa sasaran (L3) yang bergabung (Gass & Selinker, 2008). Secara tidak langsung menunjukkan pelajar mengadaptasi pengetahuan antara bahasa mereka yang boleh diklasifikasikan sebagai cara menyelesaikan masalah ataupun untuk menutup kelemahan. Jika diambil kira

kenyataan di atas, pelajar di Malaysia yang mengambil kursus BS rata-rata dalam persekitaran dan pemerolehan multilingual. Mereka berhadapan dengan pertembungan interaksi L1 dan L2 dari segi aksen (lisan khususnya) dan struktur (lisan dan penulisan). Malah, kepelbagaian struktur dan tatabahasa yang berbeza antara bahasa (cth. bahasa Melayu, bahasa Inggeris) mengakibatkan pertembungan pengetahuan rumus-rumus antara bahasa, yang pasti sedikit sebanyak mempengaruhi penulisan BS. Walaupun masih belum ada kajian yang dijalankan untuk membuktikan bagaimana interaksi pengetahuan antara bahasa ini memberi kesan ke atas penulisan BS, namun kajian yang dijalankan oleh Neo (2005) menunjukkan, pelajar menggunakan strategi tertentu dalam menyelesaikan masalah dalam pembelajaran BS. Walaupun kajian yang dijalankan tidak mengkhusus kepada penulisan, sekurang-kurangnya membuktikan pelajar ELE di Universiti Malaya menggunakan strategi pembelajaran bahasa (SPB).

Senario yang berbeza dapat dinyatakan dalam bidang pengkajian yang melibatkan L2 (bahasa Inggeris / BI) di Malaysia, di mana terdapat kajian yang melibatkan strategi pemindahan L1 dalam penulisan L2 (BI) di Malaysia. Kajian yang telah dijalankan oleh Siti Hamin dan Abdul Hameed (2006) terhadap pelajar bahasa Inggeris (BI) tingkatan 4 di sebuah sekolah di Daerah Kulai (Johor) yang menggunakan bahasa Melayu dalam menulis karangan BI semasa proses menjana idea, menulis draf dan penyemakan menunjukkan peningkatan pencapaian dari segi isi, organisasi dan mekanis. Begitu halnya apabila menyentuh bagaimana pelajar memperoleh L2 dan FL dalam penulisan juga bergantung kepada cara mereka menggunakan pengetahuan antara bahasa untuk menyelesaikan masalah berkaitan bahasa sasaran. Menurut Coder (1975, dipetik oleh Tarigan, 1988), apabila pelajar menghadapi kesukaran atau kekurangan idea semasa berkomunikasi dalam L2, mereka akan kembali kepada L1 sebagai jalan penyelesaiannya. Maka, tindakan pelajar menutup kekurangan dengan menggunakan L1 mereka yang dilihat sebagai 'gangguan' sebenarnya merupakan 'campur tangan' antara

bahasa. Malah, secara tradisionalnya, ‘gangguan’ dirujuk sebagai ciri belajar yang digunakan oleh pelajar, maka ‘campur tangan’ antara bahasa dianggap sebagai cara yang digunakan pelajar untuk menyelesaikan masalah berkaitan bahasa sasaran mereka (Tarigan, 1988); dan Krashen (1981) juga merujuk perkara ini sebagai cara pelajar untuk mengatasi kekurangan dalam L2. Begitu juga halnya bagi pelajar yang menghadapi kesukaran dalam penulisan bahasa sasaran mereka (L2 atau FL), mereka kembali kepada L1 mereka sebagai cara mengatasi kekurangan (Scott, 1990; Wenden, 1991; Valdes et al. (1992); Riazi, 1997; Beare, 2002; Mu dan Carrington, 2006). Begitu juga halnya dengan pelajar bahasa Sepanyol sebagai bahasa asing (ELE) dalam konteks bukan pelajar di Malaysia yang menggunakan L1 mereka sebagai cara menyelesaikan masalah semasa melaksanakan penulisan dalam BS, walaupun dalam situasi pengetahuan bahasa Sepanyol mereka terhad (Cassany, D. 1993; Cárdenas Marrero et al., 2009).

Kenyataan yang diusulkan oleh Coder (1975) dan Tarigan (1988) menyentuh tentang lakuan yang digunakan pelajar dalam proses pemerolehan L2 atau FL yang merujuk BI selepas memperoleh L1, barangkali berbeza jika dikaitkan dengan konteks pemerolehan bahasa Sepanyol (BS) bagi pelajar di Malaysia. Jurang yang paling ketara ialah, pelajar di Malaysia yang mengikuti ELE mempunyai pengetahuan bahasa yang pelbagai (multilingual) kerana persekitaran masyarakat yang berbilang kaum (cth. Melayu, Cina dan India), dan sistem pendidikan yang mewajibkan setiap pelajar mempelajari bahasa Melayu (BM) dan bahasa Inggeris (BI), menjadikan mereka secara tidak langsung mempunyai L1 dan L2 (pelajar Melayu), manakala pelajar Cina dan India secara umumnya mempunyai L1, L2 dan L3 (termasuk BM yang wajib dipelajari). Jika persoalan dalam pengkajian ELE yang dilakukan sarjana terdahulu telah membuktikan pelajar menggunakan L1 sebagai cara untuk menyelesaikan masalah berkaitan penulisan BS (Cassany, 1993; Cárdenas Marrero et al., 2009), namun dapatan

tidak memaparkan proses mental bagaimana L1 digunakan untuk menyelesaikan masalah dalam penulisan bahasa Sepanyol. Malah bersandarkan pendekatan Teori Sosiobudaya (SCT), perkembangan bahasa pada dasarnya melalui proses sosial, di mana mental sebagai agen memperkembangkan pengetahuan melalui interaksi sosial dengan persekitaran. Ini bermaksud, melalui interaksi individu dengan persekitaran, input yang diterima diproses di dalam mental untuk memberi nilai tambah kepada pengetahuan sedia ada atau mempelajari perkara baharu. Bermula daripada kebergantungan pada hubungan sosial untuk menyelesaikan masalah atau membina pengetahuan, individu akan melepaskan kebergantungan ini setelah melalui interaksi berterusan. Maka, pada tahap ini individu tidak lagi perlu bergantung kepada bantuan sosial apabila berhadapan dengan masalah yang sama, kerana mental telah diselaraskan untuk menyelesaikan masalah yang sama. Atas dasar inilah, individu dan persekitaran tidak boleh dipisahkan melalui interaksi untuk kembangkan pengetahuan bahasa mereka (Foster & Ohta, 2005). Oleh itu, kajian yang mengkhusus kepada bagaimana pengetahuan antara bahasa dan persekitaran digunakan sebagai pengantara untuk menyelesaikan masalah berkaitan BS dalam konteks pelajar di Malaysia sudah pasti menarik untuk dilaksanakan.

1.3 Sejarah Ringkas Sistem Pendidikan, Pemerolehan L2 dan Bahasa Asing (FL) di Malaysia

Sistem pendidikan di Malaysia telah bermula sejak zaman pemerintahan British lagi. Ketika itu dikenali sebagai sistem pendidikan vernikular iaitu sistem persekolahan yang bercirikan kaum. Sekolah Inggeris ditubuhkan untuk menghasilkan tenaga kerja sokongan dalam pentadbiran mereka. Abad ke-21 ini, sistem pendidikan semakin mencabar kerana menghadapi cabaran baru akibat globalisasi dan perlu melahirkan tenaga pengajar dan perjawatan yang berkualiti. Akses kepada pendidikan diambil berat oleh kerajaan di mana unjuran bilangan sekolah pada tahun 2005 mencatatkan pertambahan yang ketara. Bilangan prasekolah telah ditambah kepada 3,287, sekolah

menengah kepada 2.028, sekolah vokasional (ditukar) menjadi teknik kepada 90 buah. Ekuiti juga dipertingkatkan, terutamanya dalam hal penyediaan infrastruktur asas.

Bahasa kedua (L2) merujuk kepada bahasa Inggeris (BI) dalam konteks sistem pendidikan di Malaysia (PIPP, 2006-2010:18) selepas bahasa Melayu yang dijadikan bahasa penghantar di sekolah-sekolah. BI telah dijadikan mata pelajaran teras disamping bahasa Melayu, Matematik dan Sains. Pembelajaran bahasa Inggeris ditekankan dalam sistem pendidikan seawal pra sekolah dan tidak pernah terputus hinggalah ke peringkat Institusi Pendidikan Tinggi (IPT). Pemberian baucer tuisyen melalui Skim Baucer Tuisyen (SBT) sejak 2004 untuk memberi bantuan tuisyen BI, Matematik dan Sains kepada murid kurang berkemampuan tahun 4 hingga 6 termasuklah bahasa Melayu. Kaedah-kaedah pembelajaran BI yang sentiasa dikemaskini, infrastruktur dipertingkatkan, termasuklah peralatan komputer riba, projector LCD, skrin, troli dan pencetak. Bayaran Insentif Subjek Pendidikan (BISP) berupa elaun kepada guru-guru Sains, Matematik dan guru BI sebagai mentor juga diberi sama, menunjukkan betapa kerajaan begitu komited untuk meningkatkan pencapaian pelajar dalam BI (PIPP, 2006-2010:19-27).

Dasar pendidikan di Malaysia menekankan kurikulum bahasa Inggeris (BI) sebagai teras disamping bahasa Melayu (BM) dalam semua peringkat persekolahan. Penekanan diberikan kepada perancangan kurikulum, pelaksanaan kaedah pengajaran dan pembelajaran (PdP), peningkatan infrastruktur semata-mata untuk memenuhi tujuan BI itu sendiri sebagai L2 yang dapat dikuasai. Namun, bagi pihak pelajar pula harus diambil kira kerana pembelajaran melibatkan faktor-faktor kognitif, sosial dan motivasi. Safaya (2006) menyatakan, pembelajaran bahasa kedua memerlukan proses kognitif yang kompleks di mana setiap individu menggunakan pelbagai gaya dan strategi pembelajaran untuk menguasai bahasa sasaran.

Strategi pemantapan BI telah diperluas pada tahun 2003, di mana BI digunakan sebagai bahasa pengantar dalam PdP Sains dan Matematik (PPSMI). Tindakan ini menunjukkan, kerajaan begitu komited untuk memantapkan penguasaan BI dalam kalangan pelajar. Hasilnya, telah mencatatkan peningkatan dalam Sains dan Matematik (RMK-9:PIPP, 2006:25). Namun, pencapaian yang mengagumkan ini sebenarnya tidak menyeluruh terutamanya pelajar luar bandar. Hasil kajian daripada Nor Hashimah (2006), Siti Hamin (2007), Pemufakatan Badan Ilmiah Nasional (Pembina), (2008) dan Radha Nambiar et al. (2008) menunjukkan ramai pelajar luar bandar mengalami masalah dalam penulisan BI.

Namun atas desakan dan isu kedaulatan bahasa Melayu, PPSMI telah dihentikan pada tahun 2009. Namun, untuk memantapkan lagi BI, Kementerian Pelajaran telah mengumumkan bahawa masa pembelajaran BI akan dipanjangkan mulai tahun (Kosmo, 21 Mac 2010).

'Penambahan masa ini tidak melibatkan penambahan waktu persekolahan tetapi kita akan mengubah masa kokurikulum'

(Tan Sri Muhyiddin Yassin, 2010)

1.3.1 Pemerolehan FL di Malaysia

Bahasa Asing (FL) merujuk bahasa selain bahasa Inggeris (BI) dan bahasa Melayu (BM) bagi etnik Melayu, bahasa selain BI, BM dan bahasa Mandarin bagi etnik Cina dan bahasa selain BI, BM dan bahasa Tamil bagi etnik India di Malaysia. Pembelajaran bahasa asing, seperti bahasa Jepun, bahasa Perancis, bahasa Jerman, telah diperkenalkan di sekolah-sekolah berasrama penuh (SBP) kecuali bahasa Sepanyol (hanya sekolah rendah dan menengah antarabangsa) dan kursus-kursus di Universiti Awam (UA) di Malaysia. Akhir-akhir ini keperluan pembelajaran bahasa asing juga semakin diperkembangkan. Cabaran globalisasi telah memangkin terbentuknya dasar pembelajaran bahasa asing. Antara objektif pembelajaran bahasa asing antaranya ialah:

- a) menambahkan lagi kemahiran berbahasa selain daripada bahasa ibunda dan BI,
- b) peluang untuk mengadaptasi teknologi sesebuah negara dan meningkatkan pengetahuan budaya,
- c) peluang melanjutkan pelajaran di negara berkenaan dan peluang pekerjaan dalam sektor asing.
- d) Melengkapkan Malaysia kearah Negara multilingual.

(Roswati et al., 2007)

Bahasa bukan sahaja sebagai medium komunikasi, malah dalam pendidikan, bahasa merupakan akses kepada pengetahuan. Menurut Safaya (2006:204), pemerolehan bahasa bukan semata-mata untuk keperluan komunikasi malah matlamat utama pembelajaran FL ialah lebih kepada tujuan akademik, untuk membolehkan pelajar membuat rujukan saintifik dan jurnal kajian yang menggunakan bahasa asing disamping menyebarkan pengetahuan melalui bahan-bahan rujukan dan berkeupayaan untuk menulis. Hampir semua Universiti Awam (UA) menubuhkan Jabatan Bahasa Asing untuk menyediakan pengajaran dan pembelajaran FL bagi membolehkan pelajar menggunakan bahasa sasaran dalam membuat rujukan dalam bidang yang diceburi. (Safaya, 2006)

1.4 Kepelbagaian Bahasa dalam Pemerolehan Bahasa Asing

Menurut Gass dan Selinker (2008), pemerolehan L2 biasanya diperoleh selepas pemerolehan L1, dan pemerolehan L3 pula biasanya diperoleh setelah penggabungan pemerolehan dalam L1 dan L2 pelajar. Bidang kajian yang lebih menonjol pada masa kini ialah pemerolehan L3 pelajar yang mana melibatkan kepelbagaian bahasa (L1, L2 dan L3) dan secara semulajadi menjadikannya lebih kompleks kerana sejarah bahasa (pengetahuan bahasa yang diamalkan sebelumnya) oleh pelajar menjadi faktor dalam

pemerolehan bahasa sasaran (L3, L4 dan sebagainya). Mengambil kata-kata Cenoz dan Genesee (1998:16, dipetik oleh Gass dan Selinker, 2008):

'Pemerolehan pelbagai bahasa dan multilingualisme merupakan satu fenomena yang kompleks. Kedua-duanya melibatkan faktor dan proses yang berkaitan dengan pemerolehan L2 dan bilingualism merupakan faktor-faktor yang unik dan berpotensi untuk menjadikannya lebih kompleks akibat daripada interaksi yang mungkin berlaku antara beberapa bahasa yang dipelajari dalam proses pembelajaran mereka'

(Terjemahan penyelidik daripada Cenoz dan Genesee, 1998:16; dipetik oleh Gass dan Selinker, 2008:21)

Berdasarkan kenyataan daripada Cenoz dan Genesee (1998), dalam situasi kepelbagaian bahasa yang dihadapi oleh pelajar semasa pemerolehan L3, mereka bukan sahaja berhadapan dengan pertembungan L1 iaitu proses yang sama dengan pemerolehan L2 (perbezaan struktur, tatabahasa, motivasi, strategi dan sebagainya), malah lebih kompleks lagi apabila pengetahuan L1 dan L2 mereka turut terlibat sama sepanjang proses pemerolehan L3 hinggalah memberi kesan terhadap pemerolehan lisan dan penulisan L3 mereka. Kebanyakan bagi mereka ini melibatkan pelajar yang telah dewasa semasa memulakan pemerolehan L3, di mana faktor-faktor seperti tujuan pemerolehan, ciri-ciri individu pelajar dan jurang penggunaan antara tiga atau lebih bahasa itu sendiri (L1, L2 dan bahasa sasaran) perlu diambil kira (Gass & Selinker, 2008). Bagaimana pemerolehan bahasa baru (L3 atau FL) dipengaruhi oleh bahasa yang terdahulu (L1 dan L2) dalam situasi multilingual dinyatakan oleh Dewaele (1998, dipetik oleh Gass & Selinker, 2008) yang mengambil contoh penutur bahasa Belanda (L1), BI (L2) dan menghasilkan ujaran dalam bahasa Perancis sebagai L3 seperti contoh 1 di bawah;

1. *Les gens sont **involvés*** (The people are involved)

Dewaele (1998, dipetik oleh Gass dan Selinker, 2008)

2. *Tu as **mein Fax bekommen**?* (Did you get my fax)

A B

(Dipetik daripada; Selinker dan Baumgartner-Cohen, 1995)

Dalam contoh 1 di atas, menurut Gass dan Selinker (2008), perkataan yang tepat ialah *impliqués* berbanding *involvés*, menunjukkan pengetahuan kosa kata antara bahasa pelajar (bahasa Belanda, bahasa Inggeris dan bahasa Perancis) saling mempengaruhi dalam pemerolehan bahasa. Apa yang dipetik oleh Herwig (2001) daripada contoh 1 yang dinyatakan oleh Dewaele (1998) di atas sebagai *penggabungan leksikal* dalam penghasilan bahasa. Manakala dalam contoh 2 pula, penutur natif BI yang datang ke Perancis dan cuba bertutur dalam bahasa Jerman. Menurut Selinker dan Baumgartner-Cohen (1995), 'A' mewakili struktur bahasa Perancis dan 'B' pula merupakan struktur bahasa Jerman, iaitu paparan gabungan sintaksis antara bahasa yang digunakan oleh penutur bahasa Inggeris dalam menghasilkan teks bahasa Jerman (L3).

Dalam konteks pelajar di Malaysia yang mengambil BS sebagai bahasa Asing di Universiti Awam (UA) juga tidak terkecuali daripada pengaruh pengetahuan bahasa terdahulu (L1, L2) seperti yang dinyatakan oleh Gass dan Selinker di atas. Antara contoh yang diselidik peroleh daripada beberapa contoh penulisan tugas pelajar ditunjukkan di bawah:

3. *..hablo Mandarin, Malay (malayo), Ingles y un poco Espanol.*

(..saya bertutur Mandarin, Melayu, Inggeris dan sedikit bahasa Sepanyol)

4. *Mi madre trabaja en una escuela, que (como) maestro(a)*

A

B

(Ibu saya bekerja di sebuah sekolah, iaitu guru)

5. *Ella es ama de casa* (Dia adalah suri rumah)

Contoh ayat 3 di atas dihasilkan oleh pelajar Cina iaitu bahasa Cina merupakan L1, dalam menghasilkan ayat BS dalam tugas ELE mereka di sebuah UA. Pelajar melakukan kesilapan dalam pemilihan lexis di mana perkataan *Malay* adalah salah, sepatutnya *malayo* (bahasa Melayu) kerana pengetahuan bahasa Inggeris penulis (bahasa Melayu - "Malay"). Begitu juga dengan penggunaan kata nama khas (bahasa Malaysia), di mana penulis menggunakan huruf besar di awal perkataan untuk *Malay*

dan *Espanol* kerana dalam BM dan BI nama khas menggunakan huruf besar di awalnya. Sedangkan dalam BS menggunakan huruf kecil sepenuhnya untuk nama khas yang merujuk bahasa, nama bulan dalam setahun dan agama (Yates, 2004:17).

Bagi ayat dalam contoh 4 pula, pelajar merupakan pelajar Melayu (BM sebagai L1), di mana pelajar menggabungkan sintaksis BS dan BM (A dan B). Dalam ayat (4), 'A' dirujuk sebagai sintaksis BS kerana ayat yang dibina adalah gramatis, namun pada 'B', *que maestro* (iaitu guru) di mana *que* dalam konteks ayat ini ialah 'iaitu' merupakan sintaksis BM yang tidak gramatis (sepatutnya 'sebagai' digunakan). Ayat yang gramatis untuk BM sepatutnya 'sebagai guru' yang ditulis *como maestra* (*como* membawa makna sebagai dan *maestra* merujuk genus feminin untuk *madre* (ibu) yang perlu diselaraskan). Kajian ini melihat dari sudut struktur ayat yang cuba dibina oleh pelajar (*que maestro*) adalah bentuk sintaksis BM, kerana dalam sintaksis BS bagi menerangkan pekerjaan, sekiranya kata kerja *trabajar* digunakan (pada 'A'), ayat seharusnya dinyatakan *mi madre trabaja como maestra en una escuela* (ibu saya bekerja sebagai guru di sebuah sekolah). Namun untuk merujuk pekerjaan, contoh (5) adalah sintaksis BS yang tepat.

Jika dilihat secara keseluruhan ayat (4) di atas, bentuk sintaksis BS yang dihasilkan pelajar (A dan B), menggunakan BM sebagai cara untuk menyelesaikan masalah untuk menghasilkan ayat BS. Ini kerana, bentuk sintaksis yang dihasilkan pelajar (contoh 4) adalah tidak gramatis dalam sintaksis BS, kerana dalam sintaksis BS yang merujuk pekerjaan, kata kerja *ser* (*verb to be*) perlu digunakan. Menurut Kattán-Ibarra dan Pountain (2003), kata kerja *ser* digunakan untuk merujuk pekerjaan, kewarganegaraan, perincian atau mendeskripsikan orang atau benda, pegangan agama, politik dan memperkenalkan diri.

Penulis sebenarnya menggunakan pengetahuan sintaksis L1 menghasilkan ayat 4 di atas kerana dalam BM, untuk membina ayat yang merujuk pekerjaan, perkataan

'bekerja' paling banyak digunakan. Namun dalam BS, kata kerja *ser (to be)* digunakan untuk merujuk pekerjaan berbanding kata kerja *trabajar* (bekerja), dan untuk menjelaskan mengapa boleh berlakunya bentuk penggabungan sintaksis BS dan BM dalam (4); kata kerja *ser* itu sendiri membawa makna kata pemeril 'ialah' dan 'adalah' dalam BM (contoh 5), tetapi berbeza fungsi sintaksis antara keduanya (BM dan BS). Menurut Castro (2003), kata kerja *ser* diberi fungsi yang khusus bagi menerangkan keadaan yang tetap, tidak berubah seperti bentuk fizikal orang atau benda, bangsa dan bahasa, mengenali orang atau benda. Dalam pembentukan kata BM, menurut Nik Safiah et al. (2008), kata pemeril ialah unsur yang menjadi pemeril hal subjek samada untuk ekuatif ('ialah') atau huraian dengan menggunakan 'adalah'. Penjelasan panjang lebar yang dinyatakan di atas adalah di antara contoh dapatan biasa dalam penyelidikan untuk menjelaskan fenomena penggunaan / 'gangguan' pengetahuan antara bahasa dalam menyelesaikan masalah semasa menstruktur ayat BS. Namun Dalam konteks di Malaysia, kepelbagaian bahasa dan persekitaran kebahasaan bahasa Sepanyol mereka yang rendah merupakan satu tarikan yang menarik untuk mengkaji bukan sahaja bagaimana pengantaraan bahasa digunakan untuk menyelesaikan masalah semasa menstruktur ayat BS, malah kajian yang menunjukkan proses mental yang berlaku semasa proses penulisan BS adalah jarang dilakukan.

1.5 Kepentingan BS

Bahasa Sepanyol (BS) merupakan bahasa Romans yang paling banyak dituturkan, bukan sahaja di negara Sepanyol malah di 21 buah negara di seluruh dunia. Paling padat tertumpu di Amerika Tengah dan Amerika Selatan yang meliputi sempadan Amerika-Mexico hinggalah ke Tierra del Fuego. Tidak dinafikan, negara Filipina, Australia, Morocco dan Barat Sahara mempunyai penutur minoriti bahasa Sepanyol (Ensiklopedia Bahasa Dunia, DBP 1998 : 303). Kepentingan BS semakin meningkat saban tahun kerana fungsi BS itu sendiri bukan sahaja sebagai bahasa komunikasi negara-negara

Latin (Sepanyol, benua Amerika Selatan menganjur hingga kawasan yang bersempadan Mexico dan Amerika Syarikat), malah sebagai bahasa perdagangan dan kesenian. Penggiat dan penggemar seni, termasuklah penggemar sukan sudah pasti tidak akan terlepas daripada menyebut Picasso, Goya, Ricky Martin, Jenifer Lopez, Shakira, Fernando Alonso, Jorge Lorenzo (sekadar menyebut beberapa nama); kesan daripada kemajuan teknologi maklumat yang menjadikan dunia tiada sempadan maklumat secara tidak langsung mempromosikan bahasa dan budayanya sekali. Menurut Radhiah (2004), BS merupakan bahasa ketiga dituturkan selepas BI dan bahasa Mandarin, adalah bahasa kedua penting di Amerika Syarikat. BS juga mempunyai kepentingan dalam ekonomi dan merupakan bahasa perdagangan Kesatuan Eropah (EU) menerusi negara Sepanyol, APEC yang juga dianggotai oleh Mexico dan Chile, termasuklah negara G3 yang diwakili oleh Columbia, Venezuela dan Mexico. Kesemuanya menggunakan BS sebagai bahasa rasmi dan merupakan negara monolingual yang berpegang kuat dengan identiti bahasa mereka. Bagi menerobos peluang perdagangan, penguasaan BS dan pengetahuan budaya mereka merupakan antara yang perlu diambil berat. Menurut Duta Sepanyol di Malaysia, Germán Bejarano (2006, dalam Barataria), peningkatan rakyat Malaysia untuk mempelajari BS di Malaysia bukan sahaja berkait rapat dengan tarikan umum seperti filem dan bola sepak, malah peningkatan dari segi kesedaran tentang kepentingan BS dalam dunia profesional yang memacu perdagangan, usaha sama dan hubungan antarabangsa. Menurutnya lagi, Malaysia bukannya asing dalam menyediakan kursus BS, di mana pintu kemasukan BS telah bermula seawal 1972 lagi apabila Universiti Malaya mula menawarkan kelas BS.

Laporan yang diterbitkan pada 2005 dalam majalah *Barataria* keluaran *Instituto Cervantes*, menjelang tahun 2050, penutur natif bahasa Sepanyol akan meningkat kepada 550 juta penutur (Barataria, 2006 : 4). Peningkatan yang dinyatakan ini sebenarnya satu jangkaan yang mempunyai asas kesan daripada penubuhan *Instituto*

Cervantes (Institut Cervantes). Menurut Duta Sepanyol di Malaysia ketika melancarkan Majalah *Barataria* yang pertama, BS merupakan bahasa ibunda kepada 400 juta penduduk daripada 20 buah negara yang menjadikannya sebagai bahasa rasmi (Germán Bejarano, 2006 dalam *Barataria*), menguatkan lagi kenyataan yang dikeluarkan oleh Institut Cervantes untuk mencapai sasaran 550 juta penutur. Institut Cervantes adalah sebuah institusi awam yang ditubuhkan oleh kerajaan Sepanyol sebagai institusi yang berperanan mengembangkan bahasa dan kebudayaan Sepanyol.

1.5.1 Fungsi Institut Cervantes dalam Memperkembang BS di Malaysia

Institut Cervantes merupakan satu-satunya organisasi yang ditubuhkan melangkaui empat benua, dengan objektif utamanya ialah untuk mempromosikan pengajaran, pembelajaran dan penggunaan BS sebagai bahasa kedua di samping memberi sumbangan dalam memajukan kebudayaan Amerika-Latin ke pelosok dunia (Barataria, 2006). Melalui Institut Cervantes inilah, peluang untuk memperoleh BS dan budayanya sebagai L2 atau FL (dalam konteks di Malaysia) akan terlaksana kerana fungsi yang dimainkannya sebagai perantara bahasa dan budaya Sepanyol untuk perancangan, pembangunan dan penyelidikan dalam meningkatkan pengajaran dan pembelajaran BS di negara-negara yang ditempatkannya.

Institut Cervantes yang ditubuhkan di Kuala Lumpur pada 2003, merupakan pusat penyelidikan bagi individu atau institut pendidikan yang berminat untuk menyediakan kursus BS dan budaya penuturnya secara formal. Terletak di Kolej Universiti HELP yang dilengkapi perpustakaan; manual-manual pengajaran dan pembelajaran BS; perundingan ensiklopedia; buku sejarah; rujukan kesenian; kesusasteraan, filem dan rujukan pendidikan. Juga menempatkan bilik multimedia yang mana pengguna boleh melaksanakan pembelajaran dalam talian internet dan CD-ROM (Barataria, 2006). Kemudahan yang tersedia ini terbuka bukan sahaja kepada pelajar kolej HELP, malah sebagai pusat sehenti bagi institusi pendidikan di Malaysia yang

menganjurkan kursus BS untuk mendapatkan perundingan, bahan-bahan pengajaran dan pembelajaran dan rujukan dari masa ke semasa untuk meningkatkan pemerolehan BS di Malaysia.

Institut Cervantes merupakan platform kepada pertemuan guru-guru dan pusat informasi budaya penutur BS di Malaysia untuk bertukar-tukar idea, pengalaman dan berkongsi kaedah-kaedah terkini bagi meningkatkan lagi bidang pengajaran dan pembelajaran BS sebagai bahasa asing di Malaysia khususnya. Bersesuaian dengan fungsinya sebagai sebuah pusat sehenti (*one stop centre*), rujukan dan perantara dalam memperkembang BS di Malaysia, institut ini menerima pelbagai maklumat terkini setiap hari berkaitan pembelajaran BS seluruh dunia, bilangan guru yang terlibat dan bahan-bahan pengajaran yang terkini untuk memperkasa pembelajaran dalam kelas dari segenap aspek yang diperlukan. Malah institut ini juga memainkan peranan yang penting dalam persekitaran pendidikan dari segi bantuan tenaga pengajar akademik di Malaysia dengan menganjurkan kursus-kursus khusus untuk guru-guru BS dan membantu kolej-kolej antarabangsa dan universiti-universiti yang terlibat dalam penganjuran kelas BS di seluruh Malaysia (Barataria, 2006).

1.5.2 Bahasa Sepanyol di Sekolah Rendah dan Menengah

Kepelbagaian bahasa di Malaysia memberikan kelebihan kepada BS bertapak untuk mewarnai lagi kepelbagaian pilihan menguasai bahasa asing selain bahasa Arab, Jepun, Perancis, Jerman yang diterapkan dalam sistem pendidikan menengah kerajaan. Walaupun dalam sistem pendidikan rendah dan menengah di Malaysia tidak memperuntukkan jadual pemerolehan BS secara formal, tetapi bagi kurikulum pendidikan sekolah rendah dan menengah swasta (sekolah antarabangsa) memberikan peluang ini kepada pelajar yang berminat. Antara sekolah antarabangsa yang menawarkan kelas BS ialah Sekolah Antarabangsa Mont Kiara, Sekolah Antarabangsa Garden, Sekolah Antarabangsa Kuala Lumpur dan Sekolah Antarabangsa Perancis.

Sekolah Antarabangsa Garden (Garden International School) contohnya, mempunyai pelajar melebihi 2000 orang, merangkumi pelajar rendah dan menengah. Walaupun menghadapi kekangan kurikulum dan kekurangan guru dalam menawarkan BS sebagai FL, namun bilangan pelajar yang mengambilnya semakin bertambah sehingga 200 orang (McKenna, 2008). Pelajar diajarkan komunikasi asas BS sehingga dua jam setiap minggu sebelum mereka meneruskan tahap yang berikutnya. Bagi memberikan impak yang berkesan dalam pemerolehan ELE mereka, sebuah restoran bercirikan masyarakat Sepanyol diwujudkan untuk pelajar merasai sendiri pengalaman budaya masakan Sepanyol seperti *tapas*, *paella* dan menu *mediterranean*. Menurut McKenna (2008), walaupun baru beberapa tahun menawarkan ELE, pelajar yang mendaftar ELE melebihi mereka yang mengambil bahasa Perancis sebagai bahasa asing.

1.5.3 Bahasa Sepanyol Sebagai Bahasa Asing (ELE) di Universiti

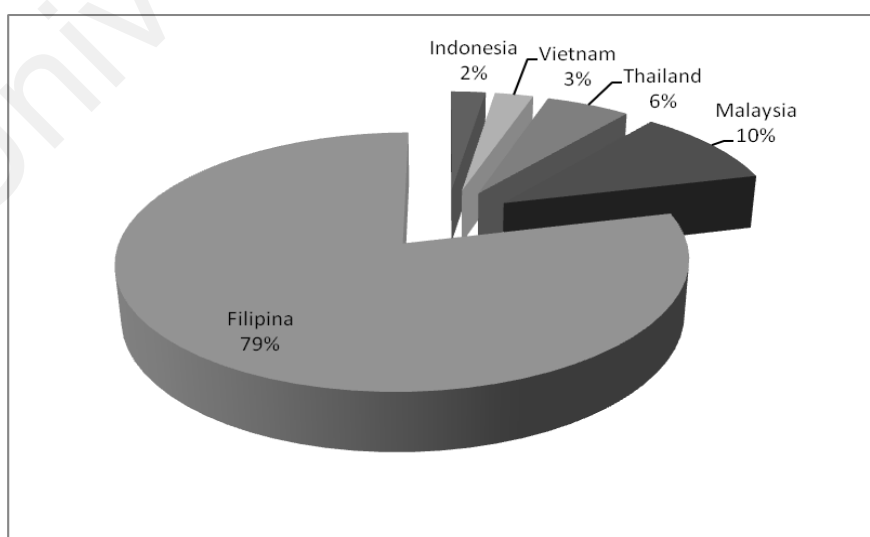
Pembelajaran bahasa asing secara formal sebenarnya telah lama bertapak di Malaysia sejak tahun 1960-an lagi. Penawaran kursus-kursus di sekolah berasrama penuh dan sekolah terpilih, kolej dan universiti semakin berkembang. Berbeza dengan BI, bahasa asing bukanlah teras dalam pendidikan, hanya sebagai elektif. Pemilihan berdasarkan keperluan individu, motivasi dan persepsi terhadap bahasa asing tersebut. Atas dasar itulah, hanya pelajar yang mempunyai motivasi dan keperluan untuk mempelajarinya sahaja akan mempelajarinya. Sebagai contoh, bahasa Sepanyol akan dipelajari sekiranya pelajar bercadang untuk melanjutkan pelajaran ke negara Sepanyol atau pelajar yang meminati siaran televisyen berbahasa Sepanyol.

Menurut laporan yang dibuat oleh Institut Cervantes pada tahun 2007, sebanyak 11 buah universiti awam dan swasta yang mewakili 9 buah daripada 13 negeri di Malaysia menawarkan kursus BS kepada pelajarinya.

Jadual 1.1: Negeri dan Universiti yang menawarkan ELE sehingga Jun 2007 (Institut Cervantes Kuala Lumpur, 2007)

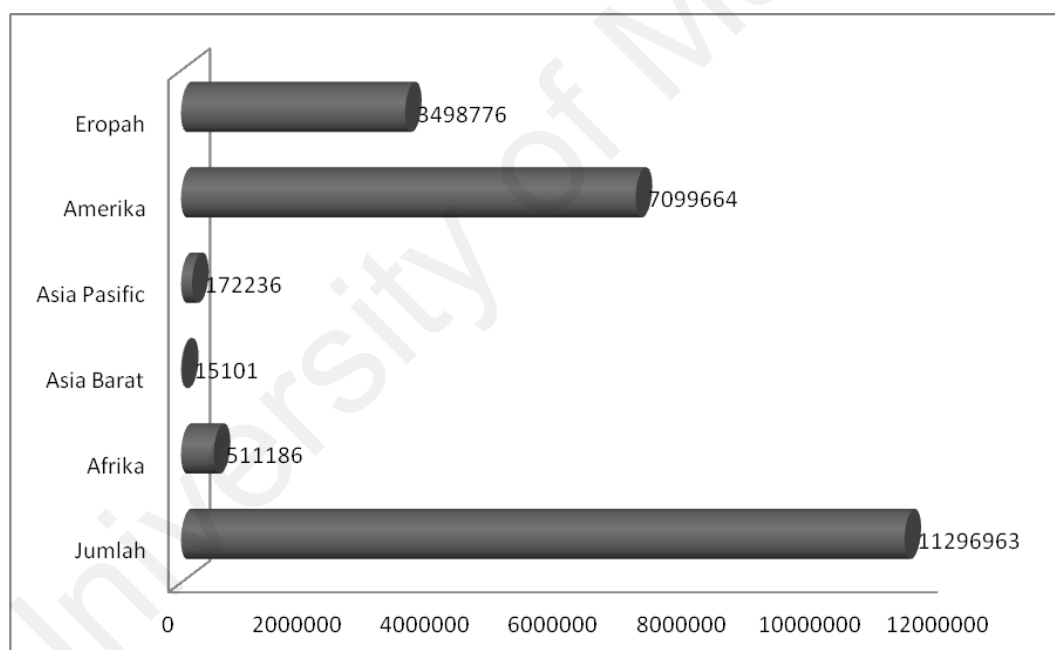
Negeri	Universiti
Kedah	Universiti Utara Malaysia
	UniKL Malaysia Spanish Institute
Perak	Universiti Pendidikan Sultan Idris
Pulau Pinang	Universiti Sains Malaysia
Sabah	Universiti Malaysia Sabah
Selangor	Universiti Multimedia
	Universiti Putra Malaysia
	Universiti Kebangsaan Malaysia
Terengganu	Kolej Universiti Sains dan Teknologi Malaysia (Universiti Malaysia Terengganu)
Melaka	Universiti Multimedia Kampus Melaka
Johor	Kolej Universiti Teknologi Tun Hussein Onn (Universiti Teknologi Tun Hussein Onn)
Kuala Lumpur	Universiti Malaya

Jadual 1.1 di atas menunjukkan unjuran Universiti Awam di Malaysia yang menawarkan kursus BS sebagai bahasa asing, di mana sehingga kajian ini dijalankan ada dua Kolej Universiti yang telah dinaik taraf menjadi Universiti masih mengekalkan kursus ELE seperti Kolej Universiti Sains dan Teknologi Malaysia dan Kolej Universiti Teknologi Tun Hussein Onn. Rajah 1.1 di bawah menunjukkan perbandingan bilangan pelajar Malaysia dan negara-negara Asia Tenggara yang mengambil kursus ELE;



Rajah 1.1: Perbandingan Pelajar ELE Mengikut Negara di Asia Tenggara (Institut Cervantes, 2005-2006)

Jika ditinjau perangkaan yang dikeluarkan oleh Institut Cervantes (Jadual 1.3) pada tahun 2007 (terdapat data beberapa negara yang dicatatkan bagi tahun 2005), bilangan keseluruhan pelajar yang mengambil ELE di Malaysia dalam pelbagai tahap (tahap I, II dan III) menjangkau 2 683 orang, di mana Malaysia menduduki tempat yang kedua tertinggi di Asia Tenggara (10%) selepas Filipina yang mewakili 79% (20 492 pelajar). Walau bagaimanapun, Indonesia menunjukkan jumlah pelajar ELE terendah (613 orang) iaitu hanya mewakili 2% di Asia Tenggara. Keseluruhan negara yang menawarkan kursus ELE di Asia Tenggara mencatatkan 25 963, di mana jumlah ini hanya mewakili 0.23% jumlah keseluruhan pelajar ELE seluruh dunia (Jadual 1.4).



Rajah 1.2: Pelajar ELE di Seluruh Dunia (Institut Cervantes, 2005-2006)

Perangkaan yang dikeluarkan Institut Cervantes pada tahun 2007 (Rajah 1.2) menunjukkan jumlah keseluruhan pelajar ELE di seluruh dunia (11 296 963 orang), di mana benua Amerika mencatatkan bilangan pelajar ELE tertinggi (7 099 664 orang), manakala benua Asia Barat mencatatkan bilangan yang terendah sekali (15 101 orang) di ikuti benua kedua terendah iaitu Asia Pasifik (172 236 orang). Menurut laporan

tahunan Institut Cervantes, data yang dikumpulkan adalah daripada sesi akademik 2004 - 2005 dan beberapa data daripada sesi akademik 2005-2006. Laporan yang dikeluarkan juga menyatakan bahawa, Institut Cervantes optimis peningkatan jumlah pelajar ELE sehingga 14 juta pelajar pada masa akan datang.

1.5.4 Penulisan dalam ELE

Tugas menulis sama ada untuk menghantar tugas, persediaan untuk pembentangan atau peperiksaan merupakan cabaran yang besar bagi setiap pelajar. Tugas berbentuk karangan atau penulisan untuk memenuhi keperluan kursus itu sendiri sudah cukup membuatkan pelajar bimbang, lebih-lebih lagi dalam bahasa Sepanyol (BS). Penulisan dalam konteks kajian yang akan dijalankan ini merujuk apa sahaja tugas berbentuk karangan yang perlu disempurnakan oleh pelajar bagi tujuan penilaian dan penguasaan BS. Penulisan merupakan satu proses yang kompleks, di mana pengetahuan berkaitan tatabahasa, struktur ayat, kosa kata dan kemahiran berfikir bergabung serentak. Menurut Ochoa (2004: x), penulisan merupakan siri operasi yang saling berhubungan yang mana penulis akan merangkumkan dan mengembangkan idea mengikut perenggan atas sesuatu topik dengan strategi-strategi tertentu, menggunakan tatabahasa dan perbendaharaan yang disepakati, menentukan gaya penyampaian yang koheren, menggunakan pengejaan dan tanda baca yang betul. Bagi Scott (1996:51) pula, menulis dalam bahasa kedua (L2) atau bahasa asing (FL) merupakan proses yang kompleks kerana melibatkan percambahan idea dan menggunakan daya ingatan jangka panjang.

Menghasilkan karangan dalam bahasa asing (kajian ini merujuk bahasa Sepanyol), perlu kepada penguasaan tatabahasa, kosa kata dan strukturnya. Mariyati (2008) menjelaskan bahawa, pelajar tidak menyedari tentang adanya unsur genus maskulin dan feminin dalam kosa kata BS kerana tiada dalam bahasa ibunda masing-masing. Walaupun pandangan umum menyatakan pelajar yang bijak akan menguasai pemerolehan bahasa kedua dengan baik, namun menurut Johnson (2008:64) dalam

pemerolehan L2 atau FL, hakikatnya ialah bergantung kepada bagaimana pelajar menyelesaikan masalah yang dihadapi berkaitan linguistik. Malah, terdapat kajian yang menunjukkan strategi dalam pemerolehan bahasa (SPB) juga perlu diambil kira. Menurut Neo (2005), pelajar cemerlang lebih banyak menggunakan strategi pemerolehan bahasa (SPB) berbanding pelajar yang sederhana. Kebanyakan kajian dalam bidang pemerolehan bahasa juga memaparkan tindakan pelajar menggunakan pengetahuan L1 mereka untuk menyelesaikan masalah dalam penulisan L2 / FL. Menurut Beare (2002), tindakan pelajar menyelesaikan masalah berkaitan linguistik dalam penulisan L2 adalah menggunakan keupayaan L1 mereka, manakala Scott (1996) pula menjelaskan, penulis menggunakan bahasa ibunda (L1) dan bahasa kedua (L2) sebagai cara untuk menyelesaikan tugas penulisan FL. Menurut Cárdenas Marrero (2009), pelajar ELE menggunakan kaedah yang sama untuk menjana idea, merancang, membuat draf, menyusun, menyemak dan mengurangkan kebimbangan dalam proses melaksanakan tugas penulisan ELE. Pelajar menggunakan L1 mereka sebagai pendekatan untuk melaksanakan penulisan mereka.

Menurut Zamri (2007:224), pengetahuan tatabahasa yang diajar secara sedar membolehkan pelajar menghasilkan ayat yang gramatis, manakala aktiviti penulisan menggalakkan pelajar berkeaktiviti untuk membina ayat baru berdasarkan aspek bahasa dan isi pelajaran yang diajarkan. Berdasarkan apa yang disentuh oleh Zamri (2007), melalui Rancangan Insruksional bahasa Sepanyol (BS) di beberapa Universiti Awam (cth. UPSI, UTHM), pengetahuan tatabahasa memang diajarkan, aspek lisan dan bacaan diterapkan secara khusus, dan melalui simulasi pelajar dapat berkeaktiviti membina ayat-ayat baru. Namun, aspek penulisan (dalam konteks kajian yang akan dilakukan ini ialah menghasilkan penulisan untuk tugas bertulis, pembentangan dan karangan dalam ujian) tidak diajarkan secara khusus di dalam bilik darjah. Pelajar hanya bergantung kepada pengalaman penulisan L1 mereka. Atas dasar inilah, kajian perlu

dijalankan untuk menyiasat dan mengenal pasti proses mental yang melibatkan pengantaraan (bahasa dan alatan) yang digunakan pelajar kursus bahasa Sepanyol Sebagai Bahasa Asing (ELE) untuk melaksanakan tugas penulisan mereka dalam situasi kecekapan bahasa Sepanyol mereka yang terhad.

1.6 Permasalahan Kajian

Berdasarkan kurikulum Kursus bahasa Sepanyol di beberapa universiti awam di Malaysia, kemahiran menulis ada dinyatakan sebagai hasil pembelajaran BS. Namun melalui temu bual tidak formal beberapa orang tenaga pengajar di universiti, pembelajaran khusus penulisan itu sendiri tidak diajarkan di dalam bilik kuliah. Sungguhpun begitu, menulis merupakan salah satu kemahiran yang perlu dilaksanakan oleh pelajar untuk memenuhi keperluan kursus. Pelajar berhadapan dengan penulisan melalui tugas pembentangan, penghantaran tugas kursus dan ujian. Penilaian kursus pula merangkumi kecekapan pertuturan dan tugas bertulis. Pelajar secara tidak langsung perlu menulis untuk pembentangan, menghantar tugas bertulis dan dalam ujian sumatif di akhir kursus. Menurut Shaffer (2000), pelajar yang mempelajari bahasa tidak boleh lari daripada penulisan bentuk naratif, deskriptif dan argumentatif; malah Rose (2007) menyatakan bahawa, pembentangan lisan dan karangan dalam peperiksaan juga tergolong dalam bentuk-bentuk penulisan.

Pelajar yang mengikuti kursus ELE di universiti awam sebenarnya perlu melaksanakan tugas bertulis untuk penilaian kursus mereka dalam peperiksaan dan sebagai tugas semester yang mewakili peratusan tertentu. Sebagai contoh, penulisan deskriptif bertajuk *Mi Familia* (keluarga saya) menjadi pilihan di beberapa UA, manakala di UPSI pula, tajuk *Mi Mismo* (diri saya), dipilih sebagai salah satu tugas untuk penilaian kursus yang mewakili 20% markah penilaian. Menurut Pellizzari Alonso (2006) dalam seminar menentukan kesukaran dalam pengajaran bahasa Sepanyol kepada penutur Portugis, beliau menyatakan bahawa anggapan menulis

sebagai buang masa, perlu berhadapan dengan kecekapan tatabahasa dan organisasi teks, tiada tujuan yang jelas mengapa perlu menulis, tidak perlu menyemak semula draf dan menetapkan teknik yang sesuai semasa melakukan pembetulan merupakan tanggapan yang tidak benar. Menurut Cádenas Marrero (2009), menulis dalam ELE adalah kesinambungan kepada kemahiran mendengar dan membaca, boleh meningkatkan kecekapan berbahasa (tatabahasa, struktur ayat) kerana dalam banyak perkara, penulisan berhubung kait dengan apa yang didengar dan dibaca.

Bagaimanakah pelajar ini dapat menghasilkan penulisan dalam situasi kecekapan bahasa yang terhad. Amalan berbahasa mereka hanya di dalam bilik kuliah. Malah mereka juga berhadapan dengan pengetahuan bahasa ibunda dan bahasa kedua (cth. bahasa Inggeris / BI). Maka, apabila berhadapan dengan masalah kecekapan bahasa sasaran yang rendah, bagaimana mereka menyelesaikan masalah semasa proses penulisan mereka. Ada kemungkinan beberapa tindakan seperti menggunakan bahasa ibunda atau membuat rujukan daripada rakan, buku atau sebagainya dilakukan semasa proses penulisan dilakukan. Jika ada, apakah bahasa yang digunakan sebagai sandaran atau bantuan untuk menghasilkan ayat bahasa sasaran. Di samping penggunaan bahasa ibunda atau BI, adakah kemungkinan mereka menggunakan bantuan lain seperti rakan atau buku semasa proses penulisan ini. Menurut teori Sosiobudaya (SCT), perkembangan mental boleh ditingkatkan melalui bantuan artifak bahasa dan artifak sosial dalam Zon Perkembangan Proksimal. Kebanyakan kajian yang bersandarkan konsep Zon Perkembangan Proksimal melibatkan bidang Pemerolehan bahasa Kedua (SLA), bidang kajian bahasa Inggeris Sebagai bahasa Kedua (cth. kajian Donato, 1994; McCafferty, 1998), atau Bahasa Asing / FL (antaranya bahasa Jepun: Ohta, 2001; bahasa Perancis: Poehner, 2008; Swain & Lapkin, 2002; Thorne, 2003) berbanding bahasa Sepanyol. Beberapa isu seperti penggunaan pengantara (bahasa atau pengantara sosial) dari sudut teori ini perlu ditinjau dengan lebih mendalam terutamanya bagaimana

artifak bahasa dan artifak sosial digunakan sebagai pengantara semasa proses penulisan bahasa Asing (FL). Malah, kerangka kajian yang melibatkan penggunaan teori Sosiobudaya (SCT) dan konsep Zon Perkembangan Proksimal dalam pemerolehan bahasa Sepanyol (BS) jarang ditemui di Malaysia. Menerusi kerangka kajian ini yang menggunakan kaedah *Think Aloud Protocol* (TAP), bukan sahaja mampu memaparkan penggunaan pengantara artifak, malah berupaya menunjukkan bagaimana proses mental penggunaan pengantara artifak bahasa, artifak sosial dan aktiviti peraturan semasa proses penulisan BS.

Berkenaan senario pemerolehan BS di Malaysia pula, melalui perbincangan bersama pensyarah dan guru bahasa Sepanyol di beberapa universiti awam di Malaysia, rata-rata memberikan maklum balas bahawa pelajar mengambil kursus bahasa Sepanyol (BS) dengan tujuan yang pelbagai. Kebanyakannya mendaftar untuk menguasai BS sebagai keperluan mendalami ilmu dan sebagai nilai tambah untuk bersaing dalam pasaran pekerjaan, malah ada yang hanya semata-mata untuk bergraduasi kerana syarat yang telah ditentukan oleh fakulti perlu mengambil kursus kemahiran bahasa (cth. Fakulti Kejuruteraan di sebuah universiti Awam, pelajar perlu mengambil kursus kemahiran bahasa Jerman) sebagai syarat pengijazahan. Lebih menyedihkan lagi apabila ada yang mendaftar kerana mengikut rakan mendaftar dan sebagai pilihan terakhir akibat kursus lain telah ditutup pendaftaran. Senario ini pasti berbeza sekiranya BS menjadi syarat wajib lulus (cth. seperti kursus BI) untuk pengijazahan. Sekiranya tujuan untuk mengambil kursus itu sendiri tidak menggambarkan kesungguhan, bagaimana pula dengan pemerolehan BS mereka terutamanya kemahiran penulisan yang perlu dilaksanakan sebagai salah satu tuntutan dalam penilaian kursus mereka; seperti yang dijelaskan oleh Gass dan Selinker (2008) iaitu konteks pemerolehan dan individu memainkan peranan dalam pemerolehan bahasa ketiga (L3). Memetik kenyataan Kuldip (2004), hanya sebilangan kecil remaja Malaysia menggunakan bahasa Inggeris (BI)

untuk tujuan komunikasi, kebanyakannya menulis hanya untuk memenuhi keperluan tugas dalam bilik darjah. Hal yang demikian ini telah menimbulkan persoalan, bagaimana pula halnya dengan BS, bahasa asing / bahasa elektif yang ditawarkan di kebanyakan UA di Malaysia? Menurut Radhiah (2004), walaupun terdapat motivasi untuk mempelajari BS, pelajar masih lemah dalam menguasai kata ganti diri; manakala Mariyati (2008) pula menjelaskan, pelajar menghadapi kesukaran kerana sistem BS mempunyai unsur genus dan konjugasi (*conjugation*). Apa yang dijelaskan oleh Johnson (2008), bahasa Latin (merujuk BS) bukanlah ‘mudah, logikal dan konsisiten’ seperti BI, sekiranya kita cuba untuk menghafal keseluruhan infleksi dalam bahasa Latin, kita akan menyedari tatabahasanya bukan mudah.

Aspek nahu bahasa Sepanyol adalah berbeza dengan bahasa Melayu (BM) kerana wujudnya unsur genus tatabahasa, pembentukan kata kerja (konjugasi), artikel dan kata nama (KN) dalam sintaksisnya. Struktur dan bentuk bahasa Sepanyol (BS) agak kompleks berbanding bahasa Melayu (BM) yang lebih mudah, dan pelajar perlu memahami tatabahasa dan makna perkataan dengan tepat (Mariyati et al.,___). Manakala bahasa Melayu yang tergolong dalam cabang Nusantara dalam keluarga Austronesia membuktikan tiada persamaan antara keduanya (BM dan BS) melalui kenyataan Nik Safiah Karim et al, (1997) iaitu rumpun bahasa Melayu yang tergolong dalam cabang Nusantara dalam keluarga Austronesia yang mempunyai cabang yang banyak iaitu kira-kira 200 – 300 bahasa. Menurut Yates (2005: vi), untuk menyampaikan maklumat yang sama adalah berbeza daripada satu bahasa dengan bahasa yang lain dari segi cara struktur ayat dibina (penggunaan lexis dan sintaksis). Tambahnya lagi (Yates, 2005), dalam bahasa Inggeris, ‘*i am hungry*’ (saya lapar), tetapi untuk kenyataan yang sama dalam BS, dinyatakan sebagai *tengo hambre* atau dalam BI ‘*i have hunger*’(saya mempunyai lapar)’. Begitu juga halnya apabila melihat perbandingan bentuk konjugasi kata kerja bahasa Sepanyol *SER* dan *ESTAR* (akan menjadi) dengan BM menunjukkan

terdapat beberapa kesilapan yang dikenal pasti kerana kedua-duanya apabila diterjemahkan akan menjadi kata pemeri 'ialah' atau 'adalah' dan mempunyai fungsi yang berbeza (Mariyati, 2015, Salina, 2010; Alicio, 1996). Menurut Mariyati (2015), pelajar ELE di Malaysia berhadapan dengan pengaruh bahasa ibunda yang mendorong pelajar melakukan kesilapan dalam bahasa sasaran. Pelajar juga berhadapan dengan masalah gangguan L2 (BI) di mana masalah yang sering dihadapi oleh pelajar juga berkaitan ejaan, leksikon, fonologi, morfologi, sintaksis dan semantik. Sebagai contoh, sebutan untuk perkataan “*pajaro*” (*burung*), bunyi untuk ‘-j’ disebut “*kha*” seperti sebutan *khamis* dalam bahasa Melayu. Pelajar sering membunyikan sebutan ‘-j’ seperti sebutan untuk *jambu* (Mariyati, 2008).

Bahasa Sepanyol mempunyai *gramatical genus* di mana setiap kata nama (KN) bukan sahaja merujuk kepada orang, malah setiap objek di sekeliling kita mempunyai genus feminin atau maskulin (Stein, 2005). Bagi KN manusia ataupun haiwan yang merujuk jantina perempuan atau betina dikategorikan sebagai genus feminin, di mana artikel *la* digunakan, sebaliknya bagi KN manusia atau haiwan yang merujuk jantina lelaki atau jantan adalah maskulin, iaitu artikel *el* digunakan. Contohnya:

el chico (budak lelaki) *la* chica (budak perempuan)

(Yates, 2005:25)

Bagi KN yang merujuk benda bukan bernyawa, artikel *el* (genus maskulin) ditentukan dengan akhiran ‘-o’; dan *la* (merujuk genus feminin) ditentukan dengan akhiran ‘-a’ seperti di bawah;

el ojo (mata) *la* casa (rumah)

(Yates, 2005:29)

Bersandarkan penelitian penyelidik terhadap tugas penulisan pelajar ELE mendapati, pelajar juga keliru dan sering membuat terjemahan sendiri dalam

mempelajari urutan kata bahasa Sepanyol kerana gangguan daripada BI. Pemerhatian yang dilakukan pada sebuah karangan pelajar, menemukan kesilapan ini:

- i) Tengo un grande familia (saya mempunyai sebuah keluarga yang besar)
- ii) Tengo una familia grande (saya mempunyai sebuah keluarga yang besar)

Kesilapan di atas disebabkan oleh terjemahan secara langsung susunan kata bahasa Inggeris di mana kata adjektif (*grande*) sebelum kata nama (*familia*) pada ayat (i), sedangkan dalam bahasa Sepanyol, kata adjektif hendaklah hadir selepas kata nama (KN) seperti dalam contoh ayat (ii).

Kata kerja (KK) dalam bahasa Sepanyol yang mempunyai konjugasi dan berdasarkan subjek juga sukar dipelajari dan difahami kerana terdapat konjugasi regular dan konjugasi yang tidak regular (Dawson et al, 2004; Castro, 2003). Pelajar sering melakukan kesilapan dalam menentukan konjugasi KK berdasarkan subjek. Lihat contoh kesilapan pelajar di bawah:

- iii) *Mi familia vivo en Taman Bahagia.* (keluarga saya, saya tinggal di Taman Bahagia)
- iv) *Mi familia vive en Taman Bahagia.*

(Karangan pelajar)

KK (*vivo*) dalam ayat (iii) adalah tidak tepat kerana tidak menggunakan konjugasi berdasarkan subjek yang betul. Subjeknya ialah *mi familia* dan KK (*vivo*) yang digunakan merujuk kepada 'saya tinggal'. Seharusnya KK '*vive*' (dia tinggal) digunakan dalam ayat ini seperti dalam contoh (iv).

Pelajar juga berhadapan dengan masalah pepadanan kata (*cocordancia*) iaitu penyelarasan genus dan bilangan pada artikel, KN dan adjektif. Kata adjektif bergenus maskulin mestilah dipadankan dengan KN bergenus maskulin, dan kata adjektif

bergenus feminin mesti dipadankan dengan KN feminin (Mariyati, 2015). Sering berlaku kekeliruan dalam menyelaraskan penggunaan genus dan bilangan ke atas adjektif, di samping bagaimana untuk menghasilkan ayat yang mengandungi kedudukan KN dan adjektif yang tepat. Penyelidik menemui contoh ayat yang mengandungi kesilapan pepadanan dalam karangan pelajar:

v) *Ellos es guapo y tonto*". (mereka adalah kakak dan bodoh)

vi) *Ellos son guapos y tontos* (mereka semua kakak dan bodoh)

(Karangan pelajar)

Ayat (v) di atas menunjukkan pelajar gagal melakukan penyelarasan bilangan jamak pada KN (*guapos*) dan adjektif (*tontos*), malah konjugasi untuk kata kerja *SER* (*es*) juga tidak tepat untuk merujuk bilangan jamak (*ellos*). Ayat yang tepat dipaparkan pada (vi) di mana *Ellos* diselaraskan dengan *son* (KK *ser* bagi jamak maskulin) dan kata adjektif *guapos y tontos* (diselaraskan dengan genus maskulin dan bilangan jamak). Wujudnya masalah ini kerana pelajar tidak pernah terdedah dengan unsur genus feminin dan maskulin dalam kosa kata lebih-lebih lagi dalam kata adjektif memandangkan tiada unsur ini dalam BM dan BI. Menurut Rahdiah (2004), unsur genus ini menjadi penyumbang besar dalam kesilapan pelajar kerana unsur genus tidak wujud dalam BM.

Perbezaan sistem bahasa di antara BS dan L1 atau L2 pelajar memainkan peranan penting dalam penghasilan penulisan mereka, terutamanya kesan daripada gangguan dan pemindahan pengetahuan antara bahasa mereka.. Bagaimana pelajar menangani gangguan ini dan melakukan penulisan 'bersama' gangguan antara bahasa mereka, atau melakukan pemindahan tertentu antara pengetahuan bahasa mereka (L1, L2) dalam penulisan ELE. Dari sudut penulisan ELE dalam konteks pelajar di Malaysia, kajian ini cuba untuk meninjau dengan lebih mendalam bagaimana proses mental yang berlaku dalam proses penulisan ELE. Bagaimana proses mental yang berlaku semasa proses penulisan bahasa Asing dari perspektif SCT, khususnya dari

sudut penggunaan artifak (bahasa atau artifak sosial) dan aktiviti peraturan yang berlaku dalam Zon Perkembangan Proksimal. Juga dapat menunjukkan bagaimana bentuk penggunaan artifak bahasa (L1, L2) dan artifak sosial yang digunakan semasa proses penulisan FL ini mempengaruhi teks akhir yang baik dan lemah dalam penulisan BS.

1.6.1 Penukaran Kod di Dalam Bilik Darjah

Penukaran kod semasa proses pemerolehan bahasa Sepanyol pada kebanyakan masa memberi peluang kepada pelajar memahami bahasa sasaran. Roselan (2003) menyentuh tentang kepentingan komunikasi lisan dalam pengajaran bahasa Melayu yang sering diketepikan sehingga menjejaskan penguasaan kemahiran penulisan bahasa Melayu pelajar. Bagaimana pula sekiranya komunikasi lisan dalam bahasa Sepanyol yang sedikit, dan jika dilaksanakan sepenuhnya pula tidak difahami memberi kelebihan kepada pelajar membuat tugas berbentuk penulisan dalam penilaian kursus mereka. Menurut Pellizzari Alonso (2002) dalam seminar menentukan kesukaran dalam pengajaran bahasa Sepanyol kepada penutur Portugis, beliau menyatakan bahawa penulis perlu berhadapan dengan kecekapan tatabahasa dan organisasi teks. Menurut Cádenas Marrero (2009), menulis dalam ELE adalah kesinambungan kepada kemahiran mendengar dan membaca, boleh meningkatkan kecekapan berbahasa (tatabahasa, struktur ayat) kerana dalam banyak perkara, penulisan berhubung kait dengan apa yang didengar dan dibaca.

Penulisan itu sendiri bukan sahaja sukar dalam L2, malah Scott (1996: xi) menyatakan bahawa, bagi kebanyakan pelajar, kemahiran menulis dalam bahasa pertama adalah sukar kerana melibatkan pengetahuan leksikal dan sintaktik. Apatah lagi menulis dalam bahasa asing sudah pasti lebih mencabar dan membebankan. Ada kemungkinan untuk membenarkan pelajar mengembangkan idea menggunakan bahasa pertama dan membantu mereka mengenal pasti struktur linguistik yang boleh dipindahkan dalam bahasa kedua. Kebanyakan penulis mempunyai pendekatan unik dan

cara menyelesaikan masalah yang berbeza samada menggunakan bahasa natif atau bahasa kedua dalam proses mengarang. Menurut Cassany (2005) yang mengulas tentang penulisan pelajar yang mempelajari BS sebagai L2, semasa mengarang L2 (BS), adakah proses kognitif L1 yang sama digunakan atau dipindahkan antara satu bahasa dengan bahasa yang lain. Oleh yang demikian, ada kemungkinan bagaimana mereka merancang atau mengembangkan idea dalam L1 mungkin sama dengan L2 atau FL. Kajian Valdes et al., (1992) terhadap penulisan BS bagi pelajar kolej menunjukkan, pelajar dapat menghasilkan ayat yang koheren dan membincangkan tajuk yang sukar walaupun mereka berhadapan dengan kecekapan bahasa yang terhad. Menjelaskan bagaimana berlakunya senario berkaitan, beliau (valdes et. al, 1992) membuat kesimpulan bahawa pelajar menggunakan keupayaan pengetahuan penulisan L1 mereka dalam mengorganisasi penulisan L2 (BS). Manakala Bermen (1994, dalam Beare, 2002) pula mendapati, kebanyakan pelajar bahasa Inggeris sebagai bahasa asing memindahkan kemahiran menulis antara bahasa. Menurut Cassany (2005), penulis mahir dan tidak mahir menggunakan L1 dan L2 mereka secara berhubung semasa mengawal penulisan. Kenyataan Johnson (2005) yang melihat dari sudut penghasilan teks pula mendapati penulis mahir lebih memperuntukkan masa semasa merancang dan penyemakan berbanding penulis kurang mahir. Terdapat kajian terdahulu menunjukkan pelajar menggunakan L1 (Wenden, 1991; Riazi, 1997; Mu dan Carrington, 2006). Sarjana juga telah membuktikan bahawa pelajar menggunakan struktur antara bahasa sebagai cara melaksanakan penulisan L2 (Selinker & Baumgartner-Cohen, 1995). Kenyataan Herwig (2001; dipetik oleg Gass & Selinker, 2008) menunjukkan, pelajar mencampurkan leksikal antara bahasa mereka sebagai penghasilan dalam bahasa sasaran. Berdasarkan kenyataan Herwig ini, penyelidik menemui contoh dalam penulisan pelajar ELE; *soy estudiante de **communication*** (Saya seorang pelajar komunikasi). Pelajar telah mencampurkan leksikal BI (*communication*) dalam sintaksis

BS untuk merujuk perkataan yang sepatutnya *comunicación* (komunikasi) kerana persamaan sebutan antara keduanya atau sebagai strategi pemindahan lexis yang tidak diketahuinya.

Maka, dalam situasi kepelbagaian bahasa dan persekitaran kebahasaan bahasa sasaran yang terhad (hanya di bilik kuliah), bagaimana pengetahuan pelbagai bahasa (L1, L2) dan interaksi sosial digunakan sebagai pengantara semasa penulisan BS dilaksanakan. Di samping itu juga, apakah proses yang berlaku dalam mental melalui interaksi pengetahuan antara bahasa dan interaksi sosial semasa proses penulisan dilakukan. Pertembungan pengetahuan antara bahasa dan input dari interaksi sosial ini sudah semestinya melibatkan aktiviti peraturan yang perlu dijelaskan.

1.7 Jurang Kajian

Kebanyakan kajian yang bersandarkan teori Sosio-Budaya (SCT) dalam bidang L2 (antaranya Foster & Ohta, 2005; Lantolf & Aljaafreh, 1994) memberi tumpuan kepada kaedah yang telah ditetapkan pakar, tutor, pasangan atau kumpulan. Namun, bagaimana sekiranya pelajar melaksanakan tugas tanpa kehadiran pakar iaitu mereka melaksanakan tugas menggunakan sumber yang ada di persekitaran mereka sendiri. Senario biasa bagi pelajar yang mempelajari bahasa asing di Malaysia ialah, mereka melaksanakan tugas mereka mengikut kesesuaian masa sendiri dan menyelesaikan tugas tanpa kehadiran pakar di sisi. Temu bual pengkaji bersama beberapa tenaga pengajar bahasa Sepanyol di Universiti Awam mendapati, setelah pelajar diberikan tugas penulisan dalam tempoh masa yang ditetapkan, mereka akan menyerahkan hasil penulisan tanpa membuat perundingan dan bertemu pensyarah untuk menyelesaikan masalah berkaitan tatabahasa. Maka, kajian ini dilaksanakan untuk menyelidik bagaimana pelajar menggunakan pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan yang berlaku ketika berhadapan dengan masalah berkaitan leksikal atau sintaksis semasa tugas penulisan ELE dalam Zon Perkembangan Proksimal. Di samping itu, proses

mental yang berlaku semasa menggunakan bantuan artifak ini juga perlu dipaparkan untuk meneliti bagaimana maklumat daripada bantuan artifak ini digunakan dan diproses dalam mental hingga terhasilnya ayat sasaran. Malah kajian yang memaparkan proses mental dari sudut penggunaan artifak bahasa dan sosial yang berlaku dalam Zon Perkembangan Proksimal amat jarang dilaksanakan khususnya dalam bahasa Sepanyol sebagai Bahasa Asing (ELE), berbanding kajian yang melibatkan Bahasa Inggeris Sebagai Bahasa Kedua / ESL (antaranya kajian Donato, 1994; McCafferty, 1998), atau Bahasa Asing / FL (antaranya bahasa Jepun: Ohta, 2001; bahasa Perancis: Poehner, 2008; Swain & Lapkin, 2002; Thorne, 2003).

Untuk memenuhi jurang kajian yang terdahulu, kajian ini menyasarkan untuk menyasat dan menjelaskan aktiviti pengantaraan dan aktiviti peraturan yang berlaku di antara pelajar dengan artifak dalam situasi tanpa campur tangan pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan (“more knowledgeable others”/ MKO). Di samping itu, kajian ini cuba menyasat dan menjelaskan peranan artifak dan peraturan yang membantu atau menghalang pelajar daripada mencapai tahap perkembangan potensi mereka. Walau bagaimanapun, kajian ini tidak mengukur tahap perkembangan potensi pelajar, namun kaedah “Think Aloud Protocol” (TAP) yang digunakan berupaya untuk menjejak aktiviti pengantaraan, aktiviti peraturan dan aktiviti mental pelajar bersama artifak dalam Zon Perkembangan Proksimal untuk menghasilkan teks yang bebas atau mengandungi kesalahan ayat.

1.8 Kepentingan Kajian

Kajian ini perlu dilaksanakan untuk mengimbangi jurang kajian yang menumpukan bidang Pemerolehan Bahasa Asing dalam konteks di Malaysia, khususnya bahasa Sepanyol (BS). Menggunakan Konsep Zon Perkembangan Proksimal dan reka bentuk kajian eksploratori daripada *Think Aloud Protocol* dapat menjelaskan fenomena penggunaan artifak melalui paparan proses mental untuk menyelesaikan tugas penulisan

BS. Dalam situasi pelajar pada kebiasaannya melaksanakan tugas penulisan tanpa kehadiran pakar, di samping kepelbagaian bahasa pelajar dan kecekapan BS yang rendah, dapatan kajian dapat menyumbang kepada triangulasi fenomena penggunaan artifak dan aktiviti peraturan dalam Zon Perkembangan Proksimal dan Teori Sosio-Budaya. Reka bentuk kajian ini penting kerana berupaya memaparkan proses mental semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol, malah boleh digunakan untuk penyelidikan dalam bidang kajian pemerolehan bahasa yang lain di Malaysia. Paparan proses mental ini penting untuk mengenal pasti masalah yang dihadapi pelajar dalam penghasilan teks semasa menstruktur menggunakan pengantaraan bahasa, *Google Translate*, rakan atau buku. Seterusnya guru / pensyarah dapat meningkatkan pengetahuan dan kemahiran untuk melakukan penambahbaikan kepada pedagogi dan strategi pembelajaran dan pengajaran bahasa.

1.9 Konsep Definisi Operasi

Kajian ini menggunakan beberapa konsep definisi operasi yang akan digunakan dalam menganalisis dapatan.

1.9.1 Pengantara / *Mediation*

Menurut Vygotsky (1978), '*The central fact about our psychology is the fact of mediation*', dan kenyataan ini menjelaskan bahawa manusia dalam proses membina pengetahuan tidak bertindak secara langsung dengan persekitarannya tetapi melalui penggunaan alat psikologi dan budaya (bahasa, tanda dan lambang) sebagai pengantara.

Menurut Lantolf & Thorne (2006), pengantara ditakrifkan sebagai penggunaan alat yang bertindak sebagai penimbang antara individu dengan persekitarannya, dan beliau membezakan alat kepada dua bentuk iaitu alat psikologi (bahasa) atau alat berbentuk fizikal (mesin). Tambahnya lagi, bahasa adalah artifak budaya yang paling berkuasa dan meluas digunakan sebagai pengantara antara hubungan manusia dengan persekitarannya, hubungan sesama manusia dan diri sendiri. Apabila manusia

berhadapan dengan sesuatu situasi atau masalah dalam melakukan sesuatu tugas, pengetahuan manusia ditingkatkan melalui penggunaan alat psikologi dan alatan yang terdapat dalam persekitaran sebagai pengantara. Melalui aktiviti bersosial yang melibatkan penggunaan bahasa dan alatan yang terdapat dalam persekitaran, fungsi mental digerakkan untuk menilai, membuat pertimbangan cara yang bersesuaian dan menentukan pilihan untuk bertindak supaya memperoleh hasil yang dikehendaki. Maka, aktiviti mental yang berlaku melalui pengantaraan alat psikologi dan alatan yang terdapat dalam persekitaran inilah manusia berupaya meningkatkan pengetahuan berbanding sekiranya manusia hanya menggunakan keupayaan mental mereka sendiri tanpa bantuan pengantaraan.

Fernyhough (2008) menyatakan, pengantara dirujuk sebagai satu proses di mana individu memahami sesuatu melalui perkongsian pengetahuan dan pengalaman di antara individu dengan individu yang lain di mana entiti-entiti (pengetahuan dan pengalaman) yang diperoleh distruktur semula secara aktif di dalam mental. Bagi pengikut aliran Vygotsky (SCT), proses pengantaraan ini melibatkan penggunaan alat-alat psikologi budaya yang diperoleh seperti pertuturan, ucapan-ucapan atau tanda yang berupaya mengubah input atau output psikologi (pemikiran) seseorang.

Menurut Gass & Selinker (2008), '*..human activity (including cognitive activity) is mediated by what are known as symbolic artifacts (higher-level tools) such as language and by material artifacts.*' (Gass & Selinker, 2008: 283). Kenyataan ini menunjukkan aktiviti manusia termasuklah aktiviti kognitif diselesaikan oleh artifak budaya seperti bahasa dan artifak yang berbentuk material (buku, mesin, komputer dsb). Edward (2005, dipetik oleh Wengerif, 2008) menjelaskan pengantara dirujuk sebagai peralatan yang terdiri daripada bahasa, mesin, seni bina dan penulisan.

Berdasarkan beberapa takrif yang dinyatakan di atas, kajian ini menggunakan definisi konsep pengantara sebagai penggunaan alat psikologi yang terdiri daripada

bahasa (*symbolic artifact*) seperti bahasa Melayu, bahasa Inggeris atau bahasa Sepanyol yang digunakan oleh pelajar; dan alat budaya atau artifak sosial (*social artifact*) sebagai alat yang berbentuk material (buku, rakan, *Google Translate*, komputer, internet) dalam membantu proses penulisan yang dilaksanakan mereka.

1.9.2 Artifak

Vygotsky (1981a) menjelaskan bahawa peranan utama budaya ialah membentuk artifak, dan artifak ini bertindak sebagai mengawal pemikiran manusia dan perkembangannya. Menurut Bakhurst (2009), tingkah laku manusia bukan hanya didesak oleh rangsangan dan ditadbir sepenuhnya daripada keupayaan sendiri, tetapi hakikatnya tingkah laku manusia diselesaikan oleh bantuan artifak. Pengantaraan artifak adalah kaedah untuk menggunakan kelebihan dan keupayaan minda yang telah diorientasikan oleh budaya dan masyarakat. Menurut Engeström (1999), pengantaraan artifak bukan semata-mata satu idea psikologi, tetapi sebagai satu cara untuk memecahkan tembok yang menghalang minda daripada berhubung dengan budaya dan masyarakat. Maka, artifak adalah objek fizikal atau alatan yang menggabungkan keupayaan minda, budaya dan masyarakat. Wartofsky (1979) telah membezakan artifak ini kepada tiga; pertama, disebut sebagai Artifak Utama / *Primary Artifacts* iaitu objek fizikal atau alat-alat seperti jarum, kapak dan mangkuk yang digunakan untuk menghasilkan cara-cara kewujudan dan membiak spesies. Kedua disebut sebagai Artifak Sekunder / *Secondary Artifacts* iaitu dicipta untuk memelihara dan menyampaikan kemahiran untuk menghasilkan dan menggunakan alatan seperti dalam artifak utama. Artifak Sekunder ini termasuklah simbol, ucapan dan tarian. Manakala yang Ketiga pula disebut Artifak Tahap Ketiga / *Tertiary Artifacts* iaitu melibatkan dunia khayalan dan autonomi; sebagai contoh, kerja-kerja seni atau bidang imaginatif.

Manusia menggunakan alat sama ada bahan atau imaginatif untuk bergerak di antara satu dimensi, kawasan geografi dan budaya. Artifak dicipta untuk membantu

atau mengawal atur tindakan, dan manusia menggunakan alat fizikal dan psikologi bukan sahaja untuk melakukan perubahan kepada alam sekitar malah sebagai proses mengubah dan menguasai diri. Kajian ini menetapkan istilah artifak ini merujuk kepada bahasa atau alatan berbentuk fizikal atau alatan yang terhasil daripada budaya sesebuah masyarakat (artifak sosial). Bersesuaian dengan kajian ini, artifak bahasa adalah penggunaan bahasa sebagai pengantara untuk menstruktur bahasa Sepanyol, manakala artifak sosial dirujuk sebagai penggunaan pengantara *Google Translate*, buku dan rakan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

1.9.3 Zon Perkembangan Proksimal

Vygotsky (1978, dipetik oleh Foster & Ohta, 2005) mendefinisikan Zon Perkembangan Proksimal sebagai:

'The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers'.

(Vygotsky, 1978:86)

Zon Perkembangan Proksimal adalah jarak di antara tahap perkembangan semasa individu dalam menyelesaikan masalah tanpa bantuan dan tahap perkembangan potensi potensi sebenar untuk menyelesaikan masalah melalui bantuan orang dewasa atau berkolaborasi bersama rakan yang berpengetahuan. Menurut Fernyhough (2008), Zon Perkembangan Proksimal adalah perbezaan di antara apakah yang kanak-kanak boleh capai secara bersendirian dengan keupayaan mereka apabila mendapat panduan bersama penjaga, dan dilihat dari sudut bagaimana penjaga memainkan peranan (bahasa atau panduan) atau memberikan alternatif (kaedah) yang mudah 'diserap' oleh mereka semasa berinteraksi. Menurut Lantolf & Anton (1994), peranan Zon Perkembangan Proksimal bukan sekadar memberi bantuan dan perhubungan di antara pakar atau mereka yang berpengetahuan dengan novis untuk menyelesaikan sesuatu tugas, tetapi

untuk membawa novis ke tahap perkembangan kognitif setinggi yang boleh melalui interaksi.

1.9.4 Tahap Peraturan (*Regulation*)

Menurut Lantolf & Thorne (2006), aktiviti peraturan tidak berlaku secara terus tetapi mengikut proses iaitu bermula daripada kawalan orang dewasa melalui aktiviti atau objek pada persekitaran (*object-regulation*); seterusnya menggunakan pengantara yang melibatkan jenis alatan (*other-regulation*), bentuk bantuan dan panduan; dan yang terakhir ialah keupayaan untuk menyelesaikan tugas tanpa atau kurang menggunakan bantuan luaran (*self-regulation*).

Manakala Ellis & Barkhuizen (2005) menjelaskan bahawa, terdapat anjakan dari *other-regulation* di sepanjang interaksi sosial berlangsung untuk ke tahap *self-regulation*. Walau bagaimanapun, pada tahap awal perkembangan ialah peraturan *object-regulation* di mana pada tahap awal ini mental masih tidak mampu dikawal sendiri dan bergantung kepada objek yang terdapat di persekitaran. Menurut Luria & Yudovich (1972, dipetik oleh Lantolf & Thorne, 2006), tindakan kanak-kanak memikirkan ucapan orang dewasa merupakan isyarat awal daripada proses yang panjang untuk membentuk kesedaran dalam membina tingkah laku mereka sendiri melalui penggunaan bahasa bagi mencapai perkembangan mental dan fizikal yang lebih tinggi pada masa akan datang.

1.9.5 *Self-regulation*

Menurut Lantolf & Thorne (2006), konsep *self-regulation* (SR) ditakrifkan sebagai membentuk keupayaan untuk membina kawalan sendiri hasil daripada penglibatan aktiviti mental atau fizikal melalui perkongsian pengetahuan bersama pakar / “more knowledgeable others” (MKO). Pada tahap ini, pengetahuan telah ditingkatkan dan pelajar berupaya mengatur sendiri aktiviti mental untuk menyelesaikan masalah yang

sama pada masa akan datang. Bantuan daripada pakar / MKO ini telah meningkatkan fungsi mental untuk membina peraturan SR yang stabil.

Namun dalam kajian ini, konsep SR perlu ditakrifkan semula kerana kajian ini dilaksanakan tanpa penglibatan pakar / MKO untuk pelajar berkongsi pengetahuan dan memperoleh bantuan. Kajian ini menggunakan kerangka metodologi yang memberi tumpuan kepada pengantaraan semulajadi semasa pelajar melaksanakan proses penulisan bahasa Sepanyol (BS). Maka, kajian ini mendefinisikan SR sebagai aktiviti peraturan pelajar sendiri (*self regulatory*) yang terhasil daripada pengantaraan dengan TG, rakan atau buku semasa proses menstruktur ayat BS. Kajian ini perlu mendefinisikan semula konsep SR kerana, tanpa penglibatan pakar / MKO, peraturan SR yang terhasil adalah tidak stabil. Tanpa penglibatan pakar / MKO, pelajar hanya bergantung kepada bantuan pengantaraan dengan TG, buku atau rakan di mana pelajar sendiri perlu membuat peraturan daripada pengetahuan sendiri daripada aktiviti pengantaraan yang dilakukan. Hal yang demikian kerana, tanpa bantuan pakar / MKO bermakna tiada perkongsian pengetahuan atau maklum balas untuk meningkatkan aktiviti mental mereka ke tahap yang lebih tinggi. Maka, pada tahap ini, pelajar sendiri masih belum berupaya melakukan peraturan sendiri dan masih di tahap mencuba (“trial and error”) atau di peringkat asas.

1.10 Limitasi Kajian

Menurut SCT, fungsi mental dapat ditingkatkan ke tahap yang lebih tinggi melalui pengantaraan artifak dalam Zon Perkembangan Proksimal. Tahap fungsi mental yang ditingkatkan ini juga hasil kolaborasi atau bantuan daripada mereka yang lebih berpengetahuan atau pakar. Untuk mengenal pasti peningkatan tahap fungsi mental ini dicapai, kajian memerlukan tempoh masa yang panjang (“longitudinal research”) dan kehadiran mereka yang pakar atau lebih berpengetahuan. Namun reka bentuk kajian ini yang berlandaskan kajian rentas (“cross sectional research”) dan tanpa kehadiran pakar

atau mereka yang lebih berpengetahuan, tidak berupaya untuk mengenal pasti peningkatan fungsi mental dalam Zon Perkembangan Proksimal. Sehubungan dengan itu, hasil kajian ini tidak menetapkan peningkatan fungsi mental melalui pengantaraan artifak sebagai sasaran. Kajian ini dilaksanakan untuk mengenal pasti keupayaan penghasilan teks akhir BS melalui pengantaraan artifak yang dilakukan semasa proses penulisan yang dilakukan pelajar. Interaksi pengantaraan artifak dalam situasi tanpa kehadiran pakar semasa proses menstruktur ayat, memaparkan keupayaan pelajar menghasilkan teks baik dan lemah. Bagaimana pelajar menggunakan pengantaraan artifak (bahasa dan artifak sosial) semasa proses menstruktur ayat BS untuk menghasilkan teks yang baik atau lemah dikenalpasti melalui bentuk pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan.

1.11 Objektif Kajian

Kajian yang dilaksanakan ini bertujuan untuk menyiasat bagaimana bentuk penggunaan artifak dan aktiviti peraturan mempengaruhi teks baik dan lemah dalam penulisan bahasa Sepanyol sebagai bahasa Asing. Secara khususnya, kajian ini bertujuan untuk menjawab tiga (3) persoalan iaitu:

- a) Apakah bentuk penggunaan artifak dan ciri-ciri tertentu penggunaannya semasa proses penulisan bahasa Sepanyol?
- b) Apakah bentuk aktiviti peraturan dan ciri-ciri tertentu aktiviti peraturan yang dapat dikenal pasti semasa proses penulisan bahasa Sepanyol?
- c) Bagaimana bentuk penggunaan artifak dan bentuk aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat mempengaruhi teks akhir yang baik dan lemah dalam penulisan bahasa Sepanyol?

BAB 2: KAJIAN LITERATUR

2.1 Pendahuluan

Teori Sosiobudaya (Sociocultural Theory) diketengahkan oleh Lev Vygotsky (1896-1934), seorang ahli psikologi berbangsa Russia yang mula menjalankan kajiannya bersama beberapa sarjana yang lain di antara tahun 1925 hingga 1934. Sepanjang hayatnya mendapat tekanan daripada penganut ideologi politik Russia ketika itu di mana polisi pemerintah yang menghadkan bangsa Yahudi untuk menerima pendidikan tinggi. Bermula sebagai seorang pelajar perubatan dan undang-undang, kemudian beralih arah dalam bidang falsafah. Setelah berkecimpung dalam kerjaya sebagai seorang pendidik disebuah kolej perguruan, beliau sekali lagi beralih rakh ke bidang psikologi. Sepanjang hayatnya, beliau banyak menulis buku dan hanya selepas kematiannya, baharulah buku tersebut diterjemahkan ke dalam bahasa Inggeris. Antara anak didiknya yang terkenal ialah Alexander Luria, Alexei Leontiev, Daniel Elkonin, Alexander Zaporozhets yang bertanggungjawab mengembangkan idea-idea beliau. Karyanya hanya dikenali selepas bukunya *Thought and Language* (1962) diterjemahkan di Barat (Vygotsky bercadang menggunakan judul *Thinking and Speech* untuk terbitan - menurut Wegerif, (2008)), namun kebanyakan sarjana Barat mengambil idea *Cultural-Historical Theory* (idea asal Vygotsky) daripada karya *Mind in Society* yang disunting oleh James Wertsch dan diterbitkan pada 1978. *Mind in Society* (1978) sangat berpengaruh kerana idea yang diketengahkan beliau berkaitan bahasa dan peranan sosial dalam perkembangan psikologi manusia.

Sarjana Barat menggunakan label SCT berbanding *Cultural-Historical* seperti yang asal digunakan oleh Vygotsky, di mana teori ini (SCT / *Cultural-Historical*) menekankan dua fokus iaitu sejarah perkembangan manusia dan peralatan budaya yang membentuk perkembangan manusia. Asas kepada teori ini ialah perkembangan manusia (meliputi perkembangan kanak-kanak) adalah hasil interaksi di antara manusia dengan

persekitaran sosial, di mana interaksi ini tidak hanya melibatkan manusia tetapi merangkumi penglibatan artifak budaya terutamanya bahasa yang terkandung di dalamnya bahasa penulisan, sistem nombor, pelbagai tanda dan simbol. Artifak budaya ini bukan sahaja memberi pemahaman budaya kepada perkembangan kanak-kanak tetapi berupaya mengubah cara pembentukan minda mereka. Vygotsky merujuk artifak budaya (bahasa dan peralatan) sebagai alat budaya yang khusus yang dapat membina keupayaan mental dan menjadikan manusia berupaya mengawal tindakan mereka sendiri sebagai hasil akhir proses menggunakan peralatan budaya ini (sebagai contoh, bagaimana kanak-kanak belajar menggunakan bahasa melalui interaksi bersama ibu bapa, guru atau rakan mereka yang lebih berpengalaman untuk menyelesaikan masalah dan akhirnya berupaya meningkatkan fungsi mental melalui cara mental membentuk penyelesaian masalah pada masa hadapan). Kunci utama dalam Teori SCT ialah, pembelajaran berasaskan pengantaraan di mana teori ini berpegang teguh dengan fakta bahawa kanak-kanak berupaya belajar dan meningkatkan keupayaan sendiri ke tahap yang lebih tinggi melalui interaksi dengan manusia (*peers / pakar*) dan persekitaran (Jamali & Gheisari, 2014). Pembelajaran merupakan proses interaktif bersama melalui pengantaraan alatan seperti seni, muzik, dan yang paling utama ialah bahasa (Lantolf, 2000). Perkembangan teori ini pada dasarnya bermula sejak *Thought and Language* (1962) diterjemahkan, dan disunting di bawah Judul *Mind in Society* (1978) oleh James Wertsch (1978) hingga sangat berpengaruh dalam perkembangan psikologi manusia.

2.2 Perkembangan Teoritikal dan Konsep SCT

Menurut Daniels (2008, dipetik oleh Khatib, 2011), SCT yang didasarkan oleh pemikiran Vygotsky sebenarnya mengalami tiga fasa perkembangan iaitu; fasa pertama (1925-1930), lebih menjurus kepada pengantaraan dan fungsi mental tertinggi, fasa kedua pula (1930-1932) berkaitan perhubungan antara fungsi dan perkembangan makna perkataan, dan fasa terakhir (1933-1934) dilakukan untuk membezakan fungsi dan

analisis berdasarkan unit-unit. Walau bagaimanapun, kajian ini hanya akan membincangkan berkaitan prinsip utama teoritikai iaitu pengantaraan dan fungsi mental tertinggi yang dihubungkan dengan pemerolehan SLA atau FL.

Vygotsky merupakan salah seorang ahli falsafah dan psikologi yang membincangkan tentang bentuk fungsi mental tertinggi adalah hasil daripada pengantaraan artifak sosial. Beliau telah membezakan di antara tahap rendah fungsi mental seperti memori, perhatian dan keupayaan dengan fungsi mental tertinggi yang beransur-ansur memaparkan transformasi radikal daripada fungsi mental yang rendah. Untuk memperoleh perkaitan antara tahap fungsi mental rendah dan tinggi inilah beliau telah membina teori berkaitan pengantara proses mental melalui alat psikologi seperti bahasa, dan dibezakan dengan bentuk-bentuk nombor, algebra, pengiraan, hasil seni, penulisan, diagram, peta dan apa juga yang melibatkan tanda-tanda konvensional dalam masyarakat. Alat psikologi ini dirujuk sebagai instrumen untuk membina fungsi mental tertinggi, di mana setelah Vygotsky melakukan analisis proses mental daripada tahap rendah ke tahap tertinggi beliau kekal dengan kenyataan bahawa alat psikologi bahasa merupakan pengantara kepada fungsi mental. Prinsip perkembangan mental individu bukanlah ditentukan oleh kematangan biologi atau penguasaan ke atas produk-produk budaya yang terdapat dalam masyarakat, tetapi mental manusia dikembangkan melalui aktiviti yang melibatkan pengantara alatan sama ada bahasa mahupun peralatan fizikal di persekitarannya. Berdasarkan prinsip inilah kebanyakan bidang pengkajian era moden antaranya Pemerolehan Bahasa Kedua (SLA), Bahasa Asing (FLA) dan bidang Pendidikan yang melibatkan implikasi dan aplikasi dalam modul-modul atau kaedah pembelajaran dan pengajaran. Dari sudut perspektif SCT, proses pemerolehan bahasa di dalam kelas formal adalah berbeza dengan proses kognitif yang banyak dibincangkan dalam kebanyakan arus perdana SLA (Khatib, 2011).

Pendekatan SCT yang menggabungkan pendekatan linguistik dan psikolinguistik menganggap bahasa dan pemerolehan bahasa kedua saling berhubungan kerana melibatkan fenomena yang berlaku dalam minda (proses dalam minda) adalah berbeza dengan pendekatan tradisional dalam SLA. Beberapa konsep yang membezakan pendekatan tradisional dalam SLA dan SCT ialah *mediation, regulation, internalization* dan *Zone of Proximal Development* (Gass & Selinker, 2008). Menurut Lantolf & Thorne (2006), SCT menekankan pembelajaran dan perkembangan mental melalui proses pengantaraan artifak budaya dan aktiviti sosial yang dilalui individu. Manusia memahami dan menggunakan artifak budaya yang terdapat di persekitarannya untuk mengawal tindakan dan sebagai jalan untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi semasa melakukan aktiviti. Proses perkembangan terhasil melalui aktiviti kognitif daripada interaksi sosial bersama budaya seperti keluarga, rakan, kumpulan, bahasa dan peralatan di sepanjang penglibatan mereka bersosial.

Menurut Ellis (2003a, dipetik oleh Ellis & Barkhuizen, 2005), pembelajaran adalah melalui pengantara, di mana keupayaan genetik yang dikurniakan sejak dilahirkan telah diubahsuai dan distruktur semula kepada bentuk yang lebih tinggi untuk membolehkan individu mengawal aktiviti mental yang melibatkan perhatian, perancangan dan penyelesaian masalah. Satu cara untuk memperoleh keupayaan mental yang lebih tinggi ialah melalui interaksi, di mana dalam pembelajaran bahasa, pelajar menggunakan bahasa sebagai alat pengantara dan sebagai objek dalam interaksi mereka bersama atau guru untuk menyelesaikan tugas diberi. Penglibatan dalam aktiviti sosial untuk menyelesaikan tugas atau berhadapan dengan masalah ini secara tidak langsung membentuk pertembungan dan perkongsian pengetahuan antara individu yang terlibat (*intermental*) dan akhirnya diselaraskan atau distruktur semula dalam mental untuk kegunaan sendiri (*intramental*). Bagaimana pelajar berupaya mengubah kawalan mental daripada aktiviti sosial (*external*) kepada diri sendiri (*internal*) ini dikenali sebagai proses

internalisasi (*internalization*). Menurut Lantolf & Thorne (2006), apabila individu bersosial menggunakan bahasa dan artifak sosial, akan menghasilkan satu bentuk peraturan untuk menentukan tindakan daripada maklumat dan pengetahuan yang diperoleh, dan bagaimana mental distruktur semula hasil perhubungan individu dengan persekitarannya untuk membina konsep penyelesaian masalah pada masa akan datang dirujuk sebagai internalisasi. Pelajar dengan bantuan pakar dan artifak terutamanya bahasa, berinteraksi dan berkolaborasi untuk membina pengetahuan dan pengalaman. Melalui proses bantuan sosial yang berterusan ini akhirnya berupaya membentuk kawalan pemikiran sendiri yang mantap (internalisasi). Proses membina pemikiran melalui interaksi bersama pakar di mana pengantaraan bahasa bertindak sebagai alat atau orang tengah membawa kepada penstrukturan semula pengetahuan dan membantu untuk membentuk pemikiran.

2.2.1 Bahasa Sebagai Alat Psikologi

Penekanan utama dalam SCT ialah penggunaan bahasa, di mana bahasa merupakan alat psikologi utama (alat mental) dan medium untuk memperoleh bantuan luar (rakan, guru dan sebagainya). Konsep yang diketengahkan dalam SCT untuk merujuk kenyataan ini (bahasa sebagai pengantara) ialah *private speech* atau *egocentric speech* (digunakan bertukar ganti iaitu beberapa pengkaji menggunakan istilah *private speech* seperti Flavel (1996), Lantolf & Thorne (2006); *egocentric speech* seperti Khatib, 2011). Menurut Khatib (2011), pada peringkat awal kanak-kanak akan memantau dan menggunakan pertuturan sosial semasa melakukan aktiviti, seterusnya kanak-kanak akan bertutur pada diri sendiri (*egocentric speech*) sebagai alat untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi, dan peringkat akhir membawa kepada tahap *inner speech* (bahasa senyap dalam minda) sebagai strategi penyelesaian masalah. Vygotsky (1978, dipetik oleh Khatib, 2011) mengenal pasti tiga tahap perkembangan dalam pertuturan iaitu *social speech* atau *external speech*, *egocentric speech* atau *private speech*, dan *inner speech*

atau *internal speech*. *Social speech* (ujaran sosial) merupakan fungsi awal ujaran untuk bersosial, yang dirujuk sebagai interaksi sosial dan perhubungan sosial. Ujaran sosial ini memberi kesan secara terus ke atas individu yang terlibat sama ada dimulakan oleh kanak-kanak atau orang dewasa. Seterusnya daripada ujaran sosial ini terbentuknya ujaran *egocentric* iaitu dikembangkan daripada bentuk ujaran sosial ketika berkolaborasi bersama mereka yang terlibat dalam perhubungan sosial ke dalam fungsi mental individu. Manakala *inner speech* adalah fenomena asas kepada bentuk pemikiran di mana boleh dinyatakan sebagai bentuk ujaran ketika berkomunikasi tetapi berlaku dalam minda dan antara cirinya ialah tidak kedengaran tetapi boleh diperhatikan melalui tindakan. Ujaran *egocentric* seharusnya dilihat sebagai peralihan di antara ujaran verbal kepada ujaran dalaman (dalam minda) dan asas kepada pembentukan *inner speech*. Walau bagaimanapun *egocentric speech* ini tidak bertahan lama kerana terhasil apabila berhadapan dengan tekanan dan sebagai medium untuk merancang penyelesaian masalah yang dihadapi. Peralihan daripada ujaran sosial (*external speech*) kepada ujaran *egocentric* dan akhirnya membentuk *inner speech* merupakan paparan paling penting bahawa perkembangan kognitif individu adalah hasil daripada perhubungan sosial.

Private speech asalnya merupakan bentuk ujaran sosial (*social speech*) yang digunakan ketika berinteraksi (berdialog), tetapi berbeza fungsi walaupun mengekalkan ciri 'boleh didengar' (secara verbal) seperti ujaran sosial ketika berhubung dengan individu lain (rakan atau guru) kerana fungsinya bertutur kepada diri sendiri (bermonolog). Vygotsky (1986, dipetik oleh Wegerif, 2008) menyatakan, penyiasatan dalam bidang psikologi tidak ragu-ragu untuk menyatakan bahawa monolog adalah bentuk ujaran yang tertinggi (selepas dialog), mempunyai bentuk yang tertentu dan memaparkan perkembangan fungsi mental individu dalam menentukan tindakan. Kenyataan ini sudah memadai untuk menjelaskan peranan yang dihubungkan di antara dialog dan monolog kepada fungsi mental walaupun Vygotsky dalam karyanya

(*Thought and Language*, 1962) tidak menjelaskan secara mendalam berkaitan dialog kerana menurut Bakhtin's (dipetik oleh Wegerif, 2008), Vygotsky bukanlah seorang pemikir dialogik kerana hanya mendeskripsikan petikan dialog daripada novel *Tolstoy and Doestoevsky* dalam *Thought and Language*. Vygotsky menggunakan kaedah petikan untuk membincangkan bagaimana manusia cuba memahami pemikiran antara satu sama lain ketika berinteraksi (berdialog) dengan memaparkan bentuk penyingkatan (artikulasi, perkataan atau frasa) dan kesenyapan untuk memperoleh kembali sebelum melakukan tindakan seterusnya (Cheyne & Trulli, 1999; dipetik oleh Wegerif, 2008).

Bagi kanak-kanak dan orang dewasa, mereka cenderung untuk meningkatkan *private speech* apabila berhadapan dengan tugas yang lebih mencabar, dan pada tahap ini mereka akan menggunakan *private speech* untuk mengatur tindakan mereka (merancang, menilai, mendapatkan bantuan). Menurut Vygotsky (1978; dipetik oleh Khatib, 2011), evolusi ujaran ini (*social - egocentric - inner*) merupakan jalan untuk membentuk fungsi mental ke tahap yang tinggi; apa yang dinyatakan oleh Vygotsky (1981: 163; dipetik oleh Ellis & Barkhuizen, 2005) sebagai *genetic law of development* iaitu proses perkembangan fungsi mental kanak-kanak untuk mencapai ke tahap fungsi mental tertinggi ini dipaparkan dua kali iaitu pertama pada tahap sosial (ketika berkolaborasi dengan individu dan artifak sosial) dan kedua pada tahap psikologi (dalam mental). Pada tahap sosial, teori ini merujuk kepada konsep pengantaraan sama ada alat psikologi (bahasa) atau artifak sosial (nombor, penulisan, seni, tanda dan simbol, algebra dan sebagainya) yang merupakan asas kepada pembinaan teori SCT. Menurut Lantolf (2000a, dipetik oleh Jamali & Gheisari, 2014), terdapat tiga jenis pengantaraan iaitu pertama pengantaraan melalui interaksi bersama pakar / mereka yang lain (*peers*), yang kedua pengantaraan diri sendiri melalui "private speech", dan yang ketiga pengantaraan melalui artifak di mana pelajar mencari pengantaraan yang bersesuaian dan menyelaraskan keupayaan potensi mental ke arah internalisasi. Ketiga-

tiga jenis pengantaraan ini merupakan proses untuk meningkatkan fungsi mental ke tahap tinggi, bermula daripada sokongan atau alat bantuan luar (*external*) secara interaktif, ke tahap pemikiran dalaman (*internal*) pelajar.

2.2.2 Pengantaraan (*Mediation*)

Menurut Vygotsky (1978), perkembangan mental manusia bukanlah ditentukan oleh kematangan biologi dan keinginan semula jadi yang diperoleh mengikut peredaran masa melalui penyesuaian dan penguasaan ke atas entiti budaya serta hubungan kerjasama sosial, tetapi mental manusia berkembang melalui penglibatan aktiviti sosial yang melibatkan alat pengantara. Ini bermakna perkembangan mental manusia dibina melalui interaksi sosial dan penggunaan alat-alat sebagai pengantara, di mana manusia mempunyai alat psikologi (bahasa) dan artifak sosial yang terdapat dipersekitaran mereka yang saling berhubungan untuk membentuk fungsi mental daripada aras yang rendah kepada aras yang tinggi. Vygotsky membezakan aras rendah fungsi mental seperti memori, perhatian dan keinginan sedia ada, manakala aras tinggi fungsi mental pula memaparkan transformasi radikal daripada aras fungsi mental rendah atau sedia ada melalui proses pengantaraan alat psikologi (bahasa) yang dibezakan dengan penulisan, nombor, diagram, algebra dan sebagainya. Melalui aktiviti sosial, berlaku interaksi antara individu yang terlibat dan ketika inilah bahasa dan artifak sosial dihubungkan untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi bersama. Teras kepada teori ini (SCT) ialah, individu memperoleh pengetahuan melalui pengantaraan yang dilakukan bersama individu lain dan artifak budaya (inter-psikologi), kemudian diselaraskan semula oleh individu terlibat mengikut kesesuaian sendiri (intra-psikologi), dan proses ini (daripada inter kepada intra-psikologi) menunjukkan perkembangan fungsi mental secara transformasi radikal (aras rendah kepada aras yang lebih tinggi) menggunakan peralatan psikologi yang dilihat dari sudut hasil yang diperoleh daripada aktiviti pengantaraan (Khatib, 2011). Menurut Lantolf (2000a, dipetik oleh Ellis &

Barkhuizen, 2005) pengantaraan sama ada berbentuk fizikal (peralatan) atau (bahasa) difahami sebagai alat tambahan yang digunakan dalam melakukan aktiviti dan menghubungkan manusia kepada persekitaran objek atau tingkah laku mental. Oleh itu kedua-duanya (peralatan dan bahasa) menggalakkan perhubungan di antara mental dengan dunia sosial, seperti manusia sering menggunakan penyodok untuk menggali lubang, manakala alat psikologi seperti bahasa pula menghubungkan mental manusia kepada dunia sosial. Perkembangan mental pula dilihat dari sudut transformasi kapasiti semula jadi mental setelah melalui cara menghubungkan peralatan dan bahasa ini.

Menurut Lantolf & Appel (1994; dipetik oleh Moussa, 2009), Vygotsky menjelaskan bahawa bahasa terdiri daripada alat simbolik yang berperanan menjadi alat pengantara supaya manusia berupaya mengembangkan aktiviti mental dan pencapaiannya. Manakala Khatib (2011) menyatakan, bahasa merupakan pengantara utama yang dimiliki oleh manusia dan sebagai instrumen yang mampu meningkatkan fungsi mental. Bahasa juga sebagai alat komunikasi yang berkembang dalam konteks budaya dan tidak akan diperoleh secara semula jadi tetapi diperoleh daripada kecenderungan untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi sama ada dalam proses pembelajaran atau ketika aktiviti sosial berlangsung. Menurut Fernyhough (2008), perkongsian pengetahuan dan pengalaman antara individu untuk memahami sesuatu distruktur semula secara aktif di dalam mental dan berlaku semasa proses pengantaraan dilakukan. Proses pengantaraan ini sebenarnya melibatkan penggunaan alat psikologi budaya seperti ucapan-ucapan, pertuturan dan tanda-tanda yang berada dipersekitaran, di mana berupaya mengubah input atau output psikologi (pemikiran) seseorang. Gass & Selinker (2008) menyatakan, pengantaraan merupakan asas yang penting dalam pembinaan teori ini (SCT), kerana aktiviti manusia sama ada melibatkan aktiviti sosial atau kognitif adalah diselesaikan oleh pengantara *symbolic artifacts* seperti bahasa atau literasi dan pengantara peralatan berbentuk material. Artifak-artifak ini (bahasa dan

peralatan) menjadi pengantara yang menghubungkan manusia dengan manusia, dan manusia dengan dunia peralatan yang terdapat disekelilingnya. Manusia menggunakan pengantara bahasa sebagai alat untuk mengawal aktiviti dan proses psikologi mengikut kehendak dan keperluannya dalam menyelesaikan masalah atau kesukaran (mengawal pemikiran, merancang dan bertindak rasional).

Kenyataan ini juga dinyatakan oleh Lantolf (2006) dan Lantolf & Appel (1994) iaitu, apabila manusia berkomunikasi, mereka bukan sahaja akan menggunakan simbol atau tanda sebagai alat untuk memperoleh makna, malah mereka mencipta peralatan yang membolehkan mereka berkerjasama dengan individu lain untuk mencapai tujuan. Atas dasar inilah manusia dikaitkan dengan individu yang menggunakan pengantara sosial dalam kehidupan (Moussa, 2009). Menurut Lantolf & Thorne (2006), hubungan manusia dengan dunia persekitarannya ialah melalui pengantara, di mana pengantara bahasa merupakan artifak budaya yang sangat berpengaruh dan meluas digunakan. Tambahnya lagi, pengantara juga terdiri daripada peralatan fizikal atau konkrit daripada persekitaran (cth. mesin), di mana manusia menggunakannya apabila berhadapan dengan masalah ketika melaksanakan sesuatu tugas. Melalui penggunaan kedua-dua bentuk pengantara (bahasa dan alatan konkrit) ketika melakukan aktiviti sosial, fungsi mental digerakkan untuk menilai situasi, membuat pertimbangan cara yang bersesuaian dan membuat pilihan dalam menentukan tindakan yang bersesuaian supaya memperoleh hasil yang dikehendaki. Aktiviti mental yang berlaku melalui penggunaan alat psikologi dan alatan konkrit di sepanjang mereka beraktiviti, secara tidak langsung meningkatkan pengetahuan berbanding sekiranya mereka hanya menggunakan keupayaan mental sedia ada tanpa bantuan pengantaraan.

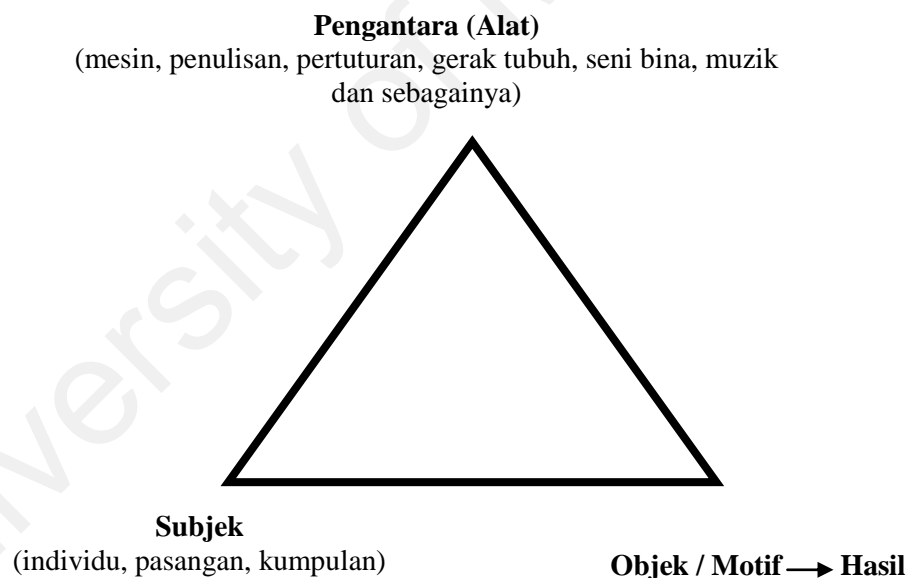
Berdasarkan kenyataan Lantolf & Thorne (2006), bahasa merupakan cara utama untuk mengawal fungsi mental melalui ujaran sendiri (private speech), di mana apabila seseorang berkomunikasi ketika bersosial, mereka akan menyesuaikan makna dan

bentuk ucapan yang sedang berlaku dalam pemikiran sebagai pengantara untuk mencetuskan aktiviti dan fungsi mental. Fenomena di mana aktiviti mental untuk memproses makna, menilai, menimbangkan kesesuaian makna dan bentuk ucapan yang bersesuaian dalam minda sebelum pengujaran dilakukan. Mengambil contoh ujaran sendiri daripada kanak-kanak yang diketengahkan oleh Diaz & Berk (1992) dan Wertsch (1985), iaitu kanak-kanak mengujarkan “now the red one” atau “next’ pada diri sendiri (bermonolog) ketika menyelesaikan teka-teki yang dihadapinya. Walaupun tidak dapat dipastikan dengan jelas mengapa dan kenapa kanak-kanak mengujarkan sedemikian, namun jelas menunjukkan mereka mengujarkan untuk diri sendiri sebagai kawalan mental untuk bertindak. Lantolf & Thorne mengusulkan kenyataan Frawley (1997) iaitu, ujaran-ujaran sedemikian (ujaran sendiri) bertujuan untuk memberi fokus kepada penutur bagaimana cara untuk menyelesaikan, apa yang perlu dilakukan seterusnya, adakah terdapat sesuatu yang tertinggal, dan membolehkan penutur menilai apa yang telah dilakukannya. Beliau (Frawley) menegaskan lagi bahawa, setiap bahasa mempunyai bentuk ujaran linguistik yang berbeza untuk menggambarkan bentuk aktiviti mental melalui ujaran sendiri ini, seperti kebiasaan pelajar L1 bahasa Inggeris (BI) sering menggunakan “next”, “ok’ yang menggambarkan mereka telah berpuas hati terhadap tindakannya atau memperoleh perkataan yang bersesuaian daripada memori; atau “let see” yang menunjukkan pelajar perlu pertimbangan semula atau berhadapan dengan masalah. Kesemua bentuk linguistik yang dinyatakan di atas sebenarnya diperoleh daripada penglibatan mereka semasa berinteraksi sesama mereka.

Kenyataan Frawley (1997) ada kebenarannya, di mana bagi konteks pelajar di Malaysia, mereka terdedah dengan penggunaan bahasa Melayu (BM) dan BI ketika bersosial, maka terdapat bentuk linguistik yang sama (“ok”, “seterusnya”) yang menandakan mereka telah menyelesaikan masalah yang dihadapi, atau bentuk linguistik BM (“macam mana”, “apa ini”, “biar betul” atau “haaa”) apabila berhadapan dengan

masalah atau bantuan yang diharapkan dirasakan tidak memenuhi kehendak mereka. Walaupun bentuk linguistik yang digunakan berbeza mengikut budaya, namun dapat diinterpretasikan sebagai bentuk ujaran sendiri yang menggambarkan aktiviti mental dicetuskan apabila berhadapan dengan masalah dan mencari jalan untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi, dan proses ini menjadikan fungsi mental ditingkatkan.

Menurut Edward (2005, dipetik oleh Wegerif, 2008), idea Vygotsky berkaitan tindakan pengantaraan boleh dijelaskan menggunakan contoh bagaimana kanak-kanak menyelesaikan masalah berkaitan aritmetik menggunakan peralatan seperti pensil dan kertas atau strategi mental. Bentuk pengantaraan ini digambarkan beliau menggunakan segi tiga pengantaraan (Rajah 2.1), walaupun beliau menjelaskan segi tiga ini bukanlah idea asal Vygotsky tetapi menggambarkan minda dihubungkan kepada pengantara.



Rajah 2.1: Segi Tiga Pengantaraan (Diadaptasi daripada Edward, 2005)

Bersandarkan rajah (Rajah 2.1), menjelaskan bagaimana manusia (individu, berpasangan atau kumpulan) bertindak balas dengan pengantara yang terdapat di persekitaran sebagai kaedah untuk mencapai matlamat akhir (*outcome*). Vygotsky memetik kenyataan Capital dan Marx (dipetik oleh Wegerif, 2008) berkaitan konsep pengantaraan untuk memahami bagaimana alatan digunakan manusia dan menjelaskan

bagaimana sifat-sifat fizikal objek digunakan oleh manusia sebagai pendorong untuk memperoleh sesuatu bagi memenuhi tujuan mereka. Pengantara (alatan) yang dipaparkan (Rajah 2.1) sebenarnya adalah artifak sosial hasil tangan manusia sendiri yang di fahami tujuan dan penggunaannya dalam masyarakat sebagai bantuan dalam melaksanakan apa juga tugas mengikut kesesuaian dan keperluannya. Menyedari bahawa bahasa sebagai alat psikologi yang penting dan penggunaan artifak sosial yang bersesuaian dalam menyelaraskan tindakan ketika melakukan aktiviti, hasil yang ditunjukkan di sepanjang proses pengantaraan inilah yang dirujuk oleh Vygotsky sebagai perkembangan fungsi mental dapat ditingkatkan daripada tahap semasa ke tahap potensi melalui pengantaraan.

2.2.3 Pengantaraan Bahasa / *Symbolic Artifacts*

Vygotsky (1978, dipetik oleh Lantolf & Thorne, 2006; Swain & Lapkin, 2011) menyatakan, bahasa adalah pengantara utama dalam proses mengembangkan kognitif ke tahap yang tinggi. Manusia juga mempunyai keupayaan untuk menggunakan simbol yang sering digunakan untuk mengawal persekitaran sebagai alat untuk menyelesaikan aktiviti psikologi. Menurut Lantolf & Thorne (2006), alatan fizikal adalah hasil daripada keupayaan mental manusia yang dapat dilihat secara terus, tetapi simbol-simbol (bahasa) ini diproses tidak dapat dilihat dengan mata kasar kerana terbentuk dalam minda. Menggunakan peralatan berbentuk material atau fizikal dapat membantu meningkatkan keupayaan dan mengubah persekitaran manakala penggunaan alat simbolik (bahasa) pula membantu mengawal dan menstruktur semula biologi manusia (proses psikologi) yang membawa kepada kawalan untuk bertindak. Kawalan ini berlaku atas kehendak atau pilihan individu itu sendiri, dan berfungsi sama ada untuk meneruskan atau bertindak mencari kesesuaian. Kawalan ini sama ada bertindak terus tanpa memikirkan rangsangan yang diterima, dan berkemungkinan akan menghasilkan tindak balas yang tidak bersesuaian, manusia sebenarnya boleh menimbangakan tindakan

yang bersesuaian dalam minda sebelum direalisasikan melalui perbuatan. Inilah yang dinyatakan oleh Vygotsky sebagai kesedaran, di mana melalui pengantaraan, individu boleh menilai situasi dan membuat pertimbangan kaedah tertentu untuk memperoleh hasil yang dikehendaki dalam minda sebelum mereka memaparkannya melalui tindakan.

Menurut Gass & Selinker (2008), bahasa memberikan manusia keupayaan untuk berfikir dan berbicara mengenai peristiwa dan perkara-perkara yang melangkaui masa dan bertindak lebih jauh dari dunia persekitarannya. Bahasa merupakan artifak budaya yang paling meluas dan sering digunakan oleh manusia sebagai pengantara untuk menghubungkannya sesama manusia, persekitaran dan diri sendiri. Manusia juga menggunakan artifak budaya yang lain (nombor, graf, seni, muzik dan sebagainya) sebagai pengantara aktiviti sosial dan mental mereka. Bahasa memberikan manusia keupayaan untuk berhadapan dengan apa juga keadaan yang dihadapi ketika melakukan aktiviti dan membolehkan kita bertutur dan berfikir tentang apa sahaja berkaitan peristiwa sedang berlaku, telah berlaku atau akan berlaku (Lantolf & Thorne, 2006). Menurut Ellis & Barkhuizen (2005), fungsi bahasa dari sudut SCT ialah sebagai alat pengantaraan di mana bahasa digunakan untuk belajar di samping sebagai objek dalam pembelajaran bahasa melalui interaksi dengan guru atau sesama rakan untuk mencapai keinginan hasil yang sama kerana sasaran mereka juga adalah sama untuk mencapai hasil yang baik.

Menurut Vygotsky (1987, dipetik oleh Swain & Lapkin, 2011), bahasa adalah alat minda yang menghubungkan pelbagai operasi kognitif yang baharu dan manipulasi. Peranan bahasa pada kognitif ialah sebagai agen pengantaraan, pengawalan dan penghasilan melalui interaksi dan beraktiviti. SCT melihat perkembangan mental adalah proses daripada interaksi sosial dan penglibatan aktiviti pengantaraan dalam persekitaran sosial yang dilakukan di mana individu atau pelajar memperoleh manfaat

dari sudut peningkatan pengetahuan berkaitan kecekapan bahasa daripada proses pengantaraan ini.

2.2.4 Pengantaraan Menggunakan L1 / L2

Persoalan yang sering diketengahkan dalam pemerolehan bahasa Kedua (SLA) atau bahasa Asing (FLA) ialah, sejauh mana pelajar boleh menggunakan bahasa natif atau kedua sebagai pengantara untuk aktiviti mental mereka. Menurut Lantolf & Thorne (2006), cara yang paling utama untuk mengawal fungsi mental ialah melalui *private speech*, di mana bentuk dan makna ujaran yang diperoleh daripada interaksi sosial ini diproses dalam mental dan sebagai pemangkin kepada aktiviti mental untuk menghasilkan bahasa sasaran. Vygotsky (1986, dipetik oleh Khatib, 2011) menjelaskan, pelajar SLA menggunakan bahasa natif (L1) sebagai pengantara untuk memperoleh bahasa sasaran (L2 / L3). Bahasa merupakan alat psikologi yang paling penting menghubungkan manusia dengan konteks sosial dan objek-objek di persekitarannya. Apabila manusia berinteraksi, fungsi awal ujaran ialah untuk bersosial di mana manusia berusaha memahami dan menentukan tindakan dalam rangkaian sosial yang melibatkan mereka. Seterusnya daripada kolaborasi pengetahuan yang diperoleh semasa beraktiviti ini, mental berfungsi untuk memproses makna dan melibatkan ingatan yang menghubungkan bahasa dan objek-objek sebelum menyelaras dan menentukan tindakan dalam menghasilkan bahasa sasaran yang bersesuaian.

Berdasarkan SCT, bahasa bukan sahaja sebagai alat komunikasi sosial, tetapi sebagai alat psikologi (Vygotsky, 1978; Lantolf & Thorne, 2006; Swain & Lapkin, 2011; Moussa, 2009) yang digunakan sebagai pengantara ketika berinteraksi dan sebagai jalan penyelesaian sesuatu masalah untuk mencapai tujuan. Interaksi sosial berupaya menjelmakan pengantara dan cara yang diperlukan untuk menyelesaikan masalah melalui strategi bantuan dan perkongsian pengetahuan antara satu sama lain.

Melalui strategi perkongsian pengetahuan, mereka yang terlibat dapat memanfaatkan pengetahuan yang diperlukan kerana perbezaan tahap pengetahuan yang dimiliki saling melengkapi dan mengisi jurang keupayaan dalam kalangan mereka. Proses menghubungkan interaksi sosial dan strategi penyelesaian bersama ini membentuk perkembangan kognitif dan berpotensi untuk digunakan semula untuk tujuan sendiri pada masa akan datang. Walau bagaimanapun, menurut Lantolf & Thorne (2006), terdapat perbezaan kesan dalam penggunaan L1 sebagai pengantara kerana pelajar L2 kebiasaannya menghadapi kesukaran untuk menggunakan bahasa sebagai pemangkin aktiviti kognitif disebabkan perbezaan tahap kecekapan antara bahasa mereka. Penggunaan L1 bukan sahaja untuk berinteraksi tetapi untuk mengawal proses kognitif dan bergantung kepada cara bagaimana digunakan sebagai pengantara L2.

Bukti menunjukkan bahawa penggunaan L1 memberi kesan dalam pemerolehan L2 seperti yang dipaparkan oleh Swain (2000) dan Swain & Lapkin (2002) di mana pelajar SLA berusaha keras untuk perkembangan bentuk linguistik bahasa baharu melalui pertuturan sama ada dalam L1 atau L2. Manakala Lantolf & Thorne (2006) menjelaskan, perkembangan L2 pelajar sebenarnya bergantung kepada jenis dan tujuan pengantaraan yang digunakan mereka. Bahasa menjadi objek untuk memperoleh tujuan dan diberikan perhatian untuk mencapai tujuan, maka pelajar mencari kaedah menyelesaikan masalah menggunakan pengantara kamus, meminta bantuan untuk memperjelas sesuatu atau meneka sesuatu makna semasa membaca atau menulis karangan. Proses ini menunjukkan bahasa sebagai alat yang berfungsi untuk mencapai tujuan yang khusus sama ada melalui interaksi mahupun tindakan individu menggunakan pelbagai bantuan untuk mencapai tujuan mereka. Ini bermakna, pelajar SLA menggunakan keupayaan bahasa yang dimiliki (L1) sebagai alat pengantara untuk memperoleh objek (leksikal) bahasa baharu.

Menurut Moussa (2009), setiap kali interaksi berlaku, maklumat disalurkan melalui bantuan yang diberi oleh mereka yang berpengetahuan dan pada masa yang sama membina fungsi kognitif untuk mereka gunakan pada masa akan datang secara 'semula jadi'. Konsep inilah yang membezakan di antara *i+1* dalam *Input Hypothesis* (Krashen, 1985) dengan *Zone of Proximal Development* (Zon Perkembangan Proksimal) dalam SCT, di mana konsep *i+1* (Krashen) menekankan bahasa dan alat pemerolehan bahasa yang diandaikan sama bagi semua pelajar dan penekanan kepada input linguistik yang sistematik ke atas sistem bahasa L2. Berdasarkan konsep *i+1*, input yang diberikan berbentuk formal dan pelajar atau novis didedahkan bagaimana untuk mengubah suai interaksi formal yang disalurkan oleh pakar kepada mereka. Menurut konsep *i+1*, hasil akhir merupakan paparan pelajar memahami input yang mengandungi bentuk-bentuk bahasa baharu yang menunjukkan 'sedikit' perkembangan daripada tahap semasa mereka. Manakala konsep Zon Perkembangan Proksimal dalam SCT pula lebih menjurus kepada perhubungan semula jadi bahasa dan pengantaraan antara mereka yang berpengetahuan (pakar) dengan novis untuk mencapai ke tahap peraturan sendiri (*self-regulation*) untuk menghasilkan bahasa baharu (Lantolf & Thorne, 2006). Menurut Foster & Ohta (2005), Zon Perkembangan Proksimal menekankan bagaimana pelajar memahami bantuan yang diberi dalam perkembangan bahasa iaitu dilihat dari sudut perbezaan tahap keupayaan semasa ke tahap yang ditingkatkan.

2.2.5 Zon Perkembangan Proksimal

Konsep yang diketengahkan oleh SCT (Vygotsky, 1978) untuk menunjukkan bagaimana pengetahuan dapat ditingkatkan daripada aras rendah kepada aras tinggi melalui pengantaraan alat psikologi dan artifak sosial ialah melalui konsep Zon Perkembangan Proksimal. Menurut Lantolf & Thorne (2006), Zon Perkembangan Proksimal merupakan konsep yang penting dan banyak diaplikasikan dalam kebanyakan bidang pengkajian yang melibatkan teori SCT antaranya bidang pendidikan,

perkembangan psikologi dan linguistik terapan. Konsep Zon Perkembangan Proksimal kebiasaannya digunakan dalam pengkajian yang melibatkan pencapaian yang diperoleh daripada bantuan yang diberi, namun apa yang menarik minat pengkaji ialah Zon Perkembangan Proksimal sebenarnya berbeza dengan pengukuran atau ujian tradisi yang hanya menunjukkan tahap pencapaian yang telah diperoleh. Konsep sebenarnya lebih daripada itu (bukan sekadar pencapaian yang terhasil daripada bantuan) di mana konsep yang diketengahkan memaparkan pencapaian yang diperoleh pada masa kini (melalui bantuan) akan membentuk pengetahuan jangka panjang (pada masa hadapan). Oleh sebab itu, Zon Perkembangan Proksimal berorientasikan penilaian ke atas perbezaan yang dipaparkan daripada tahap perkembangan semasa (pengetahuan sedia ada) kepada tahap perkembangan potensi. Pada tahap perkembangan semasa, individu mencari dan menentukan bantuan untuk menyelesaikan masalah, kemudian boleh bertindak sendirian tanpa bantuan pada masa akan datang.

Vygotsky (1978, dipetik oleh Lantolf & Thorne, 2006) mendefinisikan Zon Perkembangan Proksimal sebagai:

'The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers'.

(Vygotsky, 1978:86)

Zon Perkembangan Proksimal adalah jarak di antara tahap perkembangan semasa individu dalam menyelesaikan masalah tanpa bantuan dengan tahap perkembangan potensi sebenar untuk menyelesaikan masalah melalui bantuan orang dewasa atau berkolaborasi bersama rakan yang berpengetahuan. Menurut Lantolf & Thorne (2006), konsep Zon Perkembangan Proksimal banyak digunakan dalam kajian yang ingin merungkai sesuatu pencapaian berlandaskan bantuan, walaupun kurang menepati konsep Zon Perkembangan Proksimal itu sendiri. Malah tidak kurang juga pengkaji

yang menggunakan konsep Zon Perkembangan Proksimal untuk beralih arah daripada pengukuran dan pengujian yang kebiasaannya menekankan pencapaian berbanding perkembangan yang memaparkan proses pencapaian yang ditingkatkan melalui campur tangan mereka yang pakar. Konsep yang diketengahkan dalam Zon Perkembangan Proksimal ini berorientasikan perkembangan yang dinilai berdasarkan perubahan yang ditunjukkan daripada perkembangan yang telah diperoleh (semasa) kepada tahap perkembangan potensi setelah diberi bantuan oleh pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan.

Menurut Fernyhough (2008), Zon Perkembangan Proksimal adalah perbezaan di antara apakah yang kanak-kanak boleh capai secara bersendirian dengan keupayaan mereka apabila mendapat panduan bersama penjaga, dan dilihat dari sudut bagaimana penjaga memainkan peranan (bahasa atau panduan) atau memberikan alternatif (kaedah) yang mudah 'diserap' oleh mereka semasa berinteraksi. Menurut Lantolf & Anton (1994), peranan Zon Perkembangan Proksimal bukan sekadar memberi bantuan dan perhubungan di antara pakar atau mereka yang berpengetahuan dengan novis untuk menyelesaikan sesuatu tugas, tetapi untuk membawa novis ke tahap perkembangan kognitif setinggi yang boleh melalui interaksi bersama.

Menurut SCT, konsep Zon Perkembangan Proksimal menekankan maklum balas bahasa dan pengantaraan (*language-mediation*) yang membolehkan pelajar memperoleh bantuan untuk menyelesaikan masalah yang tidak dapat dijangkau oleh pengetahuan sedia ada mereka melalui perkongsian atau nilai tambah pengetahuan daripada pengantaraan yang dilakukan. Pengantaraan yang dilakukan ini memaparkan kolaborasi pengetahuan dan seharusnya menghasilkan bentuk peraturan sendiri (*self-regulation*) melalui tindakan individu menentukan apakah bantuan yang diperlukan, bagaimana untuk memperoleh bantuan dan kesesuaian bantuan yang diperoleh untuk memenuhi jurang antara pengetahuan sedia ada dengan pengetahuan yang perlu untuk

menyelesaikan masalah yang dihadapi. Menurut Moussa (2009), Zon Perkembangan Proksimal merupakan peluang untuk pelajar mengisi jurang melalui pengetahuan sedia ada kepada pengetahuan atau kemahiran yang akan disesuaikan ketika berhadapan situasi tertentu untuk mencapai perkembangan potensi yang diperlukan. Berdasarkan SCT, kanak-kanak merupakan individu yang bersendirian dalam persekitaran sosial, tetapi mempunyai keupayaan untuk menyelesaikan pelbagai tugas yang berbeza dan memperoleh tahap kognitif yang tertentu. Namun, keupayaan mereka dapat ditingkatkan apabila diberi bimbingan, panduan dan tunjuk ajar oleh individu yang mahir.

Zon Perkembangan Proksimal bukan sekadar model proses perkembangan, tetapi merupakan konseptual alatan yang diperlukan untuk meningkatkan kapasiti pengetahuan dari sudut pelajar di awal kematangannya (Lantolf & Thorne, 2006). Menurut Foster & Ohta (2005), Zon Perkembangan Proksimal dapat membuktikan sama ada seseorang pelajar berupaya untuk melakukan sesuatu melalui bantuan orang lain atau mereka tidak berupaya melakukannya tanpa bantuan, malah dapat memaparkan perbandingan di antara perkembangan linguistik semasa pelajar dengan tahap perkembangan potensi linguistik mereka dalam bahasa SLA. Ohta (2001; dipetik oleh Foster & Ohta, 2005; Ellis & Barkhuizen, 2005), telah mendefinisikan semula Zon Perkembangan Proksimal mengikut kesesuaian pembelajaran L2 (SLA) iaitu:

'the distance between the actual developmental level as determined by individual linguistic production, and the level of potential development as determined through language produced collaboratively with a teacher or peer'

Ohta (2001)

Menurut Foster & Ohta (2005), dalam bidang kajian SLA, implikasi Zon Perkembangan Proksimal seharusnya ditinjau dari sudut kebergantungan pelajar (memperoleh bantuan) untuk menyelesaikan masalah berkaitan linguistik pada masa kini membolehkan mereka melepaskan kebergantungan pada masa akan datang. Penyelarasan yang dilakukan Ohta (2001) dijelaskan oleh Ellis (2003a; dipetik oleh Ellis & Barkhuizen, 2005) sebagai

tindakan yang wajar untuk menjelaskan beberapa fenomena penting dalam pembelajaran bahasa dalam Zon Perkembangan Proksimal iaitu;

- a. Menjelaskan mengapa terdapat pelajar gagal memaparkan pencapaian mereka dalam beberapa struktur bahasa walaupun mereka menggunakan pengantaraan luar (*external mediation*), iaitu walaupun pelajar berkolaborasi dengan guru dan rakan masih tidak menunjukkan sebarang peningkatan dalam Zon Perkembangan Proksimal yang membolehkan mereka berupaya membina struktur yang tepat.
- b. Menerangkan mengapa pelajar berupaya membina beberapa struktur dengan bantuan sosial tetapi masih menunjukkan kebergantungan, iaitu walaupun pencapaian mereka menunjukkan peningkatan dalam Zon Perkembangan Proksimal tetapi sebenarnya internalisasi tidak berlaku.
- c. Menjelaskan bagaimana internalisasi struktur baharu diperoleh pelajar, iaitu mereka menyesuaikan struktur yang mana, dengan bantuan pengantaraan luar, mencipta Zon Perkembangan Proksimal yang diperlukan mereka.

Kebanyakan pengkaji dalam bidang SLA menggunakan konsep Zon Perkembangan Proksimal untuk memahami perhubungan antara pengajar dan pelajar melalui konteks tugas dan penyelesaian masalah secara berkolaborasi dalam kumpulan. Perkembangan pula dilihat dari sudut pencapaian yang dipaparkan hasil daripada perhubungan kedua-dua entiti yang terlibat (guru dan pelajar) dalam melaksanakan tugas (Escandón, 2007). Zon Perkembangan Proksimal merupakan konsep yang kompleks dalam SCT kerana berpusatkan fungsi mental yang mampu melonjakkan keupayaan individu melalui pengantaraan yang terdapat di persekitaran. Pengantaraan melibatkan manusia sesama manusia dalam dunia sosialnya dan amalan pedagogi yang digunakan, di mana kedua-duanya saling berhubung untuk membina fungsi mental. Menurut Wertsch (1985), Zon Perkembangan Proksimal yang

diperkenalkan oleh Vygotsky merupakan usaha untuk menangani masalah berkaitan amalan psikologi pendidikan yang melibatkan penilaian amalan pengajaran dan kebolehan intelek kanak-kanak. Maka, pengkajian yang melibatkan SCT menekankan perhubungan di antara fungsi mental manusia dengan budaya, sejarah dan konteks institusi. Pengaruh institusi formal dalam SLA yang melibatkan teori dan hipotesis (antaranya Input Hypothesis, Output Hypothesis) banyak memperkatakan hal yang berkaitan pembinaan fungsi mental melalui kolaborasi dan bantuan (*scaffolding*). Namun, dari sudut pedagogi dan pembinaan modul pengajaran, persoalan yang sering berbangkit ialah berkaitan keberkesannya, dan apa yang dinyatakan oleh Stern (1983, dipetik oleh Escandón, 2007) sebagai dilema dalam kod komunikasi.

Kinginger (2002, dipetik oleh Ellis & Barkhuizen, 2005) menyatakan, penggunaan konsep Zon Perkembangan Proksimal dalam FL bergantung kepada beberapa tujuan yang ditentukan mengikut kesesuaian kajian yang dilakukan. Kenyataan beliau merujuk secara khusus berdasarkan kepada pembelajaran FL di Amerika Syarikat di mana terdapat tiga (3) aplikasi konsep Zon Perkembangan Proksimal yang biasa digunakan iaitu; (1) interpretasi kemahiran, di mana Zon Perkembangan Proksimal adalah paparan pembelajaran bahasa secara konteks sosial tanpa mengabaikan penekanan kemahiran pemerolehan; (2) interpretasi bantuan (*scaffolding*), di mana menekankan interaksi semula jadi di antara guru dan pelajar yang berfokuskan bantuan yang diberi kepada pelajar beransur-ansur dilepaskan; dan (3) interpretasi metalinguistik, di mana penekanan diberikan kepada peranan refleksi semasa aktiviti kolaboratif berlansung ke atas penghasilan bahasa.

Menurut Mustafa (2012), Zon Perkembangan Proksimal adalah jalan untuk merapatkan jurang di antara pelajar melalui asimilasi pengetahuan dan kemahiran, dan asimilasi pengetahuan dan kemahiran ini menjadi penghubung di antara pelajar, guru atau mereka yang pakar. Zon Perkembangan Proksimal seharusnya memaparkan

kolaborasi pengetahuan melalui interaksi pelajar dengan guru atau pakar di mana akhirnya pelajar berupaya membuat penentuan sendiri dan kurang bergantung kepada bantuan. Menyentuh tentang bantuan dalam Zon Perkembangan Proksimal, Al Jaafreh & Lantolf (1994, dipetik oleh Ellis & Barkhuizen, 2005) menerangkan tiga (3) mekanisma yang berkesan. Pertama, campur tangan seharusnya diberikan secara berperingkat iaitu dimulakan dengan bantuan yang lebih implisit (umum) dan beransur-ansur menjadi lebih spesifik (khusus) sehingga tahap yang dikehendaki diperolehi. Hal ini melibatkan tindakan mengenal pasti Zon Perkembangan Proksimal pelajar supaya bantuan yang bersesuaian dapat diberikan. Kedua, bantuan yang diberi seharusnya mengikut keperluan, bermakna bantuan hanya diberikan apabila diperlukan dan apabila pelajar menunjukkan tanda mereka berupaya mengawal tindakan mereka sendiri (berdikari), bantuan seharusnya tidak diberikan lagi (dilepaskan). Manakala bantuan dan tahap bantuan yang diberikan melalui kerjasama guru dan rakan yang berpengetahuan seharusnya berjalan serentak sehingga menghasilkan Zon Perkembangan Proksimal, dan cara untuk memperolehnya hanya melalui interaksi kolaboratif. Ketiga, mekanisme berkesan untuk membantu pelajar ialah melalui aktiviti dialogik (melalui bahasa dan pengantara). Zon Perkembangan Proksimal pelajar akan dapat dipaparkan melalui gabungan aktiviti yang melibatkan interaksi bersama guru atau rakan yang berpengetahuan bersama pelajar.

Escandón (2007) dalam kajiannya ke atas buku teks yang digunakan dalam pengajaran tatabahasa dan komunikasi bahasa Inggeris dan bahasa Sepanyol di Jepun menunjukkan kedua-duanya kurang dari segi reka bentuk pengajaran. Kedua-duanya kurang menunjukkan integrasi di antara pengajaran komunikasi dan pengajaran tatabahasa. Beliau mencadangkan supaya pendekatan pengajaran tatabahasa diutamakan berbanding pengajaran komunikasi, dan seharusnya guru melihat tatabahasa adalah pengantara kepada kecekapan komunikasi. Penekanan tatabahasa ini telah menyekat

aliran dalam membina perkembangan fungsi mental seperti yang dikehendaki dalam konsep Zon Perkembangan Proksimal (interaksi memberikan ruang kepada pelajar untuk membina pengetahuan sama ada tatabahasa atau leksikal).

Kajian yang berkaitan SCT juga telah dilaksanakan oleh Foster & Ohta (2005) iaitu perundingan makna dan bantuan rakan ke atas pelajar Jepun yang mempelajari BI dan pelajar Amerika yang mempelajari bahasa Jepun menggunakan kaedah kumpulan dalam melaksanakan tugas, dan rakaman temu bual. Kajian kuantitatif dan kualitatif ini berlandaskan interaksi sosial yang menggabungkan perspektif SCT dan kognitif menggunakan kaedah rakaman temu bual dan analisis ke atas transkripsi lima (5) minit rakaman awal setiap pelajar. Hasil kajian kuantitatifnya menunjukkan, hanya sebahagian kecil pelajar yang melakukan pengubahsuaian *output* walaupun data menunjukkan sebanyak 77 perundingan *input* dicatatkan (pelajar menyedari mereka berhadapan dengan masalah dalam ujaran tetapi tidak melakukan sebarang pengubahsuaian). Mengulas dapatan ini, beliau menjelaskan bahawa, hanya berlaku pertukaran maklumat sehalu dan tidak memaparkan perundingan makna yang kondusif. Malah beliau menegaskan, bilangan perundingan dan pengubahsuaian yang dilakukan bukanlah syarat untuk mereka melakukan perubahan pada *output*. Walau bagaimanapun, analisis kualitatif menunjukkan keseluruhan pelajar meminta bantuan di antara satu sama lain untuk menentukan bentuk dan makna yang tepat, di samping membuat pembetulan dan menyusun semula perkataan. Analisis kualitatif beliau juga menunjukkan perbezaan ketara perundingan makna yang dipaparkan di antara pelajar yang mengambil bahasa Inggeris dan bahasa Jepun. Pelajar bahasa Jepun lebih banyak melakukan perundingan berbanding pelajar bahasa Inggeris disebabkan tahap kecekapan bahasa mereka yang rendah. Mereka terdorong untuk membuat lebih banyak perundingan makna kerana berhadapan dengan kesukaran dalam membuat ujaran. Dari sudut perspektif kognitif pula, beliau menjelaskan kekerapan untuk mengubah ujaran

merupakan petunjuk bahawa pelajar menekankan bentuk berbanding isi ujaran kerana berhadapan dengan pertembungan antara bahasa. Manakala dari perspektif SCT pula, beliau menegaskan sebarang perubahan yang berlaku menunjukkan lebih banyak Zon Perkembangan Proksimal dihasilkan, di mana kebanyakan data menunjukkan pelajar memerlukan perundingan di antara satu sama lain untuk meneruskan ujaran. Walaupun beliau tidak memaparkan hasil perundingan dari sudut pencapaian, namun kajian ini menunjukkan aplikasi gabungan teknik dari dua perspektif yang digunakan (SCT- Zon Perkembangan Proksimal dan kognitif-*Comprehensible Input*) sebagai salah satu kaedah kajian dalam SLA.

Menyentuh tentang SCT, adalah tidak adil jika kajian yang dilaksanakan oleh Al Jaafreh & Lantolf (1994) tidak di paparkan kerana kajian beliau direka untuk mengkaji kuantiti dan kualiti maklum balas dan perundingan antara tutor dan pelajar dalam Zon Perkembangan Proksimal. Kajian ini menggunakan hanya tiga (3) orang pelajar Kursus Membaca dan Mengarang Bahasa Inggeris Sebagai Bahasa Kedua (ESL) tahap II (tahap VI adalah yang tertinggi) selama lapan (8) minggu termasuk tambahan seminggu sesi tutorial. Pelajar diberi tugas mengarang dan tutorial diberikan sebagai proses interaksi dan kolaboratif pelajar dengan pakar untuk memperoleh maklum balas pembetulan. Interaksi tutor dan pelajar (*tutee*) ini melibatkan analisis masalah tatabahasa yang sering dilakukan (artikel, penanda kala, penggunaan preposisi dan aturan kata kerja), dinilai dari sudut kualiti dan kuantiti bantuan yang diberi tutor kepada pelajar semasa sesi interaksi berlangsung. Menggunakan instrumen *Regulatory Scale* yang mengandungi urutan bantuan berbentuk implisit ke eksplisit. Setiap pelajar diberikan bantuan secara implisit terlebih dahulu iaitu bentuk bantuan umum (adakah terdapat kesalahan pada ayat ini?) diberikan terlebih dahulu, dan sekiranya pelajar gagal mengenal pasti atau mengesan kesalahan, bantuan lebih spesifik diberikan oleh tutor seperti ‘beri perhatian pada sistem kala kata kerja’. Sekiranya masih gagal dikenal pasti, tutor akan

memberikan bantuan eksplisit iaitu menunjukkan terus kesalahan pada ayat dan memberikan petunjuk yang diperlukan untuk pembetulan, atau terus memberikan jawapan yang betul.

Analisis daripada interaksi kajian (Al Jaafreh & Lantolf, 1994) menunjukkan pencapaian linguistik novis bergantung kepada pengantara (tutor / pakar) dan dikembangkan oleh tutor. Tambahnya lagi, setiap pelajar menunjukkan mereka telah mengalami internalisasi daripada bantuan yang diberi (bantuan untuk membuat pembetulan tatabahasa) dan mampu untuk melakukannya sendiri. Maka untuk merealisasikan internalisasi ini, pakar mestilah melepaskan kebergantungan novis apabila tiba masa yang sesuai, jika tidak, perkembangan ini (melepaskan kebergantungan daripada bantuan kepada keupayaan sendiri) tidak akan berlaku. Menjelaskan dapatan berkaitan kuantiti maklum balas yang diperlukan oleh ketiga-tiga pelajar menunjukkan, walaupun mereka mempunyai tahap kecekapan yang sama pada ujian penentuan, tetapi mereka sebenarnya mempunyai masalah yang berbeza dan memerlukan bentuk bantuan yang berbeza. Beliau memberikan contoh di mana seorang pelajar memerlukan campur tangan eksplisit yang berterusan sehingga akhirnya tutor memberikan jawapan. Manakala seorang lagi pelajar hanya memerlukan campur tangan implisit iaitu tutor hanya memberi arahan supaya membaca dengan kuat dan fikirkan apa yang tertinggal dalam sesuatu ayat yang dibaca pada karangannya. Beliau seterusnya menjelaskan, pada tahap permulaan, pelajar gagal dalam menjejak kesalahan ciri-ciri linguistik tetapi mereka memerlukan pengantaraan yang berbeza untuk meningkatkan keupayaan tatabahasa mereka. Tambahnya lagi, maklum balas yang diperoleh pelajar sebenarnya berpotensi untuk digunakan oleh pelajar dan berkait rapat dengan keperluan tertentu dalam pembelajaran L2 mereka dalam memaparkan kawalan sendiri bersandarkan kepada maklumat yang diperlukan. Paparan hirarki kawalan ke atas maklumat yang diperoleh melalui interaksi pula menunjukkan hubungan yang

dinamik di antara maklum balas dengan kaedah pengajaran yang ditentukan dalam Zon Perkembangan Proksimal untuk melakukan peraturan semula maklumat yang diterima sebagai proses membina pengetahuan.

2.2.6 Peraturan (*Regulation*)

Menurut Lantolf & Thorne (2006), aktiviti pengantaraan akan memaparkan bentuk peraturan, di mana kenyataan ini diperkuatkan dengan hujah bahawa bahasa bukan sekadar berfungsi sebagai membezakan sesuatu objek dan tindakan, malah bahasa boleh mengubah atau membentuk semula persepsi dan konsep makna dan tindakan mengikut budaya yang dilingkunginya. Kenyataan Lantolf & Thorne ini merujuk kepada Luria & Yudovich (1972) yang mengatakan, pada tahap awal perkembangan kanak-kanak, mereka bertindak mengikut perkataan yang diujarkan oleh orang dewasa dan tindakan kanak-kanak memikirkan ucapan orang dewasa merupakan isyarat awal daripada proses yang panjang untuk membentuk kesedaran dalam membina tingkah laku mereka sendiri (kawalan sendiri) melalui penggunaan bahasa bagi mencapai perkembangan mental dan fizikal yang lebih tinggi pada masa akan datang. Kanak-kanak dapat membezakan penggunaan bahasa tertentu melalui penglibatan bersama komuniti sama ada keluarga, orang dewasa atau rakan yang lebih tua daripadanya, dan akhirnya mereka (kanak-kanak) menggunakan bahasa untuk mengatur tingkah laku sendiri. Maka, dengan kata yang lebih mudah, apabila kanak-kanak melakukan aktiviti bersama orang lain menggunakan bahasa, mentalnya akan berfungsi untuk menentukan tindakan yang sewajarnya pada masa aktiviti berlangsung dan tindakan yang dipaparkan inilah menunjukkan hasil peraturan sendiri daripada aturan yang diperhatikan, difikirkan dan dilakukan orang lain semasa beraktiviti. Walau bagaimanapun, aturan sendiri (*Self-regulation*) yang dipaparkan sebenarnya melalui proses yang dinyatakan dalam tiga (3) tahap iaitu *object-regulation*, *other-regulation* dan *self-regulation*. Menurut Frawley & Lantolf (1985), terdapat tiga tahap peraturan iaitu *Self*, *Other* dan *Object*, di mana pada

tahap *self-regulation* pelajar sendiri yang mengawal aktiviti kognitif mereka tanpa bergantung kepada bantuan persekitaran. Manakala pada tahap *other-regulation* pula, aktiviti kognitif atau sebarang tindakan mental dikawal oleh orang lain (*others / peers*). Tahap *object-regulation* pula memaparkan tindakan atau aktiviti mental dikawal oleh tugas yang diberi atau persekitaran mereka (Frawley & Lantolf, 1985).

Menurut Robeuck (1998), tahap *Object-regulation* (OR) merujuk di mana semua aktiviti mental dikawal atau dicadangkan oleh persekitaran. Pada tahap ini, bahasa pelajar tidak membina kemahiran kognitif untuk mencapai tindakan tertentu dalam L2, di mana mereka perlu kepada bantuan luar untuk penjelasan dan maklumat-maklumat tambahan untuk menyelesaikan tugas (Centeno-Cortes & Jimenez, 2004). Pelajar akan menggunakan strategi menyelesaikan masalah sendiri untuk menghasilkan struktur yang bermakna dalam teks berdasarkan tugas yang diberi (Mc Cafferty, 2002:25).

Pada tahap OR, mental kanak-kanak dikawal oleh objek atau menggunakan objek dipersekitarannya sebagai cara untuk berfikir. Sebagai contoh, kanak-kanak menggunakan objek seperti blok sebagai bahan bantuan wujud untuk menyelesaikan masalah penambahan dalam matematik. Bagi pelajar L2 mereka mungkin dikawal oleh bahasa sebagai objek untuk mengatasi ketidakupayaan mereka. Maka, mereka akan meminta bantuan daripada orang lain atau objek seperti kamus, tesaurus atau teks yang berkaitan.

Menurut De Guerrero & Villamil (1994), tahap OR dapat dikenal pasti sekiranya pelajar menunjukkan ciri-ciri tidak dapat memahami tugas atau tidak berupaya menyelesaikannya. Pada tahap ini, pelajar akan berhadapan dengan masalah untuk memperbaiki strategi dalam menyelesaikan tugas, lemah dalam bahasa dan pengetahuan retorikal yang diperlukan, dan tidak bertanya soalan atau berhubung dalam perbincangan konstruktif dalam menyelesaikan tugas. Pelajar biasanya akan menilai struktur permukaan naratif atau teks yang ditulis dengan cara sendiri dalam usaha untuk

mencapai teks yang bermakna (Frawley & Lantolf, 1985). Kajian yang dilaksanakan oleh Mc Cafferty (1992) untuk penulisan naratif ke atas pelajar ESL dengan menggunakan beberapa keping gambar yang memaparkan penjual topi dikelilingi sekumpulan monyet mendapati bahawa, seorang daripada pelajar telah memulakan penulisan dengan menggunakan “*once upon a time*” (pada suatu masa dahulu), iaitu menunjukkan pelajar memulakan penceritaan seperti permulaan kisah dongeng berbanding terus menjelaskan apa yang dilihat pada gambar. Menurut Mc Cafferty (1992) lagi, memulakan cerita menggunakan skema cerita dongeng atau melakukan penambahan apa yang tiada pada gambar merupakan fenomena kawalan kognitif pada tahap OR, dan cuba untuk menyelesaikan masalah berkaitan permukaan teks dengan bantuan luar. Pelajar juga akan menambah maklumat pada naratif sebagai cara untuk memperoleh struktur ayat yang menepati konteks pada teks yang dihasilkan (Mc Cafferty, 1992). Jika ditinjau dari sudut ujaran *private speech* yang mengaitkan peraturan tahap OR pula, kajian Brooks et. al., (1997) menunjukkan penggunaan perkataan “*let’s see here*”, “*now what*” atau “*okey*” pada pembukaan atau penutup dalam episod ujaran mereka.

Tahap berikutnya ialah *other-regulation* (OtR), di mana menurut De Guerrero & Villamil (1994), OtR merupakan tahap pergerakan kognitif di antara *self-regulation* dengan *object-regulation*. Pada peringkat ini, aktiviti pelajar dikawal oleh arahan atau tunjuk ajar orang lain (*peers* / pakar), dan pelajar akan berupaya menyempurnakan aktiviti atau tugas mereka melalui bantuan pakar / peers. Tambahnya lagi (De Guerrero & Villamil, 1994), tahap OtR berlaku apabila pelajar membenarkan dirinya dipandu atau diberi tunjuk ajar oleh pakar / “peers” dan boleh mengambil alih semula tugas daripada bantuan yang diberikan, serta berupaya mengenal pasti atau memperoleh semula punca untuk menyelesaikan masalah yang dinyatakan oleh “peers”.

Menurut Lantolf & Thorne (2006), pada tahap OtR, kanak-kanak mendapatkan pelbagai bentuk bantuan sama ada daripada ibu bapa, keluarga, rakan, guru dan sebagainya. Bantuan ini bergantung kepada individu yang terlibat memberi bantuan sama ada secara implisit (bantuan yang tidak ketara atau memberikan bayangan (*hint*) untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi) atau secara eksplisit (memberikan jawapan secara terus). Namun, bantuan yang diberikan bergantung kepada individu iaitu antara individu dengan individu tidak sama, malah kualiti bantuan dan kekerapan juga memainkan peranan dalam mencapai hasil yang dikehendaki dalam bahasa sasaran. Manakala dari sudut pelajar pula, pada tahap ini (OtR) pelajar menerima bantuan (*scaffolding*) daripada pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan (*more knowledgeable others* / MKO) di persekitaran mereka. Bantuan pula boleh dirujuk dalam bentuk implisit dan eksplisit, di mana untuk menjelaskan bantuan implisit, seperti kanak-kanak yang telah mempunyai blok sebagai bantuan membuat pengiraan 2+5 ditunjukkan cara bagaimana menggunakannya dengan meletakkan dua blok di satu sudut dan tiga blok di satu sudut, kemudian kanak-kanak diminta menggabungkannya dan dikira semula sebagai jawapan. Manakala bantuan eksplisit pula seperti menyatakan terus jawapan 2+5 bersamaan dengan tujuh (Lantolf & Thorne, 2006). Menurut De Guerrero & Villamil (1994), tahap OtR adalah penting dalam kajian SCT kerana pada tahap ini pelajar menggunakan pengantaraan *peers* di mana pelajar berkolaborasi untuk menyelesaikan masalah berkaitan tugas melalui aktiviti perkongsian maklumat dalam Zon Perkembangan Proksimal. Bantuan berterusan daripada *peers* juga boleh berlaku dalam Zon Perkembangan Proksimal sekiranya pelajar masih memerlukannya hinggalah mereka memperoleh penyelesaian dalam menyelesaikan masalah yang dihadapi daripada bantuan *peers*.

Menurut Wells (1999), *private speech* memainkan peranan yang signifikan untuk interaksi yang berterusan melalui aktiviti memberi maklumat dan panduan dalam

aktiviti perbualan di antara pelajar dan *peers*. Malah dalam beberapa kajian berkaitan “private speech” ke atas orang dewasa menunjukkan, *private speech* membantu pelajar untuk menyesuaikan diri pelajar dengan orang yang berhubung dengannya (*peers*) pada tugas dan memberi panduan yang berguna (Anton & Di Camilla, 1999, Ohta, 2000).

Tahap akhir, *self-regulation* pula memaparkan keupayaan menyelesaikan aktiviti atau masalah yang dihadapi setelah bantuan yang minima diberi atau tanpa bantuan. Pada tahap ini, keupayaan melakukan peraturan sendiri (*self-regulation*) yang dipaparkan akan membentuk tindakan mental mereka pada masa akan datang iaitu bergantung kepada kuantiti bantuan sama ada kurang bergantung atau bebas terus daripada bantuan pada masa akan datang. Ini bermakna sekiranya kanak-kanak masih bergantung sepenuhnya pada bantuan, menunjukkan mereka belum mencapai tahap internalisasi (*internalization*) iaitu proses di mana artifak budaya seperti bahasa yang dijadikan pengantara memberi kesan kepada fungsi psikologi (Lantolf & Thorne, 2006).

Gass & Selinker (2008) menyatakan bahawa, peraturan adalah bentuk yang terhasil daripada pengantaraan yang dilakukan individu ke atas bahasa atau artifak sosial. Bentuk kawalan ini mempunyai tiga tahap perkembangannya iaitu bermula daripada *object-regulation*, *other-regulation* dan yang terakhir ialah *self-regulation*. Pada tahap pertama (*object-regulation*) melibatkan penggunaan objek (berbentuk material atau bahasa), seperti ibu bapa menggunakan gula-gula untuk membantu kanak-kanak membina konsep abstrak pengiraan. Manakala pada tahap kedua (*other-regulation*), di mana pembelajaran dikawal oleh bantuan mereka yang lebih pakar berbanding objek. Tahap terakhir (*self-regulation*) pula memaparkan hasil peraturan sendiri daripada aktiviti pengantaraan. Pada tahap ini (*self-regulation*), apabila pelajar memaparkan kawalan sendiri semasa beraktiviti tanpa bantuan atau sedikit bantuan dari luar.

Menurut Mustafa (2012), dalam penulisan, maklum balas yang diperoleh merupakan bantuan luar yang menunjukkan kebergantungan dalam membina kawalan iaitu pelajar bergantung kepada maklumat dan pengetahuan daripada rakan atau pakar untuk menentukan kawalan (*other-regulation*) sebelum berupaya membina kesedaran dan tindakan sendiri (*self-regulation*) untuk membuat pembetulan. Menggunakan pengantara bahasa sebagai bantuan dianggap efektif apabila pelajar membuat pembetulan sendiri dan menunjukkan perubahan pada tingkah laku melalui proses pengantaraan ini. Pembinaan kognitif pula harus dilihat sebagai proses pergerakan dalam memahami sesuatu berdasarkan bantuan guru atau pakar.

Manakala Al Jaafreh & Lantolf (1994) membuktikan, kekerapan dan kualiti bantuan yang diberikan kepada pelajar memainkan peranan dalam pencapaian bahasa sasaran pelajar, dan setiap pelajar pula memerlukan bantuan berbeza (mengikut keperluan individu). Kajian beliau membuktikan walaupun semua pelajar memerlukan bantuan, tetapi setiap pelajar memerlukan kuantiti dan kualiti bantuan implisit dan eksplisit yang berbeza. Kajian yang dijalankan oleh Nasaji & Swain (2000, dipetik oleh Ellis & Barkhuizen, 2005) bagi membuktikan sama ada maklum balas tutor ke atas pembetulan berupaya meningkatkan pengetahuan artikel dalam penulisan bahasa Inggeris dua (2) orang pelajar Korea dalam Zon Perkembangan Proksimal. Menariknya kajian ini adalah kesinambungan kajian yang dilaksanakan oleh Al Jaafreh & Lantolf (1994) iaitu menggunakan *Regulatory Scale* (RS) mengikut urutan daripada implisit ke eksplisit, di mana Nasaji & Swain menggunakan kaedah eksperimental (pelajar bukan Zon Perkembangan Proksimal kumpulan kawalan menggunakan RS secara rawak, manakala pelajar Zon Perkembangan Proksimal kumpulan rawatan menggunakan RS secara urutan). Hasil kajian menunjukkan pelajar yang menerima maklum balas pembetulan daripada tutor dalam Zon Perkembangan Proksimal (menggunakan urutan

RS) lebih efektif berbanding pelajar bukan Zon Perkembangan Proksimal iaitu tutor memberikan maklum balas pembetulan secara rawak dalam RS.

Menurut Ellis & Barkhuizen (2005), pelajar yang berjaya memaparkan perubahan kawalan mental daripada penglibatan mereka dalam dunia sosial kepada individu itu sendiri dalam melakukan tindakan. Terdapat proses perubahan (perkembangan) daripada *other-regulation* (kebergantungan) semasa interaksi sosial kepada bentuk bebas kebergantungan (*self-regulation*). Walau bagaimanapun, pada tahap awal perkembangan, mental kanak-kanak / individu dikawal oleh objek (*object-regulated*) memandangkan mental mereka masih tidak berupaya untuk mengawal persekitaran dan tindakan mereka ditentukan oleh objek-objek pada persekitaran. Kajian yang dilakukan oleh De Guerrero & Villamil (1994) membuktikan bentuk *object-regulation* semasa tugas penyemakan bersama rakan dalam penulisan ESL di sebuah universiti di Puerto Rico. Dapatan ke atas pelajar yang memaparkan bentuk kelakuan *object-regulation* ialah:

- a. Mereka dikawal oleh draf penulisan yang telah dirangka.
- b. Tidak memaparkan bentuk pengetahuan bahasa atau retorikal yang diperlukan dalam tugas mereka.
- c. Kurang mempertimbangkan atau mempersoalkan kembali draf penulisan mereka.
- d. Mereka kurang melakukan perbincangan yang membina bersama rakan semasa tugas penulisan dilakukan.
- e. Membataskan penglibatan mereka bersama rakan iaitu hanya meniru sahaja maklum balas yang diperoleh daripada rakan, termasuklah melakukan gurauan dan ketawa.

Tambahnya lagi, bukan hanya kanak-kanak sahaja yang memerlukan bantuan dan kebergantungan dengan persekitaran, malah orang dewasa (pelajar universiti) tidak

berupaya melaksanakan tindakan bebas dari kebergantungan dengan objek di persekitaran. Walau bagaimanapun beliau menjelaskan bahawa, hanya melalui pengantaraan orang lain atau orang luar yang lebih berpengalaman (*other-regulation*) mereka berupaya mengawal dan memperoleh kepastian (melalui kolaborasi pengetahuan, maklumat yang membawa kepada tindakan membuat pilihan dan penentuan) untuk menyelesaikan tugas mereka. Jika di dalam kelas, mereka ini boleh dirujuk sebagai guru atau mereka yang lebih berpengetahuan. Melalui interaksi verbal bersama mereka yang berpengetahuan inilah menunjukkan mental mereka dikawal oleh orang lain iaitu memperoleh keupayaan menyelesaikan tugas atau masalah berdasarkan penglibatan orang lain, dan mereka akan berupaya melepaskan kebergantungan mental orang lain untuk mengawal aktiviti mental mereka sendiri.

Pada tahap akhir (*self-regulation*) merupakan tahap di mana pelajar yang mengawal aktiviti dan persekitaran. Beberapa kriteria yang menjelaskan pelajar telah mencapai SR iaitu pelajar berupaya menyelesaikan masalah tanpa bantuan, boleh mengenal pasti punca masalah dan cara menyelesaikannya, berupaya melakukan penyemakan, boleh mencari alternatif, memaparkan keyakinan diri, boleh memberi bantuan kepada rakan yang kurang berkemampuan menyelesaikan masalah, dan mampu memberi maklum balas dengan pantas apa yang dicetuskan oleh “peers”. Menurut Ellis & Barkhuizen (2005) yang menjelaskan dari sudut pembelajaran L2, pada tahap ini (SR), aktiviti mental telah memaparkan bentuk internalisasi pengetahuan bahasa melalui penglibatan interaksi pengantara yang lain / luar (“other-mediated interaction”) iaitu dalam konteks perkongsian aktiviti sosiokognitif (terhasil daripada aktiviti kognitif ketika melakukan aktiviti sosial) yang beransur-ansur menjadi internalisasi.

2.2.7 Internalisasi (*Internalization*)

Menurut Fernyhough (2008), internalisasi adalah bentuk baharu tindakan yang dikekalkan setelah kognitif distruktur semula sebagai hasil daripada pertukaran

maklumat atau pengetahuan melalui pengantaraan yang dilakukan apabila berhadapan dengan masalah yang sama pada masa hadapan. Merupakan bentuk fungsi mental tertinggi yang terhasil daripada proses pengantaraan, di mana kognitif distruktur semula untuk membolehkan sesuatu konsep difahami dan digunakan secara terus dalam penyelesaian masalah. Manakala Yaroshevsky (1989; dipetik oleh Lantolf & Thorne, 2006), internalisasi ialah hasil yang diperoleh atau disimpan daripada hubungan yang berlaku di antara komunikasi sosial dengan aktiviti mental dan sebagai mekanisme yang mengawal organ pemikiran (otak), dan Winegar (1997; dipetik oleh Lantolf & Thorne, 2006) menyatakan, proses menstruktur semula hubungan antara individu dengan persekitarannya sosialnya di mana kebiasaannya akan digunakan semula pada masa akan datang. Walaupun *self-regulation* menggambarkan hasil individu menentukan kawalan sendiri daripada proses pengantaraan yang dilakukan dan menunjukkan perkembangan fungsi mental, namun hasilnya bergantung kepada bentuk pengantaraan, maklum balas dan keupayaan mental dalam membina konsep yang tepat kerana ada kemungkinan hanyalah konsep palsu (*pseudo-concept*). Mengambil kira kenyataan Lantolf & Thorne (2006), *self-regulation* bukanlah hasil yang stabil, walau bagaimanapun, beliau menyatakan sebagai jalan untuk membina mental menuju ke arah internalisasi, dan menurut Luria & Yudovich (1972) pula, ianya merupakan proses yang panjang (terdapat percubaan daripada *object-regulation* ke *other-regulation*) sebelum konsep yang kukuh terbina (*self-regulation*). Malah menurut Ellis & Barkhuizen (2005: 232) menyatakan bahawa, bentuk linguistik dan fungsi-fungsinya adalah yang pertama digunakan dalam berkolaborasi bersama mereka yang terlibat dalam interaksi sosial dan akhirnya membentuk internalisasi melalui tahap peraturan yang berurutan (dari tahap *object-other-self*).

2.3 Peranan Antara Bahasa (L1 dan L2) Sebagai Pengantara

Persoalan yang sering dibangkitkan dalam penulisan L2 atau FL ialah; adakah pengantaraan menjadi keutamaan dalam penghasilan teks L2 atau FL atau adakah pelajar 'slektif' menggunakan pengantara bahasa semasa menstruktur ayat L2 atau FL. Kajian terhadap peranan antara bahasa dalam pemerolehan L2 atau FL telah bermula sejak tahun 1970-an lagi, telah menyajikan pelbagai pandangan dan andaian-andaian yang berbeza, namun, apa juga pandangan dan andaian yang dinyatakan, penggunaan pengantara bahasa dilihat sebagai proses pemindahan kreatif yang dilakukan oleh pelajar dalam pemerolehan bahasa sasaran mereka (Gass dan Selinker, 2008).

Dalam situasi kepelbagaian bahasa yang memenuhi ruang lingkup ingatan jangka panjang seseorang pelajar (struktur, tatabahasa dan leksis), bahasa yang mana satukah menjadi dominan sebagai pengantara atau 'kebergantungan' untuk mengatasi kekurangan dan sebagai cara untuk menyelesaikan masalah dalam penghasilan teks bahasa sasaran mereka. Menurut Sjöholm (1976; dipetik oleh Gass dan Selinker, 2008), yang mengkaji peranan antara bahasa dalam pemerolehan FL bahasa Inggeris pelajar Finland (L1 bahasa Finland dan L2 bahasa Sweden) menunjukkan kesalahan dalam penghasilan teks bahasa sasaran (BI) disebabkan pemindahan daripada bahasa Sweden (L2 mereka), malah dalam situasi dwi bahasa (L1 bahasa Sweden dan L2 bahasa Finland) menunjukkan, pelajar melakukan kesilapan akibat pemindahan L1 mereka. Kedua-dua senario di atas membuktikan bahawa, terdapat 'kebergantungan' pengetahuan (struktur atau leksis) antara pengetahuan pelbagai bahasa pelajar dalam penghasilan teks dalam L2 atau FL; apa yang dijelaskan oleh Ringbom (1987; dipetik oleh Gass dan Selinker, 2008) sebagai 'pasak' atau 'pancang' untuk pelajar menghasilkan maklumat baru daripada pengetahuan yang telah sedia ada (silang bahasa L1 atau L2 dalam ingatan jangka panjang mereka).

Jika ditinjau dari sudut SCT, pemerolehan L2 (SLA) berbeza dengan pemerolehan bahasa natif kerana pelajar SLA biasanya menggunakan bahasa natif (L1) sebagai asas atau tapak memperoleh makna (leksikal) bahasa sasaran, ini bermakna bahasa natif sebagai pengantara semantik untuk mengatasi masalah berkaitan linguistik dalam bahasa sasaran (Khatib, 2011). Vygotsky (1986, dipetik oleh Khatib, 2011), menyatakan bahawa, pemerolehan FL bukanlah secara spontan di mana konsep sesuatu makna diterapkan secara proses melalui kesedaran dan perhatian ke atas struktur frasa, definisi sesuatu perkataan dan pengetahuan berkaitan tatabahasa. Penggunaan struktur L1 sebagai pengantara untuk memperoleh makna dan sistem linguistik dalam menghasilkan bahasa sasaran dilakukan secara sedar oleh pelajar di mana fenomena ini ditunjukkan berdasarkan generalisasi dalam operasi pertuturan untuk menguasai bahasa sasaran. Kajian telah membuktikan (antaranya Whalen & Ménard, 1995; Kobayashi dan Rinnert, 1992; Sasaki & Hirose, 1996; Siti Hamin et al., 2006; Cárdenas Marrero et al., 2008) penggunaan L1 dalam penulisan L2 atau FL melalui 'pemindahan' sistem linguistik dan 'penterjemahan' dalam proses penulisan SLA atau FL. Kajian yang dilaksanakan oleh Whalen dan Ménard (1995; dipetik oleh Manchón et al., 2007) menunjukkan pelajar menterjemah L1 kepada L2 dalam proses penulisan mereka. Pelajar juga berhadapan dengan beban tambahan (masalah linguistik) dan melambatkan proses penulisan mereka dalam proses menjana idea kerana terpaksa menterjemah semula teks dalam L1 setiap kali menghasilkan teks seterusnya.

Beban tambahan yang dirujuk sebagai masalah linguistik yang dihadapi oleh penulis (dalam kenyataan Whalen dan Ménard, 1995) mengingatkan kembali kajian yang panjang berkaitan analisis kontrastif (CA) dan kesilapan (EA) dalam pemerolehan L2 atau FL, di mana istilah 'gangguan' dikaitkan dengan pemindahan positif dan negatif bahasa L1 dalam L2 atau FL. Kajian berasingan yang berkaitan dengan strategi menterjemah L1 kepada L2 yang dilihat dari perspektif penghasilan pula, Kobayashi

dan Rinnert (1992; dipetik oleh Manchón et al., 2007) mendapati strategi ini amat berguna dan memberi kelebihan terutamanya dalam isi kandungan, organisasi, kosa kata yang banyak, kepelbagaian struktur ayat dan tidak mengejutkan sekiranya penulis dapat menggunakan gaya bahasa yang baik. Manakala Manchón et al. (2007) menyatakan, walaupun penggunaan L1 dalam menstruktur L2 untuk menjana teks masih dalam perdebatan, penggunaan L1 sebenarnya memberikan kelebihan kepada pelajar untuk mengatasi kepelbagaian masalah secara serentak (berfikir, memperoleh idea, mendapatkan lexis, menilai penghasilan teks walaupun menjalankan proses dengan perlahan) terutamanya bagi mereka yang mempunyai kecekapan bahasa sasaran yang rendah. Menjelaskan lagi kenyataannya, beliau mendapati berdasarkan maklum balas informan dalam kedua-dua kajian (keburukan dan kebaikan kajian dalam strategi penterjemahan L1 kepada L2 dalam proses penulisan), pengaruh L1 dalam proses penulisan sebenarnya melibatkan tiga aspek utama iaitu kosa kata, bilangan idea yang dijana dan membolehkan sesebuah idea dapat difikirkan dengan sejelas-jelasnya.

De Angelis (1999; dipetik oleh Gass & Selingker, 2008) dalam kajiannya menyatakan, pelajar natif bahasa Perancis yang mempunyai pelbagai bahasa asing (Sepanyol, Inggeris dan Itali) mendapati pemindahan leksikal merupakan pemindahan yang paling ketara terutamanya apabila terdapat bentuk persamaan fonologi yang kuat antara dua bahasa dan membolehkan pelajar mengaktifkan sesuatu bahasa (L1, L2, L3) sebagai penghasilan bahasa yang lain (FL). Beliau mengambil contoh bahasa Itali dan bahasa Sepanyol yang mempunyai bentuk fonologi yang sama, menyebabkan BI diketepikan (tidak diaktifkan) dalam persaingan pemilihan leksikal. Menjelaskan keadaan ini, Gass dan Selinker (2008) menyatakan, penghasilan teks dalam L3 atau FL dalam situasi kepelbagaian bahasa pelajar didorong oleh preposisi, artikel dan kata penghubung yang terdapat dalam L2 dan bukan dalam L1 mereka (seperti pelajar dalam kajian De Angelis yang mana pelajar mempunyai bahasa yang kesemuanya mempunyai

determiners), dan boleh juga berlaku walaupun dalam keadaan kedua-dua bahasa tersebut tidak mempunyai persamaan secara fonetiknya (L2 dan bahasa sasaran).

Klein (1995; yang dipetik oleh Gass dan Selinker, 2008) telah menggunakan model UG (*Universal Grammar*) dalam pemerolehan bahasa untuk menguji samada pengetahuan lebih daripada satu bahasa digunakan dalam penghasilan bahasa tambahan (FL) telah mendapati, penghasilan lexis dan sintaktik daripada pelajar yang mempunyai kepelbagaian bahasa lebih baik daripada pelajar yang mempunyai satu bahasa (monolingual). Menerangkan keadaan ini, beliau menyatakan bahawa pelajar mencetuskan parameter UG dan kesedaran terhadap metalinguistik mereka dengan menghubungkan pengetahuan pelbagai bahasa hingga mampu mengembangkan lexis dan sintaktik mereka. Pengetahuan linguistik yang dimiliki pelajar (leksis, sintaksis dan semantik) daripada pelbagai bahasa dan strategi yang digunakan telah membuka jalan yang seluas-luasnya kepada mereka untuk membuat pilihan serta memperkaya penghasilan teks kerana pengetahuan sedia ada dalam ingatan jangka panjang mereka menjadi lebih produktif apabila berkolaborasi dengan strategi yang digunakan. Secara tidak langsung pelajar dapat menjana lebih banyak idea dan penjelasan sesuatu idea dapat dilakukan dengan keupayaan antara bahasa mereka berinteraksi.

2.3.1. Sistem Tatabahasa Umum (UG) sebagai Pengantara

Kajian telah membuktikan bahawa pemerolehan L1 dan L2 melibatkan proses yang sama (Gass dan Selinker, 2008) dan dalam pemerolehan bahasa, kanak-kanak atau orang dewasa tidak boleh lari daripada prinsip atau sistem bahasa (tatabahasa) yang mewajarkan sesuatu ungkapan atau teks itu gramatis. Malah, bukan sahaja bahasa itu sejagat, tatabahasa antara bahasa di dunia ini juga mempunyai kesejagatan sistem dan ciri-ciri (fonologi, morfologi, sintaksis, semantik, pragmatik). Kesejagatan tatabahasa ini lahir daripada teori Tatabahasa Sejagat (UG), yang dirujuk sebagai prinsip-prinsip sistem, penentuan dan peraturan asas atau ciri-ciri bahasa manusia (Chomsky, 1975;

2000), di mana melibatkan cara bagaimana bahasa distrukturkan (morfologi, sintaksis dan semantik).

Teori UG merangkumi prinsip-prinsip bentuk yang sejagat yang dinyatakan sebagai perlambangan mental sesebuah bahasa dan sebagai tatabahasa mental yang menjadi pengantara antara bunyi dan makna bahasa kerana ciri-ciri pemikiran manusia ke arah apa yang menyebabkan bahasa itu sejagat dan bagaimana bahasa itu sejagat. Teori ini mengandaikan bahawa bahasa mengandungi set prinsip-prinsip abstrak yang mencirikan teras tatabahasa dalam semua bahasa di dunia ini, malah prinsip-prinsip ini adalah parameter yang membezakan antara satu bahasa dengan bahasa yang lain (Gass dan Selinker, 2008).

Peraturan atau sistem yang telah ditentukan dalam setiap bahasa inilah yang menentukan sesuatu teks itu gramatis atau sebaliknya dan sebenarnya dapat dibuktikan melalui kesilapan yang dilakukan oleh pelajar dalam pemerolehan L2 atau FL. Kesilapan dalam penghasilan bahasa yang dilakukan oleh pelajar dalam pemerolehan sesuatu bahasa adalah disebabkan oleh pemindahan dan gangguan sistem antara bahasa yang terlibat kesan daripada kesejagatan fungsi dan bentuk (tatabahasa dan kategori). Dalam apa juga bahasa, lexis adalah penting dan kesejagatan sistem bahasa yang dimiliki ialah lexis itu sendiri mempunyai kategori (kata nama, adjektif, kata kerja), dan mempunyai fungsi-fungsi tertentu (artikel, posesif dan sebagainya), yang telah ditentukan dalam setiap bahasa mendorong pelajar melakukan kesilapan (membuat generalisasi berlebihan). Sebagai contoh dalam bahasa Melayu, kategori kata nama (KN) tidak didatangkan dengan fungsi artikel, tetapi dalam BI perlu di datangkan dengan artikel, begitu juga dengan BS, bukan sekadar artikel tetapi perlu juga diselaraskan dengan genus tatabahasa bagi setiap kategori KN. Secara tidak langsung, UG memainkan peranan (tatabahasa antara bahasa pelajar) dalam penghasilan teks penulisan dalam pemilihan kategori dan semantik dalam apa juga strategi yang

digunakan oleh pelajar (terutamanya bagi pelajar yang menggunakan terjemahan L1 kepada bahasa sasaran) semasa menghasilkan penulisan mereka, dan dalam konteks kajian ini pula, pelajar mempunyai L1 dan L2 mereka sebelum menghasilkan FL (ELE).

Menurut White (2003), dalam pemerolehan L2, pelajar berhadapan dengan tugas yang sama dalam memperoleh L1 di mana mereka perlu menguasai sistem untuk mengatasi masalah dalam pemerolehan bahasa yang abstrak, kompleks dan ciri tatabahasa yang telah ditentukan dalam L2. Sekiranya pelajar tidak berupaya mendapatkan ciri-ciri linguistik dalam L2 mereka, secara tidak langsung menunjukkan bahawa prinsip UG telah mengekang tatabahasa antara bahasa mereka. Kebanyakan kajian dalam L2 atau FL telah menunjukkan bahawa pengetahuan tatabahasa antara bahasa (setiap bahasa mempunyai sistem dan peraturan tersendiri) yang dikuasai pelajar menghadapi kekangan daripada UG (Schwartz dan Sprouse, 2000a, 2000b; White, 1989, 1990). Kebanyakan pengkaji menyatakan UG telah mengekang keupayaan penghasilan pelajar yang mempunyai latar belakang kepelbagaian bahasa dan ada di antara pengkaji menyatakan bahawa UG bukanlah mengekang secara keseluruhannya keupayaan penghasilan pelajar dalam L2 mereka, namun tidak dinafikan pelajar L2 menganggap untuk memulakan penghasilan dalam L2 ialah dengan mewakili kepada tatabahasa L1 mereka (pemindahan) secara menyeluruh atau sebahagian daripadanya. Ini bermakna, pelajar L2 berkemungkinan mengambil bahagian tertentu tatabahasa L1 mereka untuk menghasilkan L2 (White, 2003).

Menurut Schwartz dan Sprouse (1996), pelajar L2 menggunakan tatabahasa yang mereka telah perolehi (L1), di mana tatabahasa ini telah mantap dan menurut beliau pelajar memindahkan keseluruhan tatabahasa yang berkaitan dengan sifat abstrak (struktur) tetapi mengecualikan item leksikal yang khusus. Sekiranya pelajar tidak dapat menyesuaikan sifat-sifat input L2 mereka daripada L1, mereka tidak serta merta menggunakan L1 tetapi menggunakan bantuan UG mereka (fungsi kategori untuk

menghasilkan input L2 yang bersesuaian) yang bukan sama dalam tatabahasa penutur natif. Maka, beliau mendakwa pelajar melakukan pemindahan penuh pada permulaannya bagi menstrukturkan tatabahasa yang seterusnya (dalam L2) semasa memperkembangkan penghasilan L2 mereka. Haznedar (1997; dipetik oleh White, 2003), membuktikan pemindahan penuh pada awal penghasilan daripada tatabahasa L1(bahasa Turki) kepada L2 (bahasa Inggeris) di mana beliau membuktikan pelajar meletakkan frasa kerja (FK) di akhir ayat (*'i something eating'*), sedangkan dalam bahasa sasaran (BI) tidak menepati tatabahasa, hinggalah pelajar menyedari bahawa dalam BI, FK adalah dihadapan ayat bukan di akhir ayat seperti *'you eating Apple*. Ini menunjukkan pelajar menggunakan tatabahasa L1 mereka sebagai aturan perkataan dalam L2 sebelum ditukarkan semula kepada sintaksis yang betul dalam bahasa sasaran. Walaupun begitu, White (2003) menjelaskan, pelajar L2 menstruktur semula tatabahasa antara bahasa mereka yang melibatkan L1, dan menjadi penggerak atau pencetus kepada perubahan tatabahasa (menstruktur semula mengikut tatabahasa L2).

Mengambil kenyataan Chomsky (1995:167; dipetik oleh Herschensohn, 2000) yang mengatakan teori sesuatu bahasa adalah tatabahasa dan teori bahasa dan ujaran yang dihasilkan adalah berkaitan dengan UG, adalah wajar sekiranya UG diberikan ruang untuk menyiasat pemerolehan L2 atau FL terutamanya dalam penulisan . Walaupun pada awalnya teori ini lebih menjurus kepada pemerolehan bahasa kanak-kanak, tetapi sejak kebelakangan ini telah digunakan dalam pemerolehan L2 atau FL. Pemerolehan bahasa kanak-kanak yang didasari oleh penghasilan bahasa yang bersesuaian dengan bentuk dan dapat membezakan bentuk-bentuk yang digunakan dalam situasi berbeza, begitu juga dengan pemerolehan L2 orang dewasa (pelajar) yang bukan untuk mengetahui apakah bahasa tersebut tetapi pemerolehan mereka lebih kepada bahasa tertentu (L2 atau FL selepas L1). Mereka telah memiliki keseluruhan sistem bahasa (L1) dan apa yang perlu ialah mereka menggunakan pengetahuan sistem

bahasa sebagai pengetahuan untuk mengarahkan penghasilan yang mengikut bentuk bahasa yang tertentu dan menepati kehendak sosial yang ditentukan. Pengkaji seperti Schachter (1988) telah menyatakan bahawa kanak-kanak mampu memperoleh apa sahaja bahasa apabila diberikan pendedahan kepada bahasa tersebut, tetapi kenyataan ini tidak boleh digeneralisasikan dalam pemerolehan L2 kerana faktor ciri-ciri yang berkaitan antara bahasa tersebut (morfologi, sintaksis dan semantik). Untuk menyokong kenyataan tersebut, Schachter telah menyatakan penutur bahasa Sepanyol (L1) kurang berhadapan dengan kesukaran dalam pemerolehan bahasa Itali (L2) kerana 'keberkaitan' fonetik, sintaksis dan struktur antara dua bahasa tersebut (samada diandaikan atau sememangnya begitu pada pemikiran pelajar).

Pelajar L2 memahami kesejagatan bahasa dengan menggunakan L1 sebagai pengantara kepada UG, di mana mereka menyelesaikan masalah (berkaitan linguistik) menggunakan keupayaan sedia ada mereka, meletakkan diri mereka dalam situasi pemerolehan L2 yang diketahui mereka bahawa bahasa mempunyai jumlah ayat yang tidak terbatas, boleh memahami ayat yang tidak pernah didengari sebelumnya dan bahasa mempunyai peraturan sintaksis, peraturan untuk menggabungkan morfems termasuklah bunyi-bunyi yang bersesuaian (intonasi). Mereka menyedari, dengan sintaksis tertentu, soalan dapat dibina dan jawapan perlu dinyatakan dalam bentuk kenyataan, malah kesedaran terhadap bahasa mempunyai cara untuk mengubah KN kepada adjektif dan sebagainya. Kesemua yang dinyatakan di atas menunjukkan kepada kita bahawa pelajar membina pseudo-UG berdasarkan apa yang telah diketahui dan dikuasai dalam L1 mereka, justeru dapat dinyatakan bahawa pengetahuan lampau antara bahasa mereka menjadi pengantara kepada UG dalam pemerolehan L2 atau FL (Gass dan Selingker, 2008).

White (2003) menyatakan bahawa gabungan ciri-ciri item leksikal antara bahasa yang berbeza menyebabkan tatabahasa sesuatu bahasa itu berbeza, dan perbezaan

gabungan item leksikal ini dinyatakan sebagai kategori leksikal dan fungsi kategori. Dalam teori linguistik, kategori leksikal dirujuk sebagai Kata Kerja (KK), Adjektif (Adj), Adverba (Adv) dan Preposisi (P); manakala fungsi kategori pula merupakan Penerang (Comp), Infleksi (I) yang kebiasaannya dipisahkan kepada *agreement* (Agr) dan kala (T), Penafian (Neg), Penentu (Det) dan Bilangan (Num). Fungsi kategori pula merupakan gabungan bentuk-bentuk tertentu seperti sistem kala, bilangan, genus, dan kes; yang mana termasuk dalam sebahagian inventori UG dalam penghasilan ujaran atau penulisan pelajar FL. Beliau memberikan tiga sebab mengapa fungsi kategori ini mempunyai peranan penting dalam penghasilan terutamanya dalam situasi kepelbagaian bahasa;

- a) Setiap bahasa dibezakan dengan bagaimana fungsi kategori dinyatakan dalam tatabahasa, seperti dalam bahasa Jepun, fungsi kategorinya adalah kurang.
- b) Bentuk tertentu fungsi kategori boleh dibezakan antara satu bahasa dengan bahasa lain seperti bahasa Perancis mempunyai ciri-ciri genus (begitu juga bahasa Sepanyol dalam kajian ini) berbanding bahasa Inggeris tidak mempunyia genus.
- c) Fungsi kategori juga dibezakan dengan 'kekuatan', di mana bentuknya kuat dalam sesuatu bahasa, tetapi lemah dalam bahasa yang lain, seperti dalam bahasa Perancis mempunyai fungsi infleksi yang kuat tetapi dalam bahasa Inggeris, fungsinya adalah lemah.

Menurut beliau lagi, leksikon merupakan contoh bagaimana bahasa yang berlainan dibezakan dengan bentuk dan fungsi kategori, di samping kekuatan fungsi kategori antara satu bahasa dengan bahasa yang lain, dan memberi kesan kepada kepelbagaian sintaktik.

Beberapa contoh yang menunjukkan peranan L1 dalam penulisan L2 atau FL di atas dipanjangkan dan dilengkapi oleh sarjana yang menumpukan SLA dari sudut kognitif, psikolinguistik dan komunikasi. Himpunan hipotesis (Input-Output Hypothesis) dan teori (Konstruktivisme, SCT) yang diketengahkan mula mendedahkan satu persatu bagaimana keupayaan mental boleh dipertingkatkan melalui interaksi dan perhubungan sosial untuk mengatasi masalah dalam ‘pemindahan’ antara bahasa ini.

2.3.2 Leksis

Leksis adalah asas kepada bahasa (Lewis, 2002), dan menurut Jackson dan Amvela (2000), terdapat beberapa istilah yang boleh dirujuk apabila membicarakan tentang leksis, iaitu *vocabulary* (lebih menjurus kepada sebutan basahan) dan *lexicon* (sebutan teknikal), Crystal (1992) pula menyatakan leksis adalah bidang kajian leksikologi yang mengkaji item-item leksikal. Mengambil kira kenyataan Lewis (2002:89), leksis adalah tunjang atau hati kepada bahasa dan jika dilihat secara mendalam, leksis bukan sahaja menuntut kepada peraturan malah menjadi dasar kepada cara kita mengkaji bahasa. Sesiapa yang mempunyai kosa kata yang banyak, maka mereka tahu banyak perkataan atau lebih tepat lagi, membolehkan seseorang pelajar memperoleh item leksikal yang berbeza-beza mengikut kemahuan dalam simpanan jangka panjang mereka, adalah persepsi yang telah biasa diketahui dan dinyatakan oleh kebanyakan pengkaji terutamanya apabila membicarakan soal pemerolehan bahasa.

Penyataan asas bagi merujuk item leksikal yang paling popular ialah ‘perkataan’ itu sendiri, di mana perkataan dapat dibezakan dengan penggunaan untuk menyatakan isi maklumat (makna) yang rendah seperti ‘dengan’ (berfungsi sebagai kata sendi) atau isi maklumat yang tinggi (buku, iklan) sebagai bentuk penjana dan distrukturkan daripada perkataan itu sendiri (satu perkataan), kepada frasa (sekurang-kurangnya dua perkataan seperti *switch off*) hinggalah kepada ayat (Lewis, 2002). Kajian ini merujuk leksis sebagai item leksikal yang perlu distrukturkan, mempunyai kategori dan fungsi

dalam tatabahasa antara bahasa pelajar (L1, L2 dan FL), dan mempunyai peranan dalam penghasilan penulisan mereka. Perhubungan antara tatabahasa dan lexis dapat dinyatakan sebagai set ayat yang mengandungi slot-slot (tatabahasa) dan perlu dipadankan dengan perkataan yang bersesuaian (leksis atau *vocabulary*).

Nattinger dan DeCarrico (1992) menjelaskan, pelajar seharusnya menguasai sistem atau peraturan dalam menstruktur frasa leksikal daripada cebisan perkataan (yang menjadi data mentah) bagi membolehkan mereka menentukan bentuk, morfologi dan sintaksis untuk menghasilkan ayat yang betul sebagai sebahagian daripada pemerolehan bahasa mereka. Item-item leksikal boleh dikategorikan kepada tiga; a) makna yang tidak semuanya boleh dijangkakan daripada bentuk, b) setiap unit minimal mempunyai tujuan sintaktik tertentu, dan c) setiap satunya merupakan institusi sosial (Lewis, 2002).

Penulisan merupakan aktiviti yang kompleks, di mana melibatkan sistem linguistik, genre dan konteks yang ditentukan (tajuk). Pelajar L2 atau FL khususnya berhadapan dengan kekangan memperoleh leksikal kerana keupayaan bahasa mereka yang rendah dan persekitaran linguistik yang terhad menyukarkan amalan menggunakan bahasa sasaran. Apabila berhadapan dengan penulisan bahasa sasaran, cabaran mereka ialah untuk mengatasi permasalahan tatabahasa dan pemerolehan leksikal. Menurut Manchón et al., (2007), apabila kekangan memperoleh leksikal dalam proses penulisan FL, mereka kembali kepada L1 untuk menyelesaikannya. Kajian Qi (1998) juga menunjukkan, semasa menjana teks, pelajar EFL Cina kembali kepada L1 untuk memudahkan idea dijana dan diekspresikan dengan lebih baik. Kajian juga menunjukkan, pelajar menggunakan L1 dan penterjemahan untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan frasa, di samping melakukan pengesahan dalam pemilihan leksikal (Wang dan Wen, 2002; Sasaki 2000; Munchón et al., 2000).

Pelbagai cara digunakan untuk memperoleh leksikal iaitu mengungkapkan makna dalam L1 sebagai cara mendapatkan kesamaan makna; mendapatkan istilah

dalam L1 dengan memberi tumpuan atau mengulang sehingga memperoleh istilah sasaran dalam minda; memikirkan istilah dalam L1, melakukan parafrasa dan menterjemah parafrasa kepada bahasa sasaran; mulakan dengan pencarian menggunakan L1 (makna sinonim), menilai beberapa pilihan dan menterjemahkannya; mengasingkan makna L1 kepada beberapa bahagian sehingga memperoleh item leksikal yang biasa ditemui dalam bahasa sasaran (Qi, 1998; Wang, 2003; Zimmermann, 1989). Apabila berlaku keraguan daripada beberapa pilihan leksikal yang diperoleh, mereka menggunakan leksikal atau frasa yang diterjemah semula kepada L1 untuk mendapatkan ketepatan berdasarkan kesesuaian konteks (Wang dan Wen, 2002; Munchón et al., 2007).

2.3.3 Binaan Kata Kerja (KK) Bahasa Sepanyol

Dalam BS, kata kerja dibina berdasarkan konjugasi yang menekankan subjek dan tergolong dalam pola binaan biasa (*regular*) dan pola binaan yang berlainan daripada biasa (*irregular*). Konjugasi merujuk kepada pengguguran akhiran infinitif 'ar', 'er' dan 'ir', di mana setiap konjugasi KK yang terdiri daripada akhiran infinitif 'ar', 'er' dan 'ir' (Stein, 2005) perlu dibahagikan mengikut enam subjek iaitu orang pertama tunggal (*yo*), orang kedua tunggal (*tú*), orang ketiga tunggal (*él, ella*), orang pertama jamak (*nosotros*), orang kedua jamak (*vosotros*) dan orang ketiga jamak (*ellos, ellas*). Bagi KK yang merujuk situasi formal *usted* (awak) yang diletakkan pada orang pertama tunggal dan bagi *ustedes* (awak semua) diletakkan pada orang ketiga jamak (Juan Kattan-Ibarra dan J.Pountain, 2002).

Jadual 2.1: Konjugasi KK Bahasa Sepanyol Regular (Stein, 2005:52)

Subjek / KK	Infinitif 'ar'	Infinitif 'er'	Infinitif 'ir'
	Hablar (bercakap)	Comer (makan)	Vivir (tinggal)
yo	hablo	como	vivo
tú	hablas	comes	vives
él / ella / usted	habla	come	vive
nosotros	hablamos	comemos	vivimos
vosotros	habláis	coméis	vivís
ellos / ellas / ustedes	hablan	comen	viven

Jadual 2.1 menunjukkan konjugasi KK regular dalam bahasa Sepanyol di mana pengguguran akhiran 'ar', 'er' dan 'ir' dan ditambahkan dengan akhiran seperti yang ditunjukkan dalam huruf italik dalam jadual mengikut subjek.

KK tidak regular (*irregular*) tidak mempunyai aturan yang khusus dalam konjugasi, dan terdapat KK yang hanya tidak regular pada subjek atau orang pertama tunggal (*yo*) sahaja dan KK yang tidak regular pada orang pertama, kedua, ketiga tunggal (*yo, tú, él/ella*) dan orang ketiga jamak (*ellos/ellas*); tetapi regular pada orang pertama dan kedua jamak iaitu bagi subjek *nosotros* dan *vosotros* (Stein, 2005). Menurut Juan Kattán-Ibarra dan J. Pountain (2002), terdapat KK yang perlu kepada konjugasi radikal di mana kata dasar diubah ejaan apabila melibatkan kata dasar yang mempunyai tekanan (*stress*) pada vokal 'e' ditukar kepada 'ie' dan vokal *o* kepada 'ue'.

Jadual 2.2: Konjugasi KK Tidak Regular (Stein, 2005:63; Juan Kattán-Ibarra dan J.Pountain, 2002:65)

Subjek / KK	Infinitif 'ar'	Infinitif 'er'	Infinitif 'ir'
	Estar (akan)	Tener (mempunyai)	Dormir (tidur)
yo	estoy	tengo	duermo
tú	estás	tiene	duermes
él / ella / usted	está	tiene	duerme

Jadual 2.2: (sambungan)

Subjek / KK	Infinitif 'ar'	Infinitif 'er'	Infinitif 'ir'
	<i>Estar</i> (akan)	<i>Tener</i> (mempunyai)	<i>Dormir</i> (tidur)
nosotros	<i>estamos</i>	<i>tenemos</i>	<i>dormimos</i>
vosotros	<i>estáis</i>	<i>tenéis</i>	<i>dormís</i>
ellos / ellas / ustedes	<i>están</i>	<i>tienen</i>	<i>duermen</i>

KK *estar* (akan) dikongjugasikan sebagai tidak regular pada orang pertama (*yo*), tetapi kembali kepada konjugasi regular untuk yang seterusnya (Jadual 3.10) begitu juga dengan KK *tener* (mempunyai). Namun pada konjugasi KK *tener*, ejaan kata dasar pada vokal 'e' (selepas huruf 't') telah diubah kepada 'ie' hanya pada konjugasi *tú*, *él/ella* dan *ellos/ellas*. Begitu juga dengan KK *dormir* (tidur), huruf 'o' (selepas huruf 'd') ditukar kepada 'ue' juga melibatkan konjugasi *tú*, *él/ella* dan *ellos/ellas* (Jadual 3.10).

Jadual 2.3: Konjugasi KK Tidak Regular Keseluruhan Kata Dasar (Stein, 2005:64; Juan Kattán-Ibarra dan J.Pountain, 2002:70)

Subjek / KK	<i>Ser</i> (akan)	<i>Ir</i> (pergi)
yo	<i>soy</i>	<i>voy</i>
tú	<i>eres</i>	<i>vas</i>
él / ella / usted	<i>es</i>	<i>va</i>
nosotros	<i>somos</i>	<i>vamos</i>
vosotros	<i>sois</i>	<i>vais</i>
ellos / ellas	<i>son</i>	<i>van</i>

Sesetengah KK dalam BS mempunyai konjugasi yang hampir keseluruhannya berubah bentuk (Stein, 2005) atau sangat tidak regular (Juan Kattán-Ibarra dan Pountain, 2002) seperti dalam Jadual 3.11 di atas untuk KK *Ser* dan *Ir*.

2.3.4 Kata Nama (KN) dan Genus

KN merujuk kepada orang, tempat, benda, idea atau kualiti, dan tidak seperti dalam BI, setiap KN dalam BS pada kebiasaannya mempunyai genus dan bilangan tetapi bukan selalu dapat dipastikan dengan akhiran KN (Stein, 2005: 30).

Genus pula merujuk kepada KN yang dikalsifikasikan sebagai maskulin (jantan) atau feminin (betina) bergantung kepada akhiran atau kumpulan tematik tertentu yang diwakilinya (Stein, 2005); genus merupakan ciri-ciri ketatabahasaan yang digunakan ke atas benda bernyawa atau tidak bernyawa, dan tidak terbatas kepada benda yang mempunyai jantina (jantan atau betina) secara biologi semata-mata (Juan Kattán-Ibarra dan J.Pountain, 2002:11).

Genus yang terdapat pada KN dalam BS boleh ditentukan dengan beberapa kaedah, antaranya ialah:

- a) Kebanyakan KN dalam BS yang berakhir dengan huruf ‘-o’ adalah genus maskulin.

el chico (budak lelaki) *el amigo* (kawan lelaki)

- b) KN yang berakhir dengan ‘-aje’.

el garaje (garaj) *el personaje* (karakter)

- c) KN derivasi daripada bahasa Greek dan berakhir dengan ‘-ma’ atau ‘-eta’

el drama (drama) *el atleta* (atlet)

- d) Nama merujuk kepada nombor.

el cinco (lima) *el millón* (juta)

- e) Nama merujuk hari, bulan, petunjuk kompas dan pokok.

el lunes (Isnin) *el febrero* (Februari)

el manzano (pokok epal) *el norte* (utara)

(Stein, 2005:31)

Bagi mengenal pasti KN genus feminin dalam BS pula, Stein (2005:32) telah menggariskan beberapa cara, antaranya:

- a) Kebanyakan KN yang berakhir dengan ‘-a’ adalah genus feminin.

la niña (budak perempuan) *la esposa* (isteri)

- b) KN yang berakhir dengan ‘-ad’, ‘-ie’, ‘-ción’, ‘-sión’, ‘-ud’ dan ‘-umbre’

la amistad (persahabatan)

la serie (siri)

la revolución (revolusi)

la misión (misi)

la juventud (belia)

la legumbre (sayur)

Walau bagaimanapun, terdapat beberapa pengecualian iaitu akhiran ‘-o’ adalah feminin dan dan akhiran ‘-a’ dirujuk sebagai maskulin (Yates, 2004), antaranya:

el día (hari) - genus maskulin

la mano (tangan) - genus feminin

2.3.5 Bilangan

Binaan kata untuk bilangan dalam BS juga sama seperti dalam BI, di mana KN yang merujuk lebih daripada satu (jamak) perlu ditandakan sebagai jamak dengan menambah ‘-s’ bagi KN akhiran ‘a, e, i, o, u’, dan KN akhiran konsonan ditambahkan ‘-es’ (Stein, 2005:35).

Jadual 2.4: Bentuk KN Bilangan Tunggal dan Jamak (Yates, 2004:32; Stein, 2005:35)

	Bilangan tunggal	Bilangan jamak
Akhiran Vokal	<i>casa</i> (rumah)	<i>casas</i>
	<i>muchacho</i> (budak lelaki)	<i>muchachos</i>
Akhiran Konsonan	<i>papel</i> (kertas)	<i>papeles</i>
	<i>ciudad</i> (bandar)	<i>ciudades</i>

Menurut (Juan Kattán-Ibarra dan J.Pountain, 2002:16), terdapat ketidaksejajaran dalam beberapa KN yang berakhir dengan vokal tekanan (huruf vokal yang bertanda dikenali sebagai *tilde*) seperti akhiran ‘-í’ di mana perlu penambahan ‘-es’; tetapi terdapat akhiran vokal ‘-ú’ dikekalkan kepada penambahan ‘-s’ sahaja (contoh 6(a), (b) dan (c)).

6. (a) *iraní* (bangsa Iran-tunggal) - *iraníes* (jamak)

(b) *menu* (menu-tunggal) - *menús* (jamak)

(c) *tabú* (taboo-tunggal) - *tabúes* (jamak)

Bagi KN yang berakhir dengan ‘-z’, akhiran ‘-z’ perlu ditukar kepada ‘-c’ dan ditambahkan ‘-es’ (Yates, 2004:33) untuk bilangan jamak (contoh 7(a) dan (b)).

7. (a) *lápiz* (pensil-tunggal) - *lapices* (jamak)

(b) *arroz* (nasi - tunggal) - *arroces* (nasi)

Menurut Stein (2004:36), dalam BS terdapat KN yang sentiasa hadir dalam bilangan jamak:

las gafas (cermin mata)

las matemáticas (matematik)

Terdapat situasi di mana dua KN yang merujuk genus manusia yang berbeza yang dijamakkan bersama, di kenali sebagai Jamak Bercampur; maka genus maskulin bilangan jamak digunakan:

el hijo (budak lelaki)

la hija (budak perempuan)

los hijos (budak lelaki dan perempuan)

2.3.6 Adjektif

Binaan kata adjektif dalam BS perlu diselaraskan kepada bilangan dan genus KN yang dihubungannya; dan kedudukan kata adjektif BS adalah selepas KN (Juan Kattán-Ibarra dan J.Pountain, 2002:24; Yates, 2004:80).

8. (a) *el hombre alto* (lelaki itu tinggi)

(b) *la mujer alta* (perempuan itu tinggi)

(c) *los edificios altos* (bangunan-bangunan itu tinggi)

(Yates, 2004:80)

Merujuk kepada contoh 8(a), binaan ayat *el hombre* (lelaki itu) adalah genus maskulin bilangan tunggal, dan adjektif *alto* (tinggi) diselaraskan mengikut bilangan tunggal dan genus maskulin KN. Sekiranya genus KN merujuk feminin dan bilangan tunggal, kata adjektif *alta* dinyatakan seperti dalam 8(b). Bagi ayat yang bilangan jamak dan KN

terdiri daripada maskulin jamak, kata adjektif *altos* (diselaraskan bilangan jamak dengan menambah ‘-s’ di akhiran) seperti dalam 8(c). Sebagai tambahan, berdasarkan ayat pada 8(c), binaan artikel dan KN (maskulin atau feminin), bilangan (tunggal atau jamak) dan adjektif, perlu disejajarkan dan dikenali sebagai *cocordancia* (kesejajaran genus dan bilangan dalam binaan ayat BS).

2.3.7 Penanda

Penanda (*marker*) kebiasaanya merujuk artikel atau adjektif yang membantu mengenal pasti genus dan bilangan ke atas KN yang digunakan. Penanda yang biasa digunakan dalam BS terdiri daripada artikel tentu, artikel tidak tentu dan adjektif demonstratif (Stein, 2005:21)

2.3.8 Artikel

Pada bahagian sebelumnya telah dijelaskan berkaitan KN yang mempunyai genus (maskulin dan feminin), dan dalam bahagian ini diterangkan berkaitan artikel yang perlu disertakan dalam setiap KN. Bentuk artikel tunggal genus maskulin dalam BS mempunyai persamaan dalam BI dari segi artikel tentu (*definite article*) ‘*el*’ (*the* dalam BI) dan artikel tidak tentu (*indefinite article*) ‘*un*’ (*a* dalam BI). Bagi artikel tentu genus feminin ‘*la*’ dan ‘*una*’ bagi artikel tidak tentu (Juan Kattán-Ibarra dan J.Pountain, 2002:11).

Jadual 2.5: Jadual Artikel Mengikut Genus dan Bilangan (Stein, 2004:21)

Artikel	Bilangan	Maskulin	Feminin
Tentu	Tunggal	<i>el</i>	<i>la</i>
	Jamak	<i>los</i>	<i>las</i>
Bukan Tentu	Tunggal	<i>un</i>	<i>una</i>
	Jamak	<i>unos</i>	<i>unas</i>

Jadual 2.5 menunjukkan penggunaan artikel tentu dan tidak tentu yang perlu didaftarkan bersama KN mengikut genus dan bilangan. Untuk KN tentu genus maskulin bilangan jamak dirujuk sebagai *los* dan genus feminin jamak dinyatakan

sebagai *las*, manakala bagi artikel tidak tentu bilangan jamak genus maskulin (*unos*) dan bilangan jamak genus feminin (*unas*).

Beberapa penggunaan artikel tentu bilangan tunggal maskulin dan feminin (*el* dan *la*) dan sentiasa berada sebelum KN (Stein, 2004:22) digunakan dalam situasi di bawah:

- a) Untuk menyatakan KN yang umum dan makna yang abstrak:

*Me gusta **el** chocolate* (saya suka coklat)

- b) Menyatakan nombor bulat pada tarikh

*Es **el** doce de agosto* (12 hb Ogos)

- c) Nombor yang digunakan untuk merujuk masa

*Es **la** una* (pukul 1)

- d) Nama bahasa, kecuali selepas perkataan *hablar*, *en* dan *de*

i. ***El** español es una lengua importante*

(bahasa Sepanyol adalah bahasa yang penting)

ii. ***Hablo** español con mis amigos*

(saya bercakap bahasa Sepanyol bersama rakan-rakan)

iii. *El libro está escrito **en** español*

(buku itu ditulis dalam bahasa Sepanyol)

- e) Artikel tentu KN kebiasaannya digugurkan () selepas KK *aprender*

(mempelajari), *enseñar* (mengajar), *escribir* (menulis), *estudiar* (belajar),

leer (membaca) dan *saber* (mengetahui).

iv. *Los alumnos aprenden () español*

(pelajar-pelajar itu mempelajari BS)

v. *Hablamos bien () español*

(kami bercakap BS dengan baik)

(Stein, 2004)

Artikel tentu *el* (genus maskulin bilangan tunggal sahaja) disatukan (pengecutan) selepas proposisi 'a' dan 'de' (Stein, 2004:26).

- vi. *Voy a el cine* (saya pergi menonton wayang)
Voy al cine
- vii. *Sale de el teatro* (dia telah meninggalkan teater)
Sale del teatro

2.3.9 Demonstratif

Kata demonstratif dalam BS terdiri daripada tiga berbanding BI (Juan Kattán-Ibarra dan J.Pountain, 2002:40); diselaraskan dengan bilangan dan genus sebagai tanda KN yang menunjukkan jarak daripada penutur (Stein, 2004).

Jadual 2.6: Kata Demonstratif Mengikut Genus dan Bilangan (Stein, 2004; Juan Kattán-Ibarra dan J.Pountain, 2002)

Bilangan	Maskulin		Feminin	Penyataan
Tunggal	<i>este</i>	ini	<i>esta</i>	Dekat atau berkaitan dengan penutur secara langsung.
Jamak	<i>estos</i>		<i>estas</i>	
Tunggal	<i>ese</i>	itu	<i>esa</i>	Tidak terlalu dekat dengan penutur atau berkaitan dengan penutur secara langsung.
Jamak	<i>esos</i>		<i>esas</i>	
Tunggal	<i>aquel</i>	itu	<i>aquella</i>	Jauh dan tidak berkaitan dengan penutur secara langsung.
Jamak	<i>aquellos</i>		<i>aquellas</i>	

Sebagai kesimpulannya, lexis adalah penting dalam apa juga bahasa, namun terdapat perbezaan prinsip dan peraturan tertentu bagaimana lexis distrukturkan (morfologi, sintaksis dan semantik) dalam kalangan bahasa. Hal yang demikian kerana lexis itu sendiri mempunyai kategori (kata nama, adjektif, kata kerja) dan fungsi tertentu (artikel, posesif dan sebagainya) yang berbeza dalam sesuatu bahasa. Apabila pelajar gagal atau tidak berupaya untuk mengenal pasti perbezaan prinsip dan peraturan tertentu dalam setiap bahasa semasa menstruktur bahasa sasaran / bahasa baharu menggunakan keupayaan bahasa natif atau bahasa kedua mereka, pelajar akan terdorong untuk melakukan kesilapan dalam penulisan.

2.4 Penulisan

Penulisan adalah latihan minda yang kompleks, menggabungkan pelbagai aktiviti dan koordinasi kognitif yang boleh dipelajari dalam L1, L2 atau FL (Flower dan Hayes, 1981; Hewin, 1986; Bereiter dan Scardamalia, 1987; Cassany, 1993; Grabe dan Kaplan, 1996; Scott, 1996; Riazi, 1996; Almargot dan Chanquoy, 2001). Pelajar biasanya menggunakan penulisan dalam apa juga tahap pembelajaran bahasa asing (FL) untuk melatih penggunaan perkataan dan struktur baru yang telah dipelajari (Cárdenas Marrero, 2009), disamping itu juga penulis perlu mengetahui tujuan untuk menulis, bagaimana untuk menyusun kata, ayat dan perenggan (Scott, 1996). Pelajar tidak boleh lari daripada aktiviti menulis dan biasanya sesebuah penulisan itu bergantung kepada tujuan samada membuat persediaan pembentangan, menulis karangan atau tugas kursus. Menurut Kane (2003), tidak kira apa juga topik, penulis (pelajar) menulis apa yang difahami dan dirasai, tidak perlu bimbang untuk meluahkan perasaan dan pendapat dalam penulisan mereka. Safaya (2006) menyatakan, latihan yang diberikan oleh guru juga tergolong dalam menulis tugas bagi pelajar, dan memberikan peluang kepada pelajar untuk menggunakan pengetahuan bahasa yang telah diperoleh secara bebas. Manakala tugas guru pula bertanggungjawab untuk menanda tugas bertulis dan menyelesaikan masalah berkaitan penulisan yang dihasilkan pelajar.

Penulisan bukan sekadar tahu mentranskripsikan kod-kod daripada ujaran, malah menterjemahkan idea dalam kognitif dan dihubungkan pula dengan tema yang ditetapkan, memerlukan kemahiran dan latihan yang berterusan. Pertimbangan terhadap struktur bahasa dan tatabahasa juga perlu diambil berat supaya hasil penulisan yang mengandungi mesej dan maklumat adalah gramatis, dan difahami oleh pembaca sasaran.

Menurut Cassany (1993), penulis seharusnya boleh mengekspresikan maklumat secara betul dan koheren supaya pembaca dapat memahami apa yang ditulis. Konsep

mudah dibaca perlu ditekankan di mana penulis bukan sahaja menumpukan maklumat yang perlu disampaikan, malah pengawalan aspek-aspek seperti pemilihan lexis, struktur bahasa, kesinambungan ayat, panjang dan pendeknya frasa juga diambil kira. Menurut Cárdenas Merrero (2009), melakukan penulisan dalam pembelajaran ELE memerlukan pelajar mengaplikasikan secara terus pengetahuan tatabahasa dan kosa kata dengan melakukan latihan-latihan yang berterusan. Sebuah karangan itu merupakan penghasilan seni yang memerlukan kesatuan, penekanan dan perkaitan logik (Shaffer, 2000:3) dan apa yang dijelaskan oleh Awang Sariyan (2004) ayat yang dihasilkan haruslah menjelaskan tema, penyatuan antara kata dan frasa yang menepati jalan bahasa dan keupayaan untuk menyampaikan daya hujah yang baik dan diterima akal (logik).

Tidak dinafikan, pada kebanyakan masa, kemahiran menulis dalam pemerolehan bahasa asing (FL) hanya melibatkan tugas yang diberi dan sebagai sebahagian daripada penilaian kursus, berbanding kemahiran membaca dan bertutur yang mendominasi pemerolehan bahasa asing dalam bilik dajah. Walaupun begitu, penulisan disasarkan sebagai salah satu hasil pembelajaran dalam setiap kurikulum FL yang ditawarkan kerana penulisan merupakan aspek penting dalam komunikasi dan memerlukan kemahiran yang tinggi untuk mencapainya, seperti yang dinyatakan oleh Awang Sariyan (2004), menulis adalah satu bentuk komunikasi yang penting dan bertujuan untuk berkomunikasi dengan pembaca tulisan kita.

Menurut Cárdenas Marrero (2009), penulisan dalam apa juga bahasa bukan sahaja sekadar boleh menggabungkan huruf, menginterpretasi dan menggunakan kod, malah merupakan kemahiran mental penulis untuk menyampaikan mesej kepada penerima individu atau berkumpulan. Menurut beliau lagi, dalam kelas ELE, perbanyakkan aktiviti menulis untuk memberi peluang kepada pelajar lebih memahami tujuan mereka menulis dan dapat memperbaiki kemahiran penulisannya dalam

menghubungkan antara idea dan membincangkannya bersama rakan sebelum kertas dihantar dan dinilai oleh guru.

Menurut Corredo Romero (2008), dalam pemerolehan bahasa Sepanyol sebagai bahasa asing (ELE) keutamaan diberikan kepada ujaran lisan atau perbualan bersama rakan sekelas, disamping kemahiran membaca sebagai amalan di dalam bilik darjah yang ditentukan dan dalam jangka masa yang tertentu berbanding kemahiran menulis. Menurutnya lagi, penulisan merupakan alat yang sangat penting dalam pemerolehan bahasa untuk memperkembangkan pengetahuan baru melalui cebisan-cebisan maklumat yang dihubungkan, disamping sebagai medium komunikasi untuk menghantar mesej dan menyampaikan perasaan dalam bentuk huruf dan apa yang penting ialah sebagai penyemakan ke atas pemerolehan bahasa baru dari segi lexis, tatabahasa dan struktur berdasarkan penulisan yang dihasilkan.

2.4.1 Kepentingan Penulisan dalam ELE

Menurut *Kerangka Umum Rujukan Bahasa-Bahasa Eropah: Pembelajaran, Pengajaran, Perkembangan* (MCER, 2001) yang dijadikan landasan *Plan Pembinaan Kurikulum Institut Cervantes* (2007) menyatakan, *Tidak boleh melakukan komunikasi daripada medium bahasa tanpa sebarang teks. Teks mempunyai pelbagai fungsi yang berbeza dalam kehidupan sosial, yang meliputi perbezaan-perbezaan bentuk penulisan dan bahan..*' (MCER, 2001; dipetik oleh Institut Cervantes, 2007). Berdasarkan kenyataan di atas, sebagai kesinambungan polisi yang ditentukan oleh MCER (2001), salah satu kemahiran yang diterapkan dalam kurikulum ELE yang dibangunkan oleh Institut Cervantes ialah *Diskursif Umum dan Penghasilan Tekstual* (Kemahiran Nombor 7, Plan Umum Kurikulum Institut Cervantes, 2007:7) di mana kemahiran menulis merupakan sebahagian daripada pemerolehan bahasa dalam ELE. Antara kemahiran penghasilan tekstual yang dinyatakan ialah mengisi borang dan data peribadi; menulis

poskad dan menghantar e-mail ringkas dan mudah; menulis perbualan mudah di rumah dan di tempat kerja; menulis biografi ringkas dan mudah; dan catatan harian.

Menurut Corredo Romero (2008), kemahiran menulis dalam ELE sebenarnya bukan sekadar untuk keperluan menghadapi kursus (tugasan, pembentangan, peperiksaan), malah untuk mengembang dan melengkapkan kemahiran dalam pemerolehan FL (membaca, bertutur dan menulis) sebagai persediaan memenuhi tuntutan hidup seperti menulis e-mail atau membuat aduan hinggalah kepada memohon pekerjaan. Lagipun, tidak memadai jika pemerolehan bahasa hanya menekankan kemahiran bertutur untuk meyampaikan dan menerima mesej secara lisan semata-mata. Memetik kenyataan Cassany (2005; dipetik oleh Corredo Romero, 2008), masyarakat yang celik huruf tidak boleh lari daripada penulisan, termasuklah pemikiran yang dinyatakan dalam bentuk-bentuk lambang grafik (penulisan) dan masyarakat sekarang ini menuju ke arah diskursif visual. Menurut Zulkifley (1996, dipetik oleh Radhiah, 2004), pembelajaran L2 atau FL mempunyai ciri-ciri yang tertentu iaitu;

- a. Pembelajaran L2 atau FL lazimnya berkait rapat dengan kemahiran lisan dan penulisan
- b. Pembelajaran L2 atau FL berkait rapat dengan motivasi yang dimiliki oleh pelajar
- c. Pembelajaran L2 atau FL melibatkan perancangan yang teliti dari segi kurikulum dan kaedah pengajaran
- d. Hanya sebahagian pelajar sahaja yang dapat menguasai kemahiran lisan

Jika ditinjau dari sudut pelajar, kenyataan di atas menunjukkan penulisan dalam L2 atau FL adalah perlu, dan pelajar tidak boleh lari dari melaksanakannya. Malah jika ditinjau dari aspek perancangan (c), sudah pasti melibatkan institusi yang menawarkan kursus FL untuk membina, menyelaraskan dan mensasarkan kurikulum yang telah dibangunkan itu

ditentukan dengan sasaran hasil pembelajaran tertentu mengikut kesesuaian dan kemahiran yang ingin diterapkan kepada pelajar.

Kurikulum kursus ELE di Universiti Awam (sebagai contoh UPSI, UPM, UTHM) dibangunkan dengan menetapkan hasil pembelajaran yang didasarkan kepada kemahiran berkomunikasi dan penulisan; sasaran kemahiran yang sama dalam kurikulum ELE yang diguna pakai Institut Cervantes. Malah penilaian kursus juga meletakkan penulisan sebagai salah satu tugas (cth. *Mi Mismo/a* - 'Diri Saya' adalah tajuk tugas semester yang perlu dihantar untuk penilaian di UPSI), menunjukkan pentingnya penulisan untuk mengimbangi kurikulum komunikasi lisan yang dibangunkan.

Jadual 2.7: Sinopsis dan Hasil Pembelajaran ELE di Universiti Umum dan Institut Cervantes (Sumber dipetik daripada Kursus Bahasa Sepanyol semester II sesi 2009/2010)

Perkara	Universiti 1 (U1)	Universiti 2 (U2)
Sinopsis	Kursus ini ialah pengenalan kepada bahasa Sepanyol iaitu para pelajar akan didedahkan dengan kemahiran asas komunikasi dalam bahasa Sepanyol seperti kemahiran mendengar, bertutur, menulis dan membaca.	Kursus ini disediakan untuk mempelajari asas Bahasa Sepanyol. Pelajar didedahkan kepada kemahiran mendengar, membaca, bercakap, menulis, asas perbendaharaan kata, tatabahasa, bentuk ayat dan tulisan. Pelajar didedahkan dengan situasi harian sebenar yang membolehkan mereka menguasai kemahiran.
Hasil pembelajaran	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menguasai asas kemahiran komunikasi bahasa Sepanyol yang ringkas dan mudah. 2. Menghasilkan mesej menggunakan bahasa Sepanyol yang mudah dan gramatis. 3. Menghasilkan tulisan yang mudah dan ringkas dalam bahasa Sepanyol. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bertutur menggunakan bahasa Sepanyol mudah dalam perbualan seharian. 2. Menulis ayat-ayat ringkas dalam bahasa Sepanyol dengan lengkap dan betul.

Jadual 2.7: (sambungan)

Institut Cervantes	
Hasil pembelajaran	<ol style="list-style-type: none">1. Pelajar sebagai agen sosial2. Pelajar sebagai penutur antara budaya3. Penghasilan teks mudah dan wacana umum

Berdasarkan Perancangan Kuliah (istilah yang diguna pakai di U1), Rancangan Instruksional (istilah yang digunakan di U2) dan Plan Kurikulum Institut Cervantes pada Jadual 2.7 menunjukkan persamaan dari segi kemahiran yang disasarkan iaitu menetapkan sasaran kemahiran penulisan yang mudah, tepat dan gramatis di samping kemahiran lisan. Menurut Centro Virtual Cervantes (1997-2011), penulisan pada setiap tahap kursus ELE sebenarnya mempunyai fungsi kemahiran mikro tertentu di antaranya:

- a) Mendedahkan pelajar merancang teks menggunakan elemen-elemen koheren dan kohesi dalam bentuk kronologi (format dan proses rekursif).
- b) Melaksanakan penyemakan dan pembedaan (tulisan dan tatabahasa), ketelitian terhadap konsep dan pemilihan leksikal di samping menghasilkan penulisan yang sinkronis dan lancar sesuai dengan tahap ELE yang diambil.
- c) Dapat menghasilkan bentuk-bentuk komunikasi bertulis mengikut jenis teks (naratif, argumentatif dan sebagainya) dan genre (umum, keluarga, dan akademik).
- d) Boleh membezakan idea-idea utama dengan pernyataan (penghuraian) dan antara pandangan di samping memberikan maklumat yang berkaitan dan bernilai.
- e) Membolehkan pelajar menentukan perkataan yang bersesuaian dalam pemilihan semantik dari segi konotasi, kiasan dan humor.

Penulisan dalam ELE sebenarnya bukan kemahiran yang terasing jika dilihat dari sudut sasaran hasil pembelajaran (Jadual 2.7), walau bagaimanapun aplikasi penetapan hasil pembelajaran untuk kemahiran penulisan tidak diterjemahkan secara

khusus di dalam kelas. Aplikasi penetapan hasil pembelajaran disandarkan dalam bentuk tugas dan pembentangan. Tidak dapat dinafikan, penulisan ada kelebihannya jika ditinjau daripada kenyataan Cárdenas Marrero (2004); penulisan dalam ELE merupakan cara untuk memantapkan pemerolehan bahasa asing dari sudut kreativiti dan penuh dengan keseronokan, tetapi perlu didasarkan kepada fungsi tatabahasa dan leksikal bagi memenuhi tuntutan amalan kehidupan pelajar di luar bilik darjah. Atas dasar itulah, objektif khusus kemahiran penulisan dalam ELE dinyatakan seperti di bawah:

- a) Meningkatkan dan mengukuhkan pengetahuan dari segi fungsi tatabahasa ELE.
- b) Meningkatkan asas leksikal.
- c) Memperoleh pelbagai domain pengetahuan daripada penulisan.
- d) Intergrasi bahasa dalam konteks perkembangan sosio budaya pelajar.
- e) Menyesuaikan bentuk-bentuk koheren, kohesi, gaya dan persembahan dalam pemerolehan bahasa disamping komunikasi verbal.
- f) Memberikan ruang berkeaktiviti dan pencapaian yang lebih baik kepada pelajar ELE.

(Cárdenas Marrero, 2004)

Jika ditinjau objektif khusus penulisan dalam ELE (Jadual 2.7), pelajar ELE perlu berhadapan dengan aktiviti penulisan sebagai salah satu pemerolehan bahasa sasaran mereka (ELE). Rata-rata dalam sukatan kurikulum ELE yang diwujudkan adalah bersandarkan daripada MCER samada di universiti umum, swasta atau Institut Cervantes. Malah kursus-kursus ELE yang dijalankan di luar Sepanyol (antaranya Cuba, Brazil, Filipina, Cina, Taiwan, Malaysia) menyatakan, kemahiran penulisan disasarkan dalam objektif pemerolehan di samping kemahiran lisan sebagai hasil pembelajaran ELE mereka.

Menurut Cárdenas Marrero (2004) menulis dalam ELE bermaksud menguasai bagaimana untuk mengorganisasi idea, membina teks dengan koheren dan menggunakan gaya penulisan tertentu bergantung kepada tema dan jenis teks; perlu diterapkan sebagai sokongan kepada perkembangan pemerolehan verbal bahasa sasaran mereka (ELE) supaya pelajar dapat mengimbangi pengetahuan dalam konteks sosial dan budaya. Lagipun, penulisan merupakan tugas yang kompleks, tidak seharusnya dianggap 'terasing' daripada pemerolehan ELE semasa dalam bilik darjah kerana pemerolehan ELE itu sendiri berkolaborasi antara verbal dan penulisan untuk mewujudkan pemerolehan bahasa yang saling melengkapi dan afektif. Malah penulisan perlu kepada latihan yang konsisten dan strategi untuk melaksanakannya, dan semua pelajar berpeluang untuk menguasainya kerana penulisan bukannya bakat semulajadi, tetapi kemahiran yang boleh dipelajari.

Sikap pelajar yang menyatakan keupayaan dalam penulisan merupakan bakat semula jadi dan bukan dipelajari sebenarnya disanggah oleh Langan (2001) yang menyatakan penulisan adalah kemahiran, sama seperti kemahiran memandu, memasak, menaip dan kebanyakan kemahiran lain yang boleh diajar. Menurutny lagi, penulisan dilakukan seperti satu proses dan pra penulisan dan penyemakan adalah strategi dalam menulis apa sahaja tugas. Proses (persediaan, penyusunan dan penyemakan) yang dilakukan semasa mengarang dan penghasilannya akan diterjemah (dibaca) oleh pembaca untuk memahami apa yang ingin disampaikan penulis. Kenyataan Langan (2001) ini bertepatan dengan kebanyakan pengkaji yang telah merumuskan (Flower dan Hayes, 1981; Fergensen, 1989; Trimmer dan McCrimmon, 1988; Cassany, 1993; Langan, 2001; Roselan Baki, 2003; Awang Sariyan, 2004) bahawa pendekatan proses (perancangan, penulisan draf dan penyemakan) yang digunakan sebelum, semasa dan selepas karangan dihasilkan merupakan sebahagian strategi yang digunakan penulis untuk mengarang dengan berkesan.

Menurut Masciadri Barrios (2008) penulisan dalam ELE dapat memberi ruang untuk mempraktikkan aspek-aspek linguistik yang telah dipelajari dengan cara menstruktur teks dapat mengukuhkan pemerolehan bahasa dan memperkaya pemahaman terhadap budaya dan pandangan pelajar terhadap sesebuah masyarakat. Melalui penulisan, pelajar dapat mengembangkan kemahiran berbahasa dan menguasainya sama seperti keupayaan penulis natif menguasai penulisan dalam bahasa natifnya melalui ketekalan aktiviti penulisan dalam kurikulum yang ditetapkan. Pengetahuan dan pengalaman pelajar untuk menguasai kemahiran penulisan bahasa natif (L1) atau bahasa kedua (L2) mereka juga berkemungkinan memberi kelebihan kepada mereka untuk digunakan dalam menguasai kemahiran penulisan bahasa baharu. Berkemungkinan pelajar akan menggunakan atau memindahkan pengetahuan kemahiran penulisan L1 kepada L2 / FL dari sudut cara atau proses penulisan. Namun, persoalan yang timbul ialah, adakah terdapat persamaan atau perbezaan proses penulisan dalam L1 dan L2 / FL? Menurut Scott (1996: 56), terdapat persamaan proses penulisan dalam FL dan L1, namun terdapat cara atau strategi yang unik dalam proses penulisan FL, dan tugas guru perlu membantu pelajar mengenal pasti cara yang bersesuaian dalam proses penulisan FL.

2.4.2 Persamaan dan Perbezaan Proses Penulisan L1 dan L2 / FL

Istilah yang merujuk L2 itu sendiri mempunyai parameter yang luas (sosial, pendidikan dan penyelidikan) dalam konteks di Malaysia dan perlu diperjelaskan. Dalam kajian ini, L2 merujuk bahasa Inggeris dan secara ironinya, kebanyakan pengkajian strategi penulisan dalam L2 merujuk kepada *English Second Language* (ESL).

Kebanyakan pengkaji mengakui bahawa model penulisan dalam L1 merupakan *platform* kepada model proses penulisan dalam L2 (antaranya Berman, 1994; Matsumoto, 1995; Scott, 1996; Weigle, 2005), berdasarkan persamaan pendekatan proses dan tinjauan terhadap pelaksanaan penulisan L2 itu sendiri merupakan aktiviti

yang melibatkan tindakan dan strategi, malah arahan penulisan L2 adalah menyerupai arahan penulisan L1. Menurut Weigle (2005), kebanyakan bahasa tidak mempunyai sistem penulisan yang tersendiri, dan atas dasar itulah sistem penulisan yang diutarakan dalam L2 (model dan strategi misalnya) didasarkan daripada model penulisan L1 dan seterusnya FL. Manchón et al. (2005) menjelaskan bahawa, semasa proses penulisan L2, penulis menggunakan proses dan sintaksis yang sama dan dalam L1, membuktikan penulis memindahkan 'proses' dan sintaksis penulisan L1 dalam penulisan L2.

Namun, beberapa persoalan yang berbangkit berkaitan persamaan dan perbezaan proses penulisan L1-L2 adalah fokus bahasa dari segi penghasilan, iaitu pemerolehan L2 penulis yang dihubungkan dengan ketepatan dan penekanan dari sudut tatabahasa antara bahasa mereka (Zamel, 1983; Manchón et al., 2005); dan bagi Weigle (2005), situasi yang lebih luas dan kompleks dihadapi oleh penulis L2 kerana bergantung kepada persekitaran di mana L2 dipelajari, tujuan mempelajari L2, perkaitan antara kegunaan L1-L2 dan latar belakang literasi L1 penulis itu sendiri.

Antara sarjana yang menyatakan proses penulisan L2 adalah berbeza dengan L1 ialah Silva (1993) yang menjalankan kajian empirikal untuk menyiasat penulisan L1 dan L2 remaja kolej di Amerika Syarikat (USA) yang terdiri dari pelbagai latar belakang sosial dan bahasa L1. Kesemua pelajar mempunyai tahap kecekapan bahasa Inggeris yang tinggi (*advanced levels*) dan mempunyai pendedahan yang luas dalam penulisan mereka. Kajian yang dijalankan menggunakan data penulisan pelajar dalam dua versi penulisan, L1 dan L2, dan dinilai pencapaian mereka. Kesimpulan daripada kajian yang dijalankan oleh Silva (1993) menunjukkan:

- a) Pelajar sukar menjana isi dan kurang berjaya dalam penulisan L2.
- b) Pelajar juga tidak menjana maklumat dalam L2 mereka berdasarkan teks yang dihasilkan.

- c) Pelajar kurang menggunakan perancangan dalam menghasilkan teks pada tahap global dan lokal.

Berdasarkan dapatan yang disimpulkan oleh Silva (a, b, dan c), beliau telah merumuskan bahawa penulisan L1 adalah berbeza dengan L2 dari segi proses, di mana pelajar yang dikaji menggunakan proses penulisan yang tidak menepati ciri-ciri proses yang dinyatakan dalam L1. Menjelaskan dapatan (c), pelajar tidak menghasilkan idea topik dari pelbagai sudut, malah hanya memberi penekanan terhadap sintaksis dan leksis dalam konteks teks yang dihasilkan mereka. Keseluruhan teks yang dihasilkan oleh pelajar dalam L2 mereka juga menunjukkan kurang perancangan dan organisasi isi, malah penggunaan leksis juga kurang berbanding penulisan L1 mereka. Atas alasan inilah, Silva merumuskan bahawa proses penulisan L1 berbeza dengan proses penulisan dalam L2.

Hasil kajian yang dijalankan oleh Silva (1983) telah diulas oleh Weigle (2005) yang menyatakan bahawa, kenyataan Silva terlalu umum untuk menyatakan penulisan L2 remaja yang berbeza, mudah dan kurang efektif berbanding L1. Bagi Weigle, terdapat beberapa faktor yang mempengaruhi L2 pelajar, antaranya; a) faktor penulis mahir atau tidak mahir (strategi, kognitif); b) faktor individu penulis (pengetahuan bahasa, topik, genre, metakognitif); dan c) faktor sosial penulis (hubungan penulis dengan audien, kepentingan penulisan, tujuan menulis).

Kajian yang berkaitan juga dilakukan oleh Matsumoto (1995), yang menjalankan kajian ke atas penulis profesional ESL di Jepun. Pelajar terdiri daripada 4 orang profesor yang mahir dalam penulisan ESL dan telah menerbitkan artikel dalam kedua-dua bahasa L1 (bahasa Jepun) dan L2 (bahasa Inggeris). Kajian ini menggunakan kaedah temu bual untuk menyiasat strategi penulisan ESL dalam penyelidikan mereka. Hasil kajian menunjukkan kesemua pelajar menggunakan proses dan strategi yang sama dalam kedua-dua bahasa (L1 dan L2) mereka. Dapatan kajian juga menunjukkan

bahawa pelajar tidak melakukan penggabungan antara bahasa mereka (strategi penterjemahan L1(bahasa Jepun) untuk menulis L2 (bahasa Inggeris) semasa penulisan dilakukan. Malah hasil temu bual juga menunjukkan pelajar menyatakan bahawa secara umumnya penulisan dalam L1 dan L2 adalah sama (proses dan strategi yang digunakan). Sebagai kesimpulan kajiannya, beliau menjelaskan bahawa terdapat lakuan asas (bukan linguistik) yang biasa digunakan oleh penulis semasa penulisan, dan strategi kognitif membantu penulis untuk menghasilkan penulisan yang kohesif dan afektif (Matsumoto, 1995; dipetik oleh Beare, 2002).

Kajian yang dijalankan oleh Zamel (1983) untuk mengenal pasti tindakan pelajar terhadap 'proses' dalam penulisan dan bagaimana 'proses' penulisan yang dilaksanakan mereka memberi kesan terhadap penulisan ESL, menggunakan kaedah pemerhatian ke atas penulisan mereka dan temu bual mendapati bahawa, strategi dalam penulisan L1 dan ESL adalah sama. Beberapa penemuan juga dinyatakan oleh beliau:

- a) Pelajar tidak memulakan penulisan dengan perancangan dan menjana idea, tetapi dilakukan semasa penulisan berlangsung. Ini menunjukkan bahawa pelajar sentiasa menjana idea, menulis dan menambah baik penulisan secara berhubungungan.
- b) Pelajar kurang memberikan penekanan terhadap masalah linguistik dalam penulisan mereka.
- c) Pelajar juga tidak berhenti menulis sekiranya menghadapi kesukaran dalam menghasilkan sintaksis dan leksis mereka, malah mereka akan menggunakan strategi pengabaian iaitu membiarkan kosong atau menandakan bulat pada perkataan yang bermasalah disamping menulisnya dalam L1 mereka.

(Zamel, 1983; dipetik oleh Scott, 1996)

Cassany (1999; dipetik oleh Mendonça de Lima dan Mendonça e Silva, 2008) menyatakan, penulisan ELE atau L2 adalah sama dengan penulisan L1 dari segi:

- a) Perlakuan penulis semasa proses penulisan mengawal proses penulisan (menjana, mengembang dan menghuraikan idea serta melakukan pembetulan) adalah sama secara umumnya.
- b) Penulis menggunakan pengalaman dan pengetahuan penulisan L1 mereka dalam proses penulisan L2 atau ELE.
- c) Kelemahan dalam penulisan L2 atau ELE disebabkan oleh penulis tidak melaksanakan penulisan secara proses.
- d) Menggunakan L1 semasa proses penghasilan teks penulisan L2.

Jelasnya lagi, semasa proses penulisan ELE atau L2, perlu diambil langkah-langkah seperti merapatkan jurang pengetahuan yang memisahkan antara bahasa (L1 dan L2) yang boleh menyekat penulis dalam proses penulisannya dan perelaskan kepada penulis bagaimana untuk mengembangkan proses kognitif mereka semasa penulisan ELE atau L2 kerana penulisan itu sendiri berkaitan dengan penghasilan idea, meletakkan maklumat yang berkaitan dan melakukan organisasi idea dan maklumat yang diperolehi.

Berdasarkan tinjauan yang dilakukan oleh kebanyakan penyelidik yang terdahulu dan melalui kenyataan yang diberikan sebelum ini, secara umumnya boleh dinyatakan bahawa model penulisan L2 adalah menyamai model yang digunakan dalam penulisan L1. Kenyataan ini didasarkan kepada tiga proses asas yang utama iaitu; a) perancangan; b) penyusunan dan; c) penyemakan yang dipelopori oleh Flower dan Hayes (1981). Walau apa pun istilah yang digunakan untuk merujuk ketiga-tiga tahap proses penulisan yang digunakan berbeza (Fergensen, 1989; misalnya menggunakan istilah *perancangan*, *penulisan draf* dan *penyuntingan*; Langan, 2001; menyenaraikan *pra penulisan*, *draf pertama*, *penyemakan* dan *mengedit* atau yang memperincikan lagi tahap proses sehingga sembilan langkah seperti yang diutarakan oleh Rose (2007) iaitu, *menganalisa soalan*, *membuat peta minda*, *menyatukan maklumat*, *menulis rancangan*, *menulis draf pertama*, *berehat*, *bacaan pruf dan edit*, *menulis semula sekiranya perlu*

dan *menulis draf terakhir*; jika diperhatikan adalah merujuk proses yang sama (pada tiga tahap proses yang asas) yang membentuk model dalam proses penulisan. Persamaan model proses penulisan bahasa yang telah dijelaskan ini secara umumnya adalah sama, namun apa yang membezakannya hanya pada penggunaan istilah pada setiap proses yang dilaksanakan. Begitu juga halnya dengan model proses penulisan bahasa Sepanyol sebagai bahasa Asing (ELE), yang didasarkan daripada model proses penulisan natif bahasa Sepanyol.

2.4.3 Model Proses Penulisan ELE

Bagi model proses penulisan ELE pula, didasarkan daripada model penulisan BS cadangan Cassany (1987, 1990, 1993, 2005) yang meliputi tiga tahap iaitu perancangan, menyusun teks dan penyemakan (Peralta Bañón, 2008:37). Menurut Peralta Bañón (2008), untuk mencapai kepuasan dalam penulisan ELE, menguasai tatabahasa dan penggunaan bahasa sahaja tidak mencukupi, kerana penulis harus menguasai proses penulisan untuk menghasilkan teks iaitu tahu menjana idea, membentuk rangka, membuat semakan dan memadam, melakukan pembetulan dan menyusun semula teks yang terkandung dalam tiga fasa proses penulisan;

- a) Fasa pertama (perancangan), penulis perlu menyusun idea dan menetapkan objektif iaitu dengan mengajukan persoalan tema, pembaca sasaran dan tujuan. Penulis akan menggunakan pengetahuan kognitif, metakognitif dan pengalaman lampau semasa penulisan.
- b) Fasa kedua, penulisan melibatkan siri tindakan padam memadam dalam setiap sub proses yang dilaksanakan oleh pelajar, menggunakan bentuk-bentuk linguistik yang bersesuaian untuk menerangkan konsep-konsep idea yang mereka dinyatakan, menyusun idea-idea dan menjelmakannya dalam penulisan.

- c) Fasa terakhir, fasa penentuan untuk mencapai objektif penulisan yang dilakukan, bukan sahaja melibatkan penyemakan komponen-komponen teks (otografi, tanda baca, morfologi), tetapi termasuk juga struktur-struktur dan perancangan dalam penghasilan teks. Pada fasa penyemakan, mereka akan membuat penyuntingan ke atas teks yang dihasilkan bagi memnyelaraskan sama ada idea dan aspek-aspek yang telah dirancang sebelum penulis memulakan penulisannya menepati tema dan tujuannya.

Namun, dalam pengajaran dan pembelajaran ELE, Cassany (1991) dan Cuevas (1995) telah menyarankan beberapa strategi yang menjadi panduan dan asas kepada Institut Cervantes dalam pengajaran dan pembelajaran penulisan ELE (Hermira, 1996). Tiga strategi yang dinyatakan oleh Cassany dan Cuevas ialah:

- a) Strategi mengarang yang menekankan pemilihan situasi tertentu, tujuan mengarang, bentuk karangan, tema, merangka isi dan struktur, dan juga maklumbalas penulisan.
- b) Strategi bantuan untuk menentukan kesesuaian bahan-bahan (maklumat) semasa fasa penyuntingan, iaitu ketika berhadapan dengan kesilapan leksis atau tatabahasa; kekurangan isi diatasi dengan penggunaan parafrasa, rujukan kamus dan tatabahasa, termasuklah strategi menggunakan rumus-rumus sedia ada yang telah dipelajari.
- c) Strategi melengkapkan maklumat iaitu kemahiran yang berfungsi untuk memahami kehendak pembaca di mana penulis membuat pembacaan dan skema di samping membaca dan meringkaskan.

(Hermira, 1996: Centro Virtual Cervantes)

Strategi yang dicadangkan oleh Casany dan Cuevas untuk pengajaran dan pembelajaran ELE sebenarnya memperinci dan mempermudah model proses penulisan BS. Jika diamati, strategi yang diutarakan pada (a), pelajar dipandu dari

pemilihan tajuk hinggalah penghasilan sintaksis, malah latar belakang pengetahuan bahasa pelajar untuk melaksanakan tugas penulisan diambil kira dengan bantuan kamus dan tatabahasa (b). Strategi yang diutarakan juga menepati apa yang disarankan oleh kebanyakan sarjana iaitu faktor kesesuaian topik dan kecekapan bahasa pelajar perlu diambil kira dalam penulisan L2 atau FL, sebagai contoh, penggunaan parafrasa serta rujukan kamus dan tatabahasa.

Menurut Hermira (1996), penulisan merupakan aktiviti mental yang kompleks, dengan memberi ruang latihan penulisan dalam ELE, pelajar dapat mengetahui dan mengembangkan penulisan untuk mencapai objektif komunikasi dari sudut organisasi maklumat, menstruktur, menyampaikan teks dan strategi mereka. Menurutnya lagi, untuk mencapai objektif pengajaran dan pembelajaran ELE, adalah penting untuk merancang latihan berlandaskan strategi dinyatakan oleh Cassany (1991) dan Cuevas (1995). Menurut Centro Virtual Cervantes¹ (1997-2011), proses penulisan dalam ELE mengandungi tahap-tahap seperti di bawah:

- a) Menganalisis situasi komunikasi (pengetahuan berkaitan tajuk, pembaca atau audien yang ditujukan dan tujuan penulisan).
- b) Penghasilan idea.
- c) Organisasi idea dalam format yang tertentu (peta minda, sumbangsaran, menulis bebas dan sebagainya).
- d) Mencari atau mendapatkan maklumat.
- e) Menulis atau membuat draf penulisan sambil membuat penyemakan, menstruktur dan pembedulan semula teks yang dihasilkan.
- f) Penyemakan akhir dengan melakukan beberapa penambahan yang perlu sebelum dihantar sebagai hasil penulisan.

¹ Centro Virtual Cervantes merupakan perkhidmatan dalam talian yang diwujudkan oleh Institut Cervantes untuk rujukan dan penyebaran maklumat berkaitan bahasa dan budaya Sepanyol kepada orang awam atau profesional terutamanya kepada guru, pelajar, penterjemah dan wartawan profesional seluruh dunia.

Walaupun proses penulisan ELE cadangan Institut Cervantes (a-f) merangkumi enam fasa, namun sebenarnya setiap tahap diperincikan lagi daripada tiga tahap utama (pra penulisan, penyusunan dan penyemakan). Sebagai contoh, dalam a, b, c dan d yang dinyatakan di atas, merupakan tahap pra penulisan yang merangkumi strategi menjana idea, mencari maklumat dan organisasi maklumat.

2.4.4 Pra Penulisan

Menjana idea merupakan langkah pertama dalam susunan proses mengarang (Hewin, 1986; Cassany, 1998; Langan, 2001, Awang Sariyan, 2004; Rose, 200, Peralta Bañon, 2009), yang dirujuk sebagai pra penulisan. Cassany (1993, 1998) yang menggunakan istilah *planificación* (perancangan) yang merujuk langkah pertama pada tahap proses penulisan BS telah dijadikan panduan dalam model proses penulisan ELE. Penulis akan menjana idea dalam pelbagai cara sama ada membuat nota, membaca atau berbincang, di mana menurut Scott (1996) kemahiran kognitif yang tinggi amat diperlukan dan melibatkan pengetahuan jangka panjang (bahasa dan pengetahuan am) penulis. Pada tahap ini, ingatan jangka panjang yang tersimpan akan digunakan semula dan memerlukan cara tertentu untuk mendapatkannya. Pelajar dapat mengurangkan kebergantungan kognitif dengan cara membuat rangka kasar untuk membantu mendapatkan maklumat tentang tatabahasa dan perkataan. Menggunakan rangka kasar dan pendekatan proses dapat menekankan kohesi antara ayat dan perenggan, dan kaedah sumbangsaran yang terkandung dalam rangka kasar juga memberikan kelebihan untuk menghasilkan idea dalam bahasa asing. *Torbellino de ideas*, *lluvia de ideas* atau *tormenta de ideas* (kesemuanya merujuk sumbangsaran) yang dinyatakan oleh Cassany (1993, 1998), sebagai ‘ribut’ atau ‘puting beliung’ merupakan cara penulis untuk menjana idea, menentukan maklumat penting sebelum dihubungkan untuk menjadi teks. Penulis seolah-olah menyelam dalam kolam ingatan dan pengetahuan untuk

mendapatkan apa sahaja maklumat yang boleh digunakan, dan mencatat semua yang terlintas, kemudian dibuat pemilihan antara idea yang baik dan kurang sesuai.

'...se submerge en la piscina de su memoria y de su conocimiento para buscar todo lo que le sea útil para la ocasión'.

(penulis menyelam dalam takungan memori dan pengetahuannya untuk mencari apa yang boleh dimuatkan dalam penulisannya)

(Cassany, 1993; La cocina de la Escritura)

Terdapat perhubungan antara pengalaman lampau dengan tajuk tugas dalam menghasilkan idea seperti yang dinyatakan oleh Caccamise (1987; dipetik oleh Scott, 1996); idea lebih banyak dijana sekiranya topik yang diberi dalam lingkungan pengalaman, dan pelajar akan menghadapi kesukaran untuk menghasilkan idea sekiranya topik khusus dan di luar pengalaman mereka.

Dalam penulisan ELE, penulisan seharusnya berdasarkan tajuk yang telah diketahui dengan mengambil kira latar kehidupan mereka. Walaupun sukar untuk memberikan latar budaya sebenar, tetapi beberapa cara boleh difikirkan antaranya, pendedahan terhadap bahan-bahan yang berkaitan dengan bahasa sasaran seperti artikel surat khabar, novel dan teks-teks umum memberi kelebihan kepada pelajar yang diluar persekitaran bahasa yang dipelajari di samping memberikan pengetahuan baru sebagai persediaan mereka menghadapi pembelajaran (Eres Fernandez et al. (2009). Menurut Weigle (2005), halangan dalam memperoleh idea dalam penulisan (L2 atau FL) ialah pengetahuan berkaitan tajuk, dan telah membuktikan bahawa penulisan menjadi lebih mudah sekiranya tajuk yang diberi berkaitan dengan pengalaman yang telah dilalui berbanding sebaliknya (Bereiter dan Scardamalia, 1987; Mc Cutchen, 2000). Malah, pengetahuan tentang tajuk juga memberi kesan terhadap kualiti penghasilan berdasarkan kajian Tedick (1990) ke atas pelajar universiti yang mengambil ESL, mereka menunjukkan kualiti penulisan yang baik sekiranya diberikan tajuk yang khusus

(berkaitan dengan disiplin yang dipelajari mereka) berbanding dengan tajuk yang umum (Tedick, 1990; Mc Cutchen, 2000; dipetik oleh Weigle, 2005).

Pada tahap perancangan, Corredor Romero (2008) menyatakan, penulis ELE mempunyai bayangan untuk merancang bagaimana teks dihasilkan dengan menggunakan teknik dan susunan yang telah difikirkan dalam mental mereka. Kebiasaannya penulis akan merancang operasi untuk menentukan dan mengembangkan teks yang ingin dihasilkan melalui keupayaan dan pertimbangan pengetahuan mereka untuk menjelmakan idea-idea yang diperlukan atau menghasilkan garis dasar dengan cara membuat penyenaian. Terdapat tiga sub proses yang digunakan dalam fasa perancangan ini iaitu:

- a) Menentukan objektif iaitu memandu penulis menetapkan fokus dan skop idea yang diperlukan agar penulisan yang hendak dihasilkan itu memberi kesan.
- b) Menjana idea, di mana penulis mengaktifkan pengetahuan dan pengalaman lampau untuk mencapai tema, memperoleh data-data yang diperlukan (daripada ingatan jangka panjang) yang akan digunakan sebagai isi teks.
- c) Mengorganisasi idea iaitu menyusun idea-idea yang telah diperoleh di samping menyelaraskan kesesuaian idea yang menepati objektif yang telah ditetapkan.

Menurut Mendonça de Lima dan Mendonça e Silva (2009), setiap tahap dalam proses penulisan, terdapat mekanisme yang mengawal dan memantau tindakan yang digunakan. Pada tahap perancangan, penulis menyatakan idea dan maklumat isi yang abstrak secara imaginasi yang terlintas dalam minda melalui objektif yang telah ditentukan dalam bentuk penyenaian, tidak perlu kepada perancangan yang lengkap dan gambaran idea yang terlintas tidak perlu dikembangkan sepenuhnya. Penulis akan mengambil kira dua persoalan yang penting iaitu *apakah tujuan penulisan ini?* dan

penulisan ini untuk siapa? bagi memudahkan mereka menetapkan bentuk penulisan yang dikehendaki (surat, laporan, ujian, pembentangan dan projek) dan menentukan gaya penulisan (diskriptif, naratif, argumentatif, pujukan, penerangan, makluman). Ini memberi peluang kepada penulis membina konteks sebelum mereka berhadapan dengan perasaan gementar untuk memulakan penulisan. Berdasarkan objektif yang telah ditentukan, pemilihan isi yang telah disenaraikan dan kesesuaian isi yang perlu dimuatkan, penulis akan memulakan penulisan mereka dengan mengembangkan dan mengorganisasi isi pada tahap yang seterusnya.

Menurut Meneses Baez et al., (2007), pada tahap perancangan terdapat beberapa tindakan yang dilakukan oleh penulis iaitu; a) menentukan dan menetapkan objektif dan sub-objektif penulisan berdasarkan tajuk tugas, jenis penulisan dan audien; b) merancang idea dan isi yang diperlukan, merancang bagaimana untuk menulis (perancangan proses yang ingin digunakan) dan melibatkan pencarian maklumat daripada ingatan jangka panjang mereka. Pada tahap ini, penulis menggunakan strategi tertentu seperti mencatat keseluruhan idea, membuat penyisihan mengikut keutamaan dan mencari sumber maklumat tambahan yang diperlukan; c) membuat pemilihan, penyelarasan dan menyusun isi yang telah dibuat penyisihan berdasarkan objektif yang telah dirancang. Penulis memerlukan pengetahuan berkaitan struktur, bentuk teks yang perlu dan strategi untuk memperoleh maklumat tambahan; dan penulis sekali lagi merujuk kepada tajuk dan keupayaan ingatan jangka panjang mereka untuk menstruktur isi kandungan supaya teks yang dihasilkan tidak menyimpang daripada tajuk.

Penulis juga berhadapan dengan kesukaran semasa proses perancangan, di mana teks sukar distrukturkan akibat kekurangan isi dan maklumat yang bersesuaian dengan audien sekiranya kurang pengetahuan berkaitan jenis teks; tidak menggunakan strategi tertentu untuk mengeluarkan maklumat daripada ingatan jangka panjang; dan tidak menggunakan strategi metakognitif yang untuk mereka mengawal proses penulisan dan

mengorganisasi isi (isi kandungan tidak disusun mengikut tahap) walaupun penulis mempunyai keupayaan untuk menstruktur teks (Meneses Baez et al., 2007). Antara strategi untuk mengeluarkan idea yang tersimpan dalam ingatan jangka panjang ialah dengan membuat peta konsep atau peta minda, penulisan bebas dan sumbangsaran. Tahap perancangan merupakan tahap yang penting untuk mengeluarkan idea sebelum menuju ke tahap yang kedua iaitu tahap penyusunan di mana idea daripada peta konsep atau strategi sumbangsaran dijana dan disusun menjadi sebuah penulisan.

2.4.5 Penyusunan

Langkah kedua dalam proses penulisan ialah penyusunan (Awang Sariyan, 2004), beberapa sarjana merujuknya sebagai proses penulisan draf (Fergensen, 1989; Trimmer dan McCrimmon, 1988; Langan, 2001; Roselan Baki, 2003), manakala dalam penulisan BS dan ELE istilah *textualización* (pembinaan teks) telah digunakan (Cassany, 19930; Cardeñas Marrero, 2009; Corredo Romero, 2008; Peralta Bañon, 2009). Namun terdapat juga penyelidik yang menggunakan istilah *redactar* (mengarang) bagi merujuk istilah penyusunan dalam proses penulisan (Mendonça de Lima dan Mendonça e Silva , 2009). Baik penyusunan, penulisan draf, pembinaan teks atau mengarang, semuanya merupakan istilah yang sama untuk merujuk kepada tahap kedua selepas pra penulisan dalam pendekatan proses mengarang L1, L2 dan bahas FL.

Proses penyusunan meliputi langkah-langkah yang diambil untuk mengembangkan rangka karangan dalam bentuk perenggan (Awang Sariyan, 2004); Roselan (2003), menggunakan istilah pengembangan dan organisasi bagi merujuk tahap kedua dalam proses mengarang, manakala Rose (2007) menggunakan istilah mengarang pembahagian topik, dan bagi Kane (2003), istilah yang digunakan ialah mengorganisasi pertengahan (badan) karangan. Walau apapun istilah yang digunakan, secara umumnya proses penyusunan karangan merujuk pembahagian perenggan yang terdiri daripada tiga

jenis iaitu perenggan pendahuluan, perenggan isi dan perenggan kesimpulan (Kirszner & Mandell, 1978; Bander, 1980; Awang Sariyan, 2004).

Menurut Awang Sariyan (2004), penyusunan merupakan langkah untuk menyediakan rangka karangan dan mengembangkan isi penting yang telah dijana untuk menjadi perenggan, biasanya dibahagikan kepada beberapa perenggan iaitu perenggan pendahuluan, perenggan isi atau penghubung dan perenggan penutup. Perenggan pendahuluan tidak perlu mendalam, hanya menyentuh tentang isu atau tema karangan, manakala perenggan isi mengandungi isi-isi penting karangan, di mana satu perenggan mewakili satu isi yang disokong oleh isi sokongan dan contoh.

Pada peringkat ini, penulis mula menghubungkan maklumat atau idea yang telah dijana semasa pra penulisan. Menurut Martínez González (2006), untuk mengembangkan teks dengan baik, penulis membuat rangka permulaan untuk menghubungkan idea mengikut urutan yang sesuai dan penumpuan lebih diberikan kepada isi mesej yang ingin disampaikan, malah penulis menyemak untuk menyesuaikan idea-idea baru daripada rakan atau guru. Tambahnya lagi, pada tahap ini, penulis juga memberikan tumpuan pada kesesuaian 'bentuk' penulisan samada sains atau kesusasteraan.

Menurut Mendonça de Lima dan Mendonça e Silva, (2008), tahap kedua proses penulisan ELE ialah membina teks, iaitu fasa penting di mana idea dikembangkan di samping penilaian teks yang dihasilkan berjalan serentak untuk membuat penyuntingan yang melibatkan pembetulan dan pepadaman. Pada fasa ini, pelajar membina dan mengorganisasi teks berdasarkan idea yang telah dirancang pada fasa perancangan menggunakan kosa kata, kata penghubung dan pengulangan supaya maklumat bersesuaian dengan objektif yang telah ditetapkan. Pembinaan teks dan pemantauan untuk menilai apa yang telah dihasilkan umpama satu siri berterusan hingga penulis berpuas hati dengan penghasilannya.

Semasa membina teks, penulis berhadapan dengan siri persoalan yang berkaitan dengan tajuk, data-data yang diperlukan, menjelaskan idea dengan cara mengembangkannya mengikut urutan, mengukuhkan dan mengekalkan pemikiran untuk menghidangkan maklumat yang berkaitan dan bersesuaian, serta mengukuhkan perkaitan antara satu maklumat dengan maklumat yang lain di antara perenggan (González, 2000).

Menurut Lerner (1994; dipetik oleh González, 2000), penulisan seharusnya mempunyai idea yang dikembangkan menggunakan urutan yang diwakili oleh pembahagian (perenggan) yang berhubungan antara satu sama lain. Perenggan-perenggan ini pula dapat menunjukkan perbezaan antara pengenalan, pengembangan dan penutupan yang disusun secara teratur supaya dapat memandu pembaca memahami dengan jelas keseluruhan penulisan melalui perkaitan antara perenggan secara koheren. Menurut González lagi, untuk menilai hasil dalam setiap proses penulisan, dicadangkan instrumen soal selidik sebagai prosedur untuk melihat teks yang telah dikembangkan oleh pelajar daripada pelbagai pengetahuan mereka semasa proses penulisan berlangsung dan diletakkan dalam sebuah fail. Pelajar akan menghasilkan penulisan berdasarkan aktiviti tugas untuk melihat kekuatan dan kelemahan, kemahiran yang telah dicapai, pengetahuan mereka terhadap idea-idea utama sebagai penyelesaian masalah terhadap kesukaran mereka dalam penulisan. Pelajar juga secara tidak langsung akan terlibat dalam proses penulisan dan dalam masa yang sama menilai penulisan mereka dan membuat penyemakan dalam dalam masa yang sama.

Mendonça de Lima dan Mendonça e Silva, (2008) menjelaskan, semasa tahap *redactor* (mengarang), penulis menukarkan idea yang telah disenarai, distruktur dan dijana secara ringkas semasa perancangan ke dalam bentuk penulisan yang lebih terperinci dan menstruktur semula bagi menjelaskan lagi idea tersebut sebagai isi kandungan (mengembangkan isi) dengan membuat penggabungan atau pembahagian

idea disebabkan penambahan maklumat baru. Penulis juga membuat organisasi idea dan melakukan pembahagian mengikut urutan yang bersesuaian dengan mengambil kira aliran (*flow*) maklumat atau isi mudah difahami pembaca di samping menekankan teks yang koheren.

Menurut Kane (2003), menulis draf merupakan langkah memulakan penulisan dan kebanyakan penulis tidak dapat mengarang dengan baik selagi tidak menulis draf yang pertama. Bagi Shaffer (2000), penulisan draf merupakan permulaan untuk menghasilkan karangan yang sempurna kerana pada peringkat ini, penulis terdorong melakukan kesilapan dan seolah-olah memasukkan maklumat yang tidak berkaitan. Penulis tidak perlu risau dan bukanlah menjadi halangan sekiranya merasakan ketiadaan fokus maklumat yang ditulis seolah-olah tiada urutan; dan menurut Roselan (2003), penulis tidak seharusnya memikirkan soal ketepatan dan kesempurnaan, namun, penulis perlu bersedia dengan maklumat yang dikumpulkan dan sebarang idea yang baru perlu dipertimbangkan semasa menulis draf. Jelas Shaffer lagi, strategi yang perlu dilakukan ialah terus menulis untuk mencetus lebih banyak idea dan menemukan perkaitan baru antara idea, ketepikan rasa bimbang tentang struktur ayat, ejaan, tanda baca atau menentukan perkataan yang sesuai digunakan. Penulis disarankan menulis draf menggunakan halaman hadapan kertas supaya pembacaan semula mudah dilakukan di samping membolehkan maklumat dipindah suai tanpa mengganggu hasil draf halaman sebelumnya .

Menurut Kane (2003), biasanya semakin banyak menulis draf, semakin baik hasil penulisan yang diperoleh kerana sesebuah draf penulisan bukanlah muktamad dan bukan penghasilan akhir. Semasa mendraf, disarankan menulis sahaja apa yang terlintas tanpa mengambil kira kesilapan-kesilapan perkataan, ejaan atau struktur ayat kerana boleh dilakukan semasa proses penyemakan. Tulis apa sahaja yang terfikir dan cuba elakkan membuat pembetulan setiap kali ayat ditulis kerana boleh mengganggu

kelancaran dan penulisan menjadi lebih sukar. Sekiranya penulis tidak mengetahui ejaan atau perkataan yang bersesuaian, tuliskan dahulu apa yang difikirkan dan gariskan sebagai rujukan untuk mencari perkataan yang lebih tepat semasa proses penyemakan (Kane, 2003); apa yang dinyatakan oleh Langan (2001), tinggalkan ruangan kosong atau tuliskan perkataan '*do later*' sekiranya penulis gagal mencari perkataan yang sesuai semasa menulis draf. Penulisan seharusnya selari dan tanpa gangguan aktiviti lain yang boleh menjejaskan aliran idea semasa menulis (Shaffer, 2000; Kane, 2003; Roselan, 2003; Rose, 2007). Menurut (Shaffer, 2000), penggunaan sistem simbol seperti membuat bulatan pada perkataan, menggunakan kotak persegi bagi perenggan, dan menggunakan anak panah untuk penetapan semula perkataan atau susunan perenggan antara strategi yang boleh digunakan semasa proses mendraf.

Sama juga dalam penulisan ELE, teks dibina untuk mengembangkan penghasilan atau *output* idea yang melibatkan struktur linguistik. Penulis menghubungkan dapatan daripada langkah sebelumnya (senarai idea ringkas, tidak lengkap dan teratur semasa perancangan) menentukan idea yang sewajarnya, menyusun semula idea dan menstruktur teks yang berkaitan untuk mengembangkannya menggunakan lexis dan sintaksis supaya menjadi baris frasa yang berhubung. Bukan itu sahaja, penulis juga berhadapan dengan keperluan untuk menetapkan isi kandungan teks yang bersesuaian dengan tajuk dan tujuan penulisan yang telah dirancang sebelumnya (Corredor Romero, 2008). Menurut Cassany (1993), membina teks mengandungi tiga operasi iaitu:

a) Rangkaian

Di mana preposisi yang digunakan dalam satu urutan dengan bantuan penghubung.

b) Kohesi

Di mana preposisi disusun bagi memenuhi keperluan tajuk yang dikembangkan.

c) Modalisasi

Di mana teks dibina dengan menetapkan rujukan yang berbentuk sementara dan khusus.

Menurut Cassany, membina teks melibatkan rangkaian maklumat yang dihubungkan menggunakan kata hubung untuk menjadikan idea atau isi yang diutarakan saling berkait antara satu frasa dengan frasa dan antara ayat dengan ayat seterusnya, kerana pelbagai isi kandungan yang dipilih terpisah antara satu sama lain mengikut urutan yang ditentukan dan seharusnya berhubungan. Cárdenas Marrero (2004) menyokong pernyataan di atas dengan menyatakan; menulis melibatkan aturan tatabahasa dan kosa kata, tetapi penulisan lebih daripada itu kerana penulis bukan sahaja perlu berhadapan dengan kosa kata dan tatabahasa, malah teks yang dihasilkan perlu kepada bentuk-bentuk kohesi yang menghubungkan lexis, frasa dan ayat dalam teks. Dalam penulisan (L1, L2 atau ELE) kesatuan bahasa bukan sahaja dilihat dari sudut frasa dan ayat, tetapi keseluruhan teks, di mana pemilihan lexis dan frasa perlu dipertimbangkan supaya keseluruhan teks adalah berhubungan secara koheren. Setelah semua pertimbangan dilakukan ke atas idea iaitu menstruktur teks untuk mengembangkannya dan menyusun idea tersebut, penulis akan menuju ke tahap penyemakan. Pada tahap ketiga ini, penulis akan melakukan beberapa tindakan ke atas lexis dan sintaksis supaya mencapai penghasilan yang dikehendaki mereka.

2.4.6 Penyemakan

Penyemakan merupakan tahap yang terakhir dalam proses menulis karangan di mana penulis melakukan pembacaan, menilai, menukar dan membetulkan teks (Scott, 1996). Menurut Arndt (1987), pada tahap ini penulis akan melakukan perubahan pada teks yang telah dihasilkan untuk membuat pembetulan struktur ayat, ejaan dan penggantian

perkataan kepada makna yang lebih tepat. Manakala Wenden (1991), menyatakan bahawa pelajar akan membaca teks yang telah dihasilkan dengan perlahan atau kuat semasa penyemakan. Proses peyuntingan yang melibatkan aktiviti pindaan dan pengubahsuaian ini sebenarnya bertujuan untuk memantapkan penulisan di samping membentuk kepautan antara ayat supaya idea dapat dihuraikan dengan lancar (Roselan, 2003). Langan (2001), menyarankan ambil masa untuk berehat, membaca dengan kuat teks yang dihasilkan untuk membantu mengesan kesilapan maksud dan penambahan pemikiran ditulis di atas garisan atau sisi kertas. Sebarang ulasan akan digunakan semasa menulis draf seterusnya. Menurut Gonzalez (2000), proses penyemakan dilakukan dalam beberapa sesi kerana pada tahap ini, penyemakan dilakukan dengan berhati-hati dan memerlukan masa yang secukupnya. Pelajar bukan sahaja menyemak secara keseluruhan apa yang telah dihasilkan, malah mereka melihat semula diagram atau apa yang telah dirancang pada peringkat awal lagi supaya maklumat yang secukupnya telah dimasukkan dan dikembangkan dengan baik untuk menepati kehendak soalan atau tema. Madrigal Abarca (2008) pula menyatakan, proses penyemakan melibatkan aktiviti-aktiviti yang pelbagai (pembetulan ejaan, tanda baca, tatabahasa dan sebagainya) yang sebenarnya dilakukan sepanjang proses penulisan dan tidak hanya dilihat sebagai proses terakhir. Jelasnya lagi, penyemakan pada tahap terakhir proses penulisan merupakan penyemakan yang menyeluruh dari permulaan hingga saat akhir penulisan yang dihasilkan berbanding semasa proses penulisan berlangsung yang hanya melibatkan penyemakan penghasilan setakat yang dihasilkan.

Proses penyemakan melibatkan dua bentuk penukaran iaitu; (a) penukaran permukaan seperti ejaan, kala, tanda baca, penambahan, pemadaman, cantuman yang tidak menjejaskan maksud teks; dan (b) penukaran makna melibatkan penambahan, pemadaman, penggantian, cantuman, untuk menyesuaikan maksud keseluruhan teks. Penilaian sendiri juga merupakan bahagian asas kepada proses penyemakan di mana

pelajar menyoal dan menjawab soalan sendiri seolah-olah mereka memainkan peranan watak penulis dan pembaca atau pengkritik. *Penilaian* dan *Pemantauan Kendiri* memainkan peranan penting, dan penulis menggunakan pengetahuan L1 sebagai perbandingan dalam penyemakan hasil teks L2 secara bertukar ganti (Manchón et al., 2007); dan strategi *Soal-jawab Kendiri* (Wenden, 1991) atau *Pemantauan* dan *Penilaian* (Riazi, 1997) telah diguna pakai sebagai strategi dalam mengarang bahasa asing. Kajian De Guerrero & Villamil (1994; dalam Ellis & Barkhuizen, 2005) ke atas interaksi *peers* bersama pelajar semasa proses penyemakan menunjukkan, pelajar lebih dikawal oleh draf penulisan mereka dan tidak banyak soalan yang dibangkitkan berkaitan draf penulisan yang telah mereka dihasilkan. Malah penglibatan mereka dalam interaksi juga lebih memaparkan meniru sahaja apa yang telah diulas oleh *peers*. Hasil dapatan kajian ini (De Guerrero & Villamil, 1994) disimpulkan sebagai tindakan *Object-regulated* iaitu pelajar tidak berupaya mengawal mental mereka, tetapi mental mereka dikawal oleh struktur ayat yang telah dihasilkan pada draf penulisan dan ulasan daripada *peers*.

2.5 Kesimpulan

Bab ini telah menjelaskan Teori SCT dan konsep Zon Perkembangan Proksimal yang menjadi tunjang dalam dalam kajian ini. Beberapa kajian terdahulu juga telah dipaparkan untuk menjelaskan lagi hubungan Zon Perkembangan Proksimal dalam pemerolehan bahasa kedua. Malah penggunaan bahasa sebagai artifak dan kesejagatan bahasa yang diselitkan dalam kajian literatur bertujuan untuk memaparkan bagaimana L1 dan L2 digunakan sebagai cara menyelesaikan masalah dalam melaksanakan penulisan bahasa Asing. Kenyataan di atas mengambil kira apa yang telah dinyatakan oleh Vygotsky (1986, dipetik oleh Khatib, 2011) menjelaskan, pelajar SLA menggunakan bahasa natif (L1) sebagai pengantara untuk memperoleh bahasa sasaran (L2 / L3). Bahasa bukan sahaja sebagai alat komunikasi, malah sebagai alat psikologi yang digunakan sebagai pengantara ketika berhadapan dengan sesuatu masalah untuk

mencapai tujuan (Vygotsky, 1978; Lantolf & Thorne, 2006; Swain & Lapkin, 2011; Moussa, 2009; Ellis & Barkhuizen, 2005). Walau bagaimanapun pelajar seharusnya menguasai sistem atau peraturan dalam bahasa sasaran bagi membolehkan mereka menentukan bentuk, morfologi dan sintaksis untuk menghasilkan ayat yang betul (Nattinger & DeCarrico, 1992).

Senario pembelajaran bahasa Asing (FL) di Malaysia ialah, pelajar berhadapan dengan kepelbagaian bahasa yang dimiliki (BM, BI) melalui sistem persekolahan yang dibangunkan. Dalam situasi kepelbagaian bahasa, bahasa yang manakah dijadikan pengantaraan untuk mengatasi kekurangan dan menyelesaikan masalah dalam pemerolehan bahasa sasaran mereka. Pelajar juga menggunakan L1 sebagai platform untuk menghasilkan maklumat baru (Ringbom, 1987; dipetik oleh Gass dan Selinker, 2008; Manchón et al., 2007), dan sebagai asas memperoleh leksikal iaitu bahasa natif sebagai pengantara semantik untuk mengatasi masalah berkaitan linguistik dalam bahasa sasaran (Khatib, 2011) di samping melakukan pengesahan dalam pemilihan leksikal dan frasa (Wang dan Wen, 2002; Sasaki 2000; Munchón et al., 2000). Namun, dalam situasi dwi bahasa, pelajar melakukan kesilapan akibat pemindahan L1 mereka dalam penghasilan teks dalam L2 atau FL (Sjoholm, 1976; dipetik oleh Gass dan Selinker, 2008).

Penulisan merupakan aktiviti yang kompleks (Flower dan Hayes, 1981; Bereiter dan Scardamalia, 1987; Cassany, 1993; Grabe dan Kaplan, 1996; Scott, 1996; Riazi, 1996), di mana pelajar L2 atau FL akan berhadapan dengan kekangan dan kepayahan memperoleh leksikal kerana latar belakang persekitaran dan amalan menggunakan bahasa sasaran yang terhad. Bagaimanakah pelajar dapat menghasilkan penulisan dalam situasi kecekapan bahasa yang terhad kerana amalan berbahasa mereka hanya di dalam bilik kuliah, dan bagaimana mereka menyelesaikan masalah semasa proses penulisan mereka. Maka, kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti penggunaan artifak (bahasa

dan sosial) semasa proses penulisan dilakukan. Kajian ini juga memberi fokus kepada proses mental yang berlaku apabila artifak bahasa dan artifak sosial digunakan sebagai pengantara semasa proses penulisan bahasa Sepanyol. Kerangka kajian yang memberi fokus kepada proses mental menggunakan konsep Zon Perkembangan Proksimal dalam penulisan bahasa Sepanyol hampir belum ditemui lagi di Malaysia. Maka, kajian ini mencadangkan kaedah kajian yang bersesuaian untuk memaparkan proses mental dari sudut penggunaan artifak bahasa dan sosial semasa proses penulisan bahasa Sepanyol.

University of Malaya

BAB 3: METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pendahuluan

Bahagian ini akan menerangkan metodologi kajian dengan terperinci. Perkara-perkara yang akan dijelaskan dalam bahagian ini adalah berkaitan dengan reka bentuk dan konteks kajian, instrumen kajian, tatacara pengumpulan data dan penganalisan data kajian. Reka bentuk kajian yang dipilih bertujuan untuk menyiasat peranan penggunaan artifak dan aktiviti peraturan dalam Zon Perkembangan Proksimal yang mempengaruhi teks baik dan lemah dalam penulisan bahasa Sepanyol sebagai bahasa Asing (ELE).

Bagi mencapai tujuan kajian ini, keseluruhan pelajar (72 orang) di Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI) yang mengambil kursus Bahasa Sepanyol Komunikasi Tahap I (satu) telah dipilih. Kajian ini menggunakan data penulisan pelajar, rakaman *Think Aloud Protocol* (TAP) dan hasil penulisan akhir yang dinilai untuk menjawab persoalan-persoalan yang telah dibangkitkan (data daripada penulisan dan rakaman sering digunakan dalam pengkajian yang melibatkan konsep pengantaraan dalam Zon Perkembangan Proksimal, antaranya Aljaafreh & Lantolf, 1994; Nasaji & Swain's; 2000; Foster & Ohta, 2005; namun penggunaan TAP lebih bersesuaian untuk menggambarkan aktiviti mental dalam Zon Perkembangan Proksimal). Data penulisan pelajar (draf dalam setiap proses penulisan yang dikumpulkan dan hasil akhir penulisan yang dinilai), rakaman TAP (ditranskripsikan) digunakan kerana penulisan melibatkan aktiviti mental, maka dengan kaedah TAP aktiviti mental mereka semasa proses penulisan berlangsung dapat digambarkan. Keseluruhan data yang dikumpulkan ini dianalisis menggunakan analisis kualitatif.

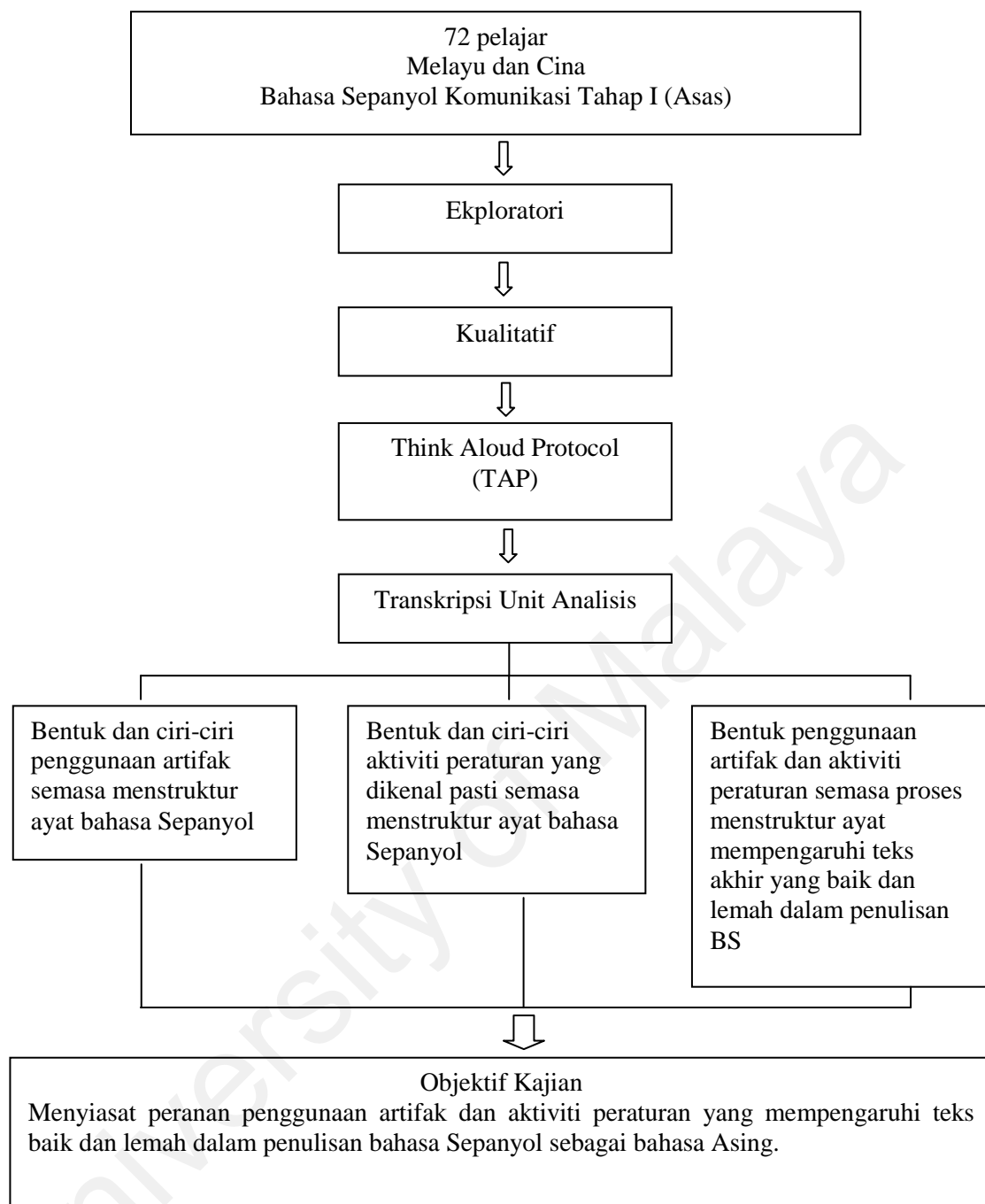
3.2 Reka Bentuk Kajian

Kebanyakan kajian yang bersandarkan konsep Zon Perkembangan Proksimal hanya melibatkan bidang SLA (antaranya Aljaafreh & Lantolf, 1994; Foster & Ohta, 2005; Swain & Lapkin, 2011) dan telah ditetapkan konteks iaitu penglibatan pakar ("expert")

atau *peers* (diberikan tutor, pasangan atau kumpulan). Ini bermakna, perkembangan mental dari tahap perkembangan semasa (actual development level) ke tahap perkembangan potensi (potential development level) berlandaskan reka bentuk ditetapkan pakar (cth: Foster & Ohta, 2005; Swain & Lapkin, 2011; Aljaafreh & Lantolf, 1994), dan dapatan hanya melaporkan perkembangan potensi mental tanpa paparan proses mental yang berlaku dalam Zon Perkembangan Proksimal. Kajian kualitatif daripada Al Jaafreh & Lantolf (1994) ke atas kualiti dan kuantiti perundingan dan maklum balas pembetulan di antara tutor dan pelajar dalam Zon Perkembangan Proksimal menggunakan instrumen *Regulatory Scale*. Kajian menunjukkan, kekerapan dan kualiti bantuan memainkan peranan dalam pencapaian bahasa sasaran pelajar, dan kuantiti maklum balas adalah berbeza dalam kalangan pelajar walaupun tahap kecekapan mereka adalah sama. Hasil kajian juga menunjukkan, pelajar juga melakukan peraturan semula maklumat untuk membina pengetahuan semasa interaksi bersama tutor.

Kajian ini pada dasarnya bertujuan untuk menyiasat penggunaan artifak dan aktiviti peraturan yang mempengaruhi teks baik dan lemah dalam tugas bertulis pelajar untuk memenuhi penilaian kursus BS sebagai bahasa Asing (ELE). Bagaimana pelajar menggunakan pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan yang berlaku semasa berhadapan dengan tugas penulisan ELE tanpa kehadiran pakar dalam Zon Perkembangan Proksimal dapat dipastikan melalui reka bentuk kajian eksploratori yang diterapkan penyelidik. Konsep Zon Perkembangan Proksimal dalam konteks kajian ini ialah proses penghasilan struktur ayat BS untuk menyelesaikan tugas penulisan ELE melalui pengantaraan artifak bahasa (BM, BI atau gabungannya) dan artifak sosial (cth. *Google Translate*, buku, rakan) yang dilalui pelajar. Kajian eksploratori ini direka menggunakan tugas penulisan BS yang diberi kepada pelajar terlibat mengikut urutan proses penulisan. Berdasarkan tugas penulisan ini, penyelidik cuba untuk mentafsirkan

dan memaparkan pengalaman pelajar menggunakan bantuan artifak di persekitaran serta aktiviti peraturan yang dilalui semasa proses penulisan BS menggunakan prosedur rakaman *Think Aloud Protocol* (TAP). Penyelidik mentafsir pengalaman pelajar menggunakan pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan ini menggunakan kaedah kualitatif. Pengantaraan menggunakan artifak bahasa dan artifak sosial sebagai alat menyelesaikan masalah berkaitan lexis dan sintaksis semasa proses menstruktur ayat bahasa sasaran (bahasa Sepanyol) juga melibatkan aktiviti peraturan (*regulation*). Pertembungan pengetahuan dan maklum balas yang diperoleh daripada aktiviti pengantaraan ini perlu kepada aktiviti peraturan di mana pelajar melakukan pertimbangan, penyelarasan dan penentuan semasa proses menstruktur ayat BS yang mana proses ini berlaku di dalam mental dan dapat direpresentasikan melalui unit analisis transkripsi rakaman TAP. Kesan daripada ‘campur tangan’ dan perbezaan sistem antara bahasa (cth. BM ke BS) yang digunakan pelajar semasa menstruktur ayat BS sudah pasti melibatkan aktiviti peraturan dan perlu dijelaskan keberkesanannya atau sebaliknya. Maka, kajian ini menetapkan penilaian hasil penulisan akhir (teks akhir) sebagai kaedah untuk menentukan peranan pengantaraan artifak bahasa, artifak sosial dan aktiviti peraturan ke atas pencapaian baik atau sebaliknya. Teks akhir yang dihasilkan (dinilai oleh penilai) merupakan paparan aktiviti pengantaraan artifak semasa proses menstruktur yang berperanan dalam membantu atau menghalang pelajar daripada mencapai teks yang bebas / mengandungi kesalahan ayat. Berdasarkan petikan yang terpilih, analisis kualitatif ke atas unit analisis akan menjelaskan aktiviti mental yang mengandungi penggunaan artifak bahasa, artifak sosial dan aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat BS. Secara tidak langsung, penyelidikan ini dapat menjelaskan fenomena yang memaparkan peranan artifak (bahasa dan artifak sosial) dan aktiviti peraturan ke atas kualiti teks akhir yang baik atau lemah, hasil daripada pengantaraan bahasa dan aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat BS.



Rajah 3.1: Kerangka Konseptual Kajian

3.3 Persampelan

Kajian ini menggunakan sampel daripada kalangan pelajar Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI) yang mengambil kursus Bahasa Sepanyol Komunikasi I sebagai kursus elektif. Seramai 72 orang pelajar telah mendaftar kursus ini pada semester II sesi 2010/2011 yang terdiri daripada bangsa Melayu dan Cina (tiada bangsa India). Kursus ini dilaksanakan selama 2 jam bagi setiap minggu dan pelajar yang mengambil kursus ini keseluruhannya melibatkan pemerolehan BS buat kali pertama dan mempunyai latar

belakang berkaitan BS hanya daripada sumber filem, drama, lagu dan sukan kegemaran (berdasarkan profil pelajar). Secara umumnya pelajar didedahkan dengan BS melalui hiburan dan sukan (berdasarkan rekod profil pelajar) kerana pemerolehan BS tidak terdapat di sekolah kerajaan berbanding bahasa Jerman, Perancis, Jepun, Mandarin di sekolah berasrama penuh. Bahasa Sepanyol hanya terdapat dalam sistem pendidikan swasta melalui Sekolah Antarabangsa. Pemerolehan BS bagi pelajar di Malaysia hanya ditawarkan apabila mereka berpeluang melanjutkan pelajaran ke peringkat tertinggi (universiti awam atau swasta).

3.3.1 Latar Belakang Kursus BS di Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI)

Kursus BS Komunikasi I ini mula dikenalkan pada tahun 2003 di UPSI, dengan menggunakan kod BPA 1012 sebagai kursus audit yang dianjurkan oleh Pusat Bahasa Moden di bawah Jabatan Bahasa Moden. Bermula pada ambilan pelajar sesi 2008/2009 semester pertama, kursus ini telah dinaik taraf kepada 'Kursus Pengayaan', dan dinilai sebagai Purata Nilai Gred Komulatif. Pada tahun 2010, setelah Pusat Bahasa Moden diberhentikan operasinya dan digabungkan semula di bawah Fakulti Bahasa dan Komunikasi, kod kursus ini telah ditukar kepada FPK 3012 sehingga semester 2 sesi akademik 2011 /2012. Namun bermula semester 1 sesi akademik 2012 / 2013, sekali lagi kod kursus ditukar kepada BPK 3012 dengan mengekalkan nama kursus dan jam kredit yang ditawarkan, tetapi masih diletakkan di bawah Jabatan Bahasa Moden. Bermula pada 16 November 2015, kursus BPK 3012 ini diletakkan di bawah Pusat Bahasa dan Pengajian Umum. Pelajar menggunakan modul pengajaran *Tú y Yo* (ditulis oleh Mariyati, 2008) sejak kursus ini diperkenalkan dan sepanjang penyelidikan kajian ini dijalankan.

Kursus BPK 3012 ini merupakan kursus pengenalan kepada BS di mana pelajar akan didedahkan dengan kemahiran asas komunikasi BS seperti kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis, manakala hasil pembelajaran yang disasarkan ialah

pelajar akan dapat: a) menguasai asas kemahiran komunikasi bahasa Sepanyol yang ringkas dan mudah; b) menghasilkan mesej menggunakan bahasa Sepanyol yang mudah dan gramatis; dan c) menghasilkan tulisan yang mudah dan ringkas dalam bahasa Sepanyol.

Penilaian kursus ('pemberatan kursus' merupakan istilah yang digunakan di UPSI) pula mengandungi lima bahagian iaitu kuiz I dan II, *assignment* I, II dan III yang mana setiap satu mewakili 20% penilaian kursus. Berdasarkan kurikulum kursus BPK 3012, tiada peperiksaan akhir dilaksanakan tetapi pelajar perlu menduduki ujian (kuiz I) dan tugas penulisan dimasukkan di dalam *assignment*. Tugas penulisan yang terkandung dalam *assignment* inilah yang dijadikan data penyelidikan ini, di mana pelajar perlu menghasilkan penulisan bertajuk *A Mi Mismo/a* (Diri Saya).

3.4 Pemilihan Sampel

Kajian ini menetapkan keseluruhan pelajar (72 orang) yang mendaftar kursus elektif bahasa Sepanyol Komunikasi Tahap I di Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI). Pemilihan pelajar di UPSI sebagai sampel kerana akses kepada kemudahan infrastruktur seperti makmal dan instrumen untuk melaksanakan rakaman *Think Aloud Protocol* (TAP), di samping kebenaran pihak universiti memberikan akses sepenuhnya untuk melaksanakan kajian ini. Memandangkan tugas yang ditetapkan dalam kajian ini melibatkan penilaian sebenar kursus yang diambil pelajar, maka perlu diberi peluang kepada mereka untuk sama-sama menyumbangkan data dalam penyelidikan ini. Bagi penyelidikan pula, memberikan ruang mengumpulkan seberapa banyak data sebagai langkah berjaga-jaga untuk mengelakkan berlakunya ketirisan dalam pengumpulan data adalah baik sekiranya keseluruhan pelajar digunakan sepenuhnya di samping boleh memberikan input dalam analisis data. Lagipun kemudahan infrastruktur (makmal dan peralatan untuk rakaman) untuk melaksanakan rakaman TAP seharusnya digunakan sepenuhnya dalam mengumpulkan data. Kajian ini tidak menetapkan gender, umur dan

latar belakang pendidikan kerana pelajar dari pelbagai jurusan dan umur yang berbeza. Malah bilangan pelajar lelaki dan perempuan yang mendaftar kursus ini juga tidak seimbang, tetapi pelajar datang daripada latar belakang pengetahuan bahasa Sepanyol yang sama iaitu pertama kali mempelajarinya.

Pelajar Tahap Asas (Tahap I) dipilih kerana bersesuaian dengan reka bentuk kajian ini untuk menjelaskan fenomena penggunaan artifak untuk menyelesaikan tugas penulisan BS. Maka, dalam situasi tanpa kehadiran pakar, kepelbagaian bahasa pelajar dan kecekapan BS yang rendah, dapatan kajian dapat menyumbang kepada triangulasi fenomena penggunaan artifak di persekitaran mereka dan aktiviti peraturan dalam Zon Perkembangan Proksimal dan Teori Sosio-Budaya. Memandangkan kajian ini menggunakan data daripada TAP, penggunaan makmal bahasa dikekalkan mengikut jadual kuliah pelajar untuk memudahkan pengurusan pungutan data dan bagi mengelakkan faktor ketidakhadiran pelajar. Faktor kekangan masa untuk menyelaraskan jadual kuliah pelajar juga diambil kira, maka kajian ini menetapkan pelajar dikekalkan dalam kumpulan kuliah masing-masing untuk mengelakkan kesukaran menghadirkan diri sekiranya dirombak mengikut masa yang ditentukan oleh penyelidik.

Kajian eksploratori ini direka menggunakan tugas penulisan BS yang diberi kepada pelajar terlibat mengikut urutan proses penulisan. Berdasarkan tugas penulisan ini, penyelidik cuba untuk mentafsirkan dan memaparkan pengalaman mereka menggunakan bantuan artifak di persekitaran dan aktiviti peraturan yang dilalui semasa proses penulisan BS menggunakan prosedur rakaman TAP. Menggunakan prosedur rakaman TAP, setiap urutan ujaran lisan, proses pemikiran dan pengalaman yang dilalui pelajar menggunakan bantuan artifak semasa mereka menyelesaikan masalah berkaitan penulisan dapat dipaparkan. Rakaman urutan lisan dan proses pemikiran yang dilalui (penggunaan artifak dan aktiviti peraturan) dari ayat mula distruktur hingga terhasilnya teks akhir penulisan BS pelajar ini ditranskripsikan dan dianalisis. Bersandarkan data

daripada TAP yang ditranskripsikan dan teks penulisan akhir yang dinilai oleh penilai yang dilantik, kajian ini berupaya untuk menyiasat peranan artifak dan aktiviti peraturan yang mempengaruhi teks baik dan lemah dalam penulisan BS. Memandangkan keseluruhan pelajar yang terlibat tidak pernah melaksanakan prosedur ini (rakaman TAP), sudah pasti ada yang tidak dapat melaksanakannya dengan baik (mengujarkan apa yang difikirkan dan dicatatkan semasa proses mengarang). Maka, keseluruhan pelajar diberi latihan untuk memastikan mereka benar-benar bersedia melaksanakan prosedur TAP yang merangkumi prosedur mengujarkan apa yang difikirkan dalam pemikiran mereka semasa proses penulisan dan prosedur menggunakan instrumen rakaman *Sound Forge* versi 7.0 / 8.0, peralatan komputer, fon telinga serta simpanan fail rakaman.

3.4.1 Penerangan Berkaitan Rakaman *Think Aloud Protocol* (TAP)

Keseluruhan pelajar kursus Bahasa Sepanyol Komunikasi I (72 orang pelajar) yang dipilih sebagai sampel tidak pernah melakukan prosedur rakaman TAP sebelum ini. Keseluruhan pelajar diberikan latihan prosedur TAP untuk membiasakan diri mereka dan persediaan untuk mereka menguasai prosedur rakaman dan penggunaan instrumen rakaman. Namun begitu, sekiranya pelajar tidak bersetuju untuk dijadikan sampel pelajar dalam penyelidikan ini, mereka boleh menarik diri dan dikecualikan dalam penyelidikan ini (kesemua pelajar bersetuju untuk mengambil bahagian). Latihan TAP yang dilaksanakan ditetapkan mengikut piawaian dari sudut keupayaan pelajar melaksanakan prosedur TAP iaitu:

- a) Pelajar berupaya menghasilkan rakaman audio yang menunjukkan ujaran apa yang difikirkan dalam kognitif mereka (representasi aktiviti mental) dan boleh ditranskripsikan oleh penyelidik. Bilangan ujaran yang dapat dirakam tidak ditetapkan tetapi mengikut kesesuaian yang difikirkan oleh penyelidik sebagai data untuk kajian ini.

- b) Pelajar mengujarkan dengan jelas dan dapat difahami oleh penyelidik untuk dibuat transkripsi daripada rakaman TAP.
- c) Pelajar menunjukkan komitmen dan kesungguhan semasa latihan yang dilaksanakan oleh penyelidik. Masalah akan timbul sekiranya ada pelajar yang tidak hadir semasa rakaman sebenar TAP dilaksanakan kerana kebenaran untuk menggunakan makmal mengikut jadual yang telah ditetapkan dan untuk menempah waktu yang selainnya memerlukan prosedur yang lama.
- d) Pelajar bersetuju untuk dijadikan sampel dengan suka rela kerana hasil penulisan akhir daripada prosedur pungutan data ini digunakan sebagai penilaian sebenar kursus mereka.

Walaupun bagaimanapun, penyelidik telah mengambil langkah untuk mengelakkan berlakunya ketirisan data semasa prosedur rakaman TAP seperti yang dinyatakan di atas (a-c) dengan mengambil langkah sokongan data daripada draf penulisan, pemerhatian semasa prosedur TAP dilaksanakan, catatan log dan temu bual (sekiranya perlu) ke atas pelajar yang kurang melakukan ucapan semasa rakaman TAP untuk menyiasat aktiviti mental mereka. Sebagai langkah berjaga-jaga, penyelidik juga telah menambah jadual penggunaan makmal mengikut jadual kuliah pelajar bagi mereka yang tidak hadir pada masa rakaman dilakukan.

3.4.2 Latihan TAP

Penerangan dan latihan prosedur Think Aloud Protocol (TAP) telah dijalankan mengikut kumpulan kuliah pelajar, di mana pelajar diberikan penerangan berkaitan prosedur TAP dan rakaman audio selama 20-30 minit yang meliputi penerangan bagaimana TAP dilaksanakan dan latihan menjalankan prosedur ini. Selepas sesi penerangan, latihan rakaman audio menggunakan komputer juga dilakukan berulang kali dalam tempoh 30 minit supaya pelajar dapat membiasakan diri dan mahir dengan

prosedur ini di samping melatih pelajar menggunakan peralatan rakaman audio (*Sound Forge* versi 7.0 dan terdapat beberapa komputer yang menggunakan versi 8.0, tetapi kedua-dua versi adalah sama dari segi fungsi dan kepenggunaan) yang tersedia dalam komputer di Makmal Bahasa Fakulti Bahasa dan Komunikasi UPSI, sebelum prosedur rakaman TAP sebenar dilaksanakan untuk tugas penulisan ELE.

Selepas sesi latihan menggunakan peralatan audio *Sound Forge* Versi 7.0 dan 8.0, pelajar mula menjalankan latihan prosedur TAP selama 60 minit. Pada peringkat awal pelajar diberikan beberapa patah perkataan dalam BS (cth. ‘*comer*’ - makan) untuk dikongkasikan dan prosedur ini diulang beberapa kali (menggunakan perkataan berbeza). Seterusnya sebagai latihan menghasilkan teks, pelajar diminta membina ayat pendek yang berbeza daripada perkataan yang diberi (cth: *como arroz* – saya makan nasi) sehingga mereka dapat membiasakan diri dengan prosedur TAP dan rakaman audio sambil dipantau oleh penyelidik (sarjana seperti Van Weijen et al., 2009; menggunakan teka teki, silangkata dan menulis teks pendek sebanyak lima baris sebagai latihan TAP sebelum prosedur sebenar dilaksanakan). Latihan ini dibuat berulang kali sehingga penyelidik berpuas hati dengan kemampuan pelajar untuk menjalankan prosedur ini kelak. Setelah penyelidik berpuas hati dengan latihan prosedur TAP membina ayat pendek ini, baharulah pelajar diminta menghasilkan lima (5) ayat pendek sebagai latihan pemanas badan sebelum bermulanya penulisan sebenar dilaksanakan menggunakan prosedur TAP.

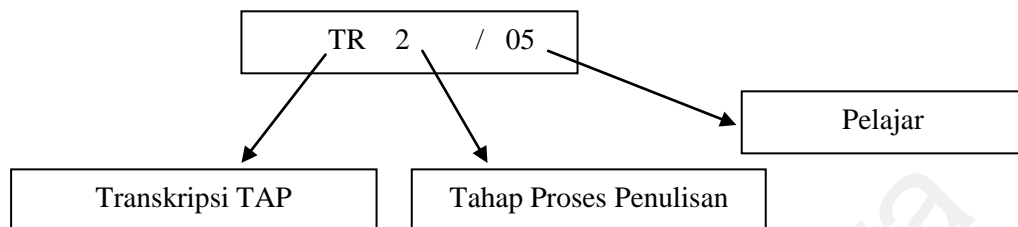
3.4.3 Inventori Data Kajian

Kajian ini menggunakan sistem kod dan angka untuk inventori data kajian bagi tujuan etika penyelidikan, di mana nama pelajar adalah rahsia dan hanya data yang disumbangkan mereka sahaja yang digunakan untuk kegunaan penyelidikan ini. Maka, penyelidik menggunakan nombor bilangan yang terdapat dalam senarai pendaftaran kursus yang diperolehi daripada Sistem UIMS (sistem pengurusan maklumat bersepadu

UPSI) yang mengandungi bilangan, nombor matrik, semester dan program pengajian. Namun, kajian ini hanya menggunakan bilangan nombor pendaftaran pada UIMS setiap pelajar sebagai inventori data yang disumbangkan oleh mereka.

Prosedur menentukan inventori data pelajar menggunakan nombor pendaftaran kursus pelajar dalam sistem pendaftaran dalam talian pelajar yang disusun mengikut kumpulan (kumpulan A hingga D mengikut urutan) di mana nombor bilangan yang tertera (setiap kumpulan terdiri daripada 9 hingga 21 orang, tertera angka yang merujuk bilangan pendaftaran) dalam senarai digunakan dan di sambungkan terus mengikut kumpulan seterusnya. Sebagai contoh, kumpulan A mempunyai bilangan 1-20 (20 pelajar) dan kumpulan B pula mempunyai angka 1-21 (21 pelajar), penyelidik akan menyambung urutan menjadi 1-41 (angka 1 pada kumpulan B ditukarkan kepada angka 21 dan seterusnya). Penyelidik akan meneruskan prosedur ini sehingga terhasil senarai angka bilangan 1-72 (kumpulan A-D). Sekiranya terdapat pelajar yang menarik diri, nombor bilangan pelajar tersebut digugurkan tetapi tidak digunakan oleh pelajar berikutnya, iaitu setiap pelajar menggunakan nombor yang tetap dan kekal mengikut kedudukan yang telah dinyatakan di atas. Penyelidikan ini menggunakan data daripada rakaman TAP, draf penulisan (data sokongan jika diperlukan), dan hasil penulisan akhir yang dikumpulkan mengikut prosedur urutan proses dalam penulisan (pra penulisan, penyusunan dan penyemakan), di mana pelajar yang terlibat perlu melaksanakan setiap prosedur yang telah ditetapkan oleh penyelidik. Penyelidik juga akan menyimpan data daripada draf setiap proses penulisan pelajar sebagai data sokongan untuk memudahkan transkripsi dilaksanakan atau membuat semakan. Untuk memudahkan pengurusan data (pengumpulan dan menganalisis secara berulang-ulang), setiap data direkodkan menggunakan inventori yang mengandungi kod yang terdiri daripada huruf dan angka (Rajah 3.2) untuk merujuk data pelajar yang digunakan dan tahap proses yang dilaksanakan mereka. Inventori ini perlu kerana data yang dikumpulkan mengikut

urutan tahap proses penulisan dan setiap pelajar menyumbangkan tujuh (7) data iaitu tiga (3) draf penulisan, tiga (3) transkripsi rakaman TAP dan teks akhir memerlukan prosedur kawalan data yang teratur untuk dianalisis secara berulang kali dan boleh dirujuk secara konsisten pada bila-bila masa.

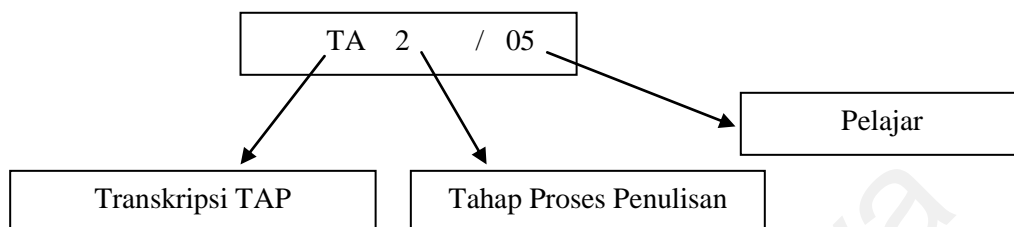


Rajah 3.2: Inventori Data

Rajah 3.2 di atas menunjukkan inventori data yang disumbangkan pelajar untuk kegunaan penyelidikan ini. Inventori ini mengandungi huruf 'D' (draf penulisan), 'TR' (transkripsi TAP), dan 'TA' (teks akhir) yang mewakili pengenalan data; manakala angka '1' (tahap pra penulisan), '2' (tahap penyusunan), dan '3' (tahap penyemakan) mewakili tahap proses penulisan yang dilaksanakan. Seterusnya selepas angka '1', '2' dan '3' akan ditandakan (/) di mana angka selepas tanda ini (/) mewakili pelajar. Berdasarkan Rajah 3.2, 'TR' merujuk kepada data 'transkripsi TAP', dan angka '2' pula merujuk tahap proses penulisan kedua (tahap penyusunan) manakala angka '05' yang dipisahkan oleh tanda (/) mewakili pelajar. Berdasarkan inventori ini, penyelidik dapat memastikan data tersebut adalah transkripsi TAP ('TR') pada tahap proses penyusunan ('2') kepunyaan pelajar yang didaftarkan sebagai '05'.

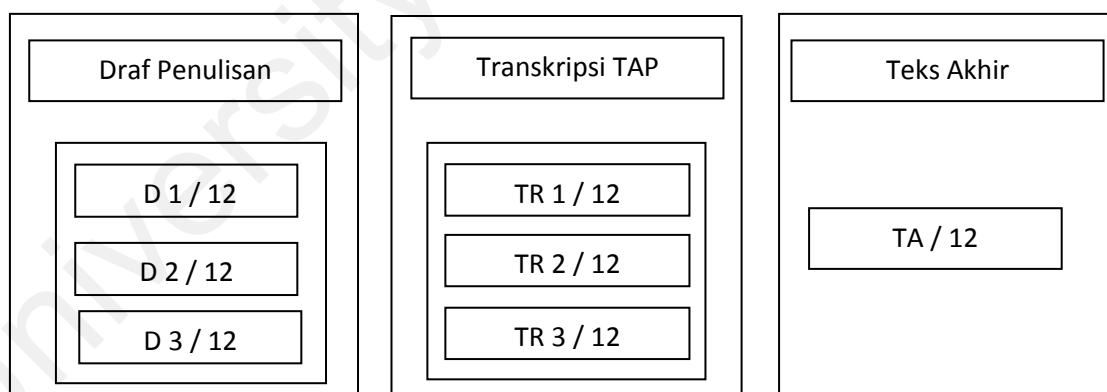
Menggunakan inventori yang dibina ini, penyelidik dapat menjejak dan mengenal pasti setiap data mengikut proses penulisan yang dikumpulkan. Setiap data yang diwakili oleh inventori seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 3.2 diulang prosedurnya mengikut tahap proses penulisan yang dilaksanakan (angka '1' merujuk kepada tahap pra penulisan, '2' merujuk tahap proses penyusunan dan '3' pula mewakili tahap proses penyemakan). Manakala inventori teks akhir yang diserahkan pula

menggunakan prosedur yang sama dengan menukarkan huruf ‘TR’ (transkripsi) kepada ‘TA’ (teks akhir), walau bagaimanapun angka mewakili proses penulisan (1, 2, 3) sebelum tanda (/) digugurkan, manakala angka selepas tanda (/) mewakili pelajar (Rajah 3.3).



Rajah 3.3: Inventori Data Teks Akhir

Berdasarkan prosedur melabel data yang dinyatakan (Rajah 3.2 dan Rajah 3.3), setiap pelajar menyumbangkan 7 data penyelidikan dan mempunyai inventori tersendiri (Rajah 3.4), namun data draf penulisan hanya sebagai data sokongan untuk membantu penyelidik melaksanakan transkripsi TAP dan untuk melakukan penyemakan sekiranya perlu.

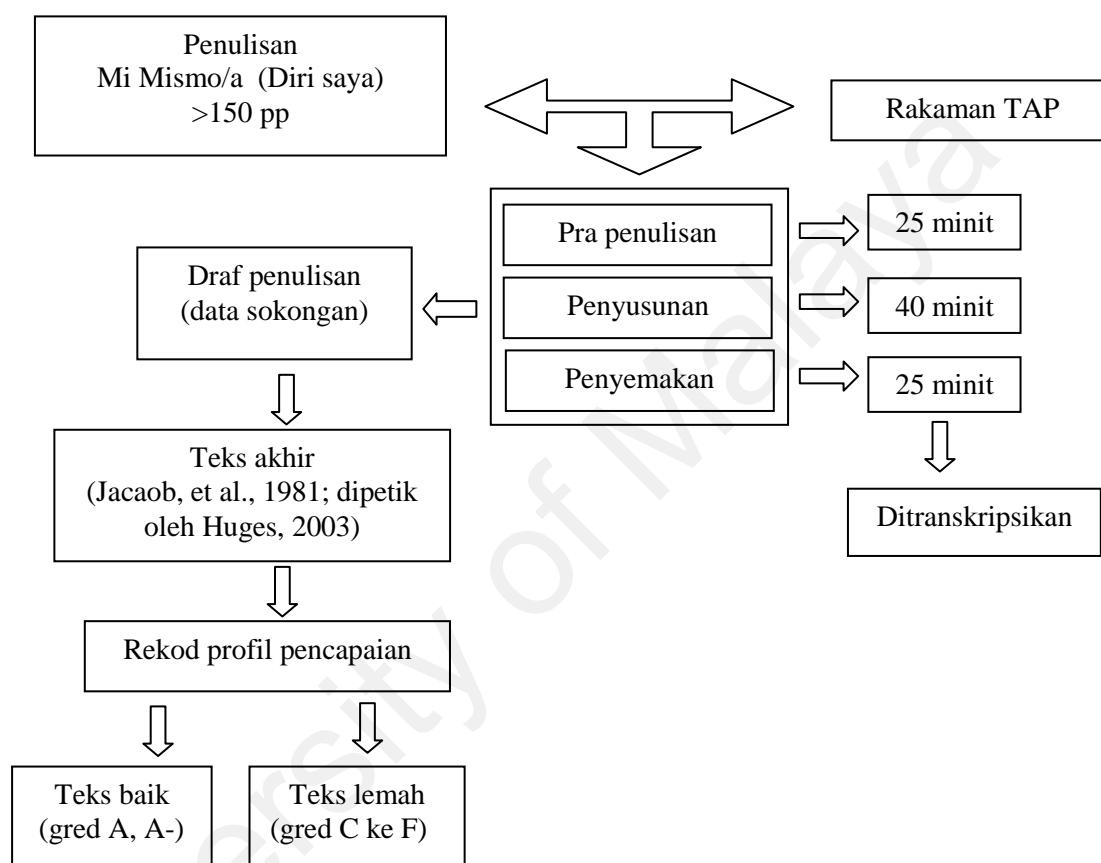


Rajah 3.4: Inventori Keseluruhan Data

Setiap pelajar memiliki inventori data yang dilabelkan (Rajah 3.4), di mana data daripada pelajar ‘12’ dilabel dan diasingkan mengikut urutan proses. Penyelidik mudah untuk menjejak, mengenal pasti dan merujuk kembali data mengikut proses bagi melaksanakan analisis data secara analitik dan berulang kali.

3.5 Prosedur Pengumpulan Data

Kajian ini menggunakan tugas penulisan *A Mi Mismo/a* (Diri Saya) sebagai data, di mana pelajar melaksanakan tugas penulisan mengikut proses (pra penulisan, penyusunan dan penyemakan) dan dirakam menggunakan prosedur TAP di dalam makmal (Rajah 3.5).



Rajah 3.5: Prosedur Pengumpulan Data

Berdasarkan tugas penulisan ini, data yang dikumpulkan terdiri daripada draf penulisan (sebagai data sokongan), rakaman TAP, dan teks akhir yang dinilai. Rakaman TAP dan draf penulisan mengandungi tiga bahagian (mengikut tahap proses pra penulisan, penyusunan dan penyemakan). Tugas menulis BS yang digunakan dalam penyelidikan ini terkandung dalam buku teks dan merupakan tugas pelajar untuk penilaian kursus BS tahap 1 di Universiti Pendidikan Sultan Idris. Draft penulisan daripada tiga tahap proses penulisan (pra penulisan, penyusunan dan penyemakan atau hasil akhir penulisan) dikumpulkan (sebagai data sokongan) dan rakaman TAP yang

mengandungi ujaran untuk menghasilkan ayat BS semasa proses penulisan ditranskripsikan menggunakan prosedur segmen dan tanda transkripsi yang diadaptasi daripada Flower dan Hayes (1980) dan Wang dan Wen (2002) mengikut kesesuaian penyelidikan yang dilaksanakan. Hal yang demikian kerana kebanyakan kajian yang memberi fokus kepada penulisan dan menggunakan prosedur rakaman TAP menggunakan tanda transkripsi yang diperlukan mengikut kesesuaian kajian (antaranya kajian Flower dan Hayes, 1981; Wang dan Wen, 2002; Van Weijen et al., 2009; Sasaki, 2004). Tugas penulisan dilaksanakan mengikut tahap proses dan dibuat rakaman TAP, manakala draf penulisan pada setiap tahap proses yang dilaksanakan dikumpulkan, dan akhir sekali hasil terakhir penulisan pelajar (teks akhir) dinilai oleh pensyarah yang dipilih oleh penyelidik. Teks akhir yang telah dinilai dimasukkan dalam Rekod Profil Pencapaian setiap pelajar dan disisihkan kepada teks baik dan lemah.

3.5.1 Penulisan Bahasa Sepanyol Sebagai Bahasa Asing (ELE)

Pelajar diberikan tugas menulis karangan pendek bertajuk ‘*A Mi Mismo/a*’ (Diri Saya). Menurut Manchón et al., (2007), sesetengah pengkaji menggunakan data yang dikumpulkan daripada tugas khusus, dan kebanyakannya telah memilih kaedah mengarang yang ditentukan tajuk. Maka, penyelidikan ini telah menetapkan tajuk penulisan daripada tugas sebenar pelajar. Tajuk tugas *A Mi Mismo/a* merupakan tajuk sebenar tugas penulisan untuk sebahagian penilaian markah kursus BPK 3012 (bahasa Sepanyol Komunikasi Tahap 1) yang terkandung dalam buku teks *tú y yo* di UPSI. Jumlah perkataan hasil penulisan akhir telah ditetapkan tidak kurang daripada 150 patah perkataan. Kajian ini menetapkan proses penulisan dilaksanakan mengikut tiga tahap proses penulisan iaitu; tahap pertama pra penulisan; kedua, tahap penyusunan; dan ketiga tahap penyemakan. Ketiga-tiga tahap proses penulisan ini diberikan tempoh sela masa selama seminggu iaitu bermula pada minggu kesembilan hingga duabelas meliputi rakaman TAP di dalam makmal dan draf penulisan mewakili

tiga tahap proses penulisan. Pemilihan minggu kesembilan kerana pada tahap ini pelajar telah didedahkan dengan isi kandungan kursus dan tempoh untuk menyerahkan tugas pada minggu keduabelas. Melalui tugas penulisan yang diberi ini, pelajar diminta untuk menghasilkan karangan bahasa Sepanyol tidak kurang 150 patah perkataan bertajuk *A Mi Mismo/a* (Diri Saya) yang mengandungi cerita berkaitan diri dan keluarga. Setiap tahap proses penulisan diberi tempoh seminggu untuk memberi ruang kepada pelajar melaksanakan penulisan mereka tanpa kekangan masa (menurut Roca de Larios et al., 2002; penulisan tanpa had masa membuktikan perbezaan dalam penghasilan teks berbanding ditentukan masa), dan masa seminggu yang diperuntukkan adalah perlu memandangkan kajian ini menggunakan tajuk penulisan sebenar dalam penilaian kursus pelajar. Jumlah perkataan bagi hasil penulisan yang dihantar kepada penilai tidak kurang daripada 150 patah perkataan.

Hasil penulisan bagi setiap proses (pra penulisan, penyusunan dan penyemakan) dikumpulkan selama empat minggu mengikut urutan proses penulisan dan dibuat salinan sebelum dikembalikan semula kepada pelajar untuk melaksanakan proses penulisan berikutnya. Salinan dibuat untuk mengenal pasti sekiranya terdapat tindakan pelajar melakukan perubahan-perubahan terhadap teks yang telah dihasilkan pada tahap yang sebelumnya untuk mengenal pasti tindakan-tindakan yang dilakukan semasa proses penulisan yang dilakukan oleh pelajar. Draf hasil penulisan (sebagai data sokongan sekiranya diperlukan) yang dilakukan mengikut tahap proses dikumpulkan setelah tamat seminggu tempoh yang diberi dan dipulangkan semula selepas dibuat salinan untuk meneruskan tahap proses seterusnya. Hasil penulisan akhir akan diserahkan kepada penyarah yang mengajar kursus tersebut dan dinilai mengikut *Penandaan Analitik* (Jacob et al., 19981; dipetik oleh Huges, 2003) yang mengandungi kriteria isi, organisasi, kosa kata, penggunaan bahasa, dan mekanis. Sepanjang proses penulisan, setiap tahap proses akan dirakam mengikut masa yang ditetapkan menggunakan kaedah

Think Aloud Protocol (TAP) di dalam makmal. Rakaman bagi tahap pra penulisan ditetapkan 25 minit, tahap penyusunan 40 minit dan tahap penyemakan selama 25 minit. Rakaman tidak dilaksanakan serentak kerana akan mengakibatkan keletihan dan hilang fokus, malah tugas penulisan yang diberi merupakan tugas sebenar pelajar. Maka tidak wajar untuk penyelidik membataskan masa untuk menghasilkan penulisan yang akan dinilai sebagai penilaian kursus mereka. Pada masa yang sama, draf penulisan bagi setiap tahap akan dikumpulkan sebagai data sokongan untuk membuat semakan dan memudahkan penyelidik membuat transkripsi rakaman TAP yang dilakukan.

3.5.2 Think Aloud Protocol (TAP)

Rakaman TAP, antara data yang digunakan oleh kebanyakan penyelidik (antaranya Flower dan Hayes, 1981; Arndt, 1987; Sasaki, 2000; Loca de Larios et al. 2008; Van Weijen, 2009) untuk menyiasat aktiviti kognitif pelajar semasa proses penulisan. Data ini sesuai digunakan dalam kajian ini kerana penyelidik dapat menganalisis aktiviti-aktiviti konseptual kejadian (Van Weijen et al., 2009), untuk mengenal pasti tindakan aktiviti kognitif yang berlaku semasa proses penulisan bahasa Sepanyol sebagai bahasa Asing (ELE) yang dialami oleh pelajar sebagai tuntutan menyelesaikan tugas mereka. Melalui rakaman TAP yang dilakukan selama 90 minit bagi keseluruhan tahap proses (25 minit pra penulisan, 40 minit penyusunan dan 25 minit penyemakan) ini membolehkan penyelidik menganalisis data berulang kali untuk menyiasat aktiviti kognitif yang melibatkan aktiviti pengantaraan bahasa, artifak sosial dan aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat. Penyelidik menetapkan masa 90 minit adalah memadai kerana mengikut kebanyakan kajian yang melibatkan TAP, rakaman dilakukan 30 minit bagi setiap tahap proses (antaranya, Van Weijen et al., 2009; Sasaki, 2000). Namun terdapat juga penyelidik yang melaksanakan rakaman selama 60 minit (antaranya Arndt, 1987). Dalam kajian ini, penyelidik membezakannya mengikut kesesuaian masa kerana menurut Siti Hamin dan Abdul Hameed (2006), masa yang

diperuntukkan bagi setiap tahap proses biasanya tidak sama iaitu pada tahap pra penulisan dan penyemakan diperuntukkan masa yang berbeza menurut amalan penulisan bahasa kedua (L2) kerana pelajar melakukan tindakan rekursif semasa proses penulisan dilaksanakan. Lagipun pelajar diberi tempoh seminggu untuk meneruskan penulisan mereka bagi setiap tahap proses kerana tugas ini adalah berdasarkan penilaian kursus sebenar pelajar. Lagipun merakam TAP terlalu lama juga memenatkan pelajar kerana perlu berfikir, mengujarkan dan menulis secara serentak, malah menulis dalam tempoh yang lama juga meletihkan walaupun tanpa melaksanakan prosedur TAP. Menurut Sasaki (2000), berdasarkan pemerhatian beliau terhadap ujian rintis yang dilakukan, pelajar menunjukkan tanda keletihan untk menulis dalam tempoh yang melebihi dua jam secara berterusan, maka atas dasar itulah beliau menetapkan 30 minit untuk prosedur rakaman TAP dalam kajiannya.

Berdasarkan penyelidikan yang dijalankan ini, pemerhatian penyelidik semasa melaksanakan latihan TAP mendapati, pelajar menunjukkan tanda-tanda letih menggunakan alat pendengaran dan perakam suara. Pelajar membuka dan meletakkan alat pendengaran di atas meja sebentar dan memakainya semula. Malah semasa penyelidik melakukan prosedur transkripsi TAP, pelajar mengadu ‘sakit telinga’ menggunakan peralatan tersebut.

[..en el quinto párrafo... *sakitnya telinga*..]

(Dipetik daripada: TR2/60)

Pelajar mengunjarkan ‘sakitnya telinga’ untuk menyatakan alatan merakam yang mengandungi mikrofon dan fon yang diletakkan dikepala menyebabkan pelajar mengalami kesakitan pada bahagian telinga mereka kerana peralatan tersebut ‘mencengkam’ telinga.

Rakaman TAP dilaksanakan dalam setiap proses penulisan yang ditetapkan mengikut tahap proses penulisan; bermula daripada pra penulisan, penyusunan dan

penyemakan di dalam makmal bahasa. Rakaman prosedur TAP yang dilaksanakan selama 90 minit bagi keseluruhan tahap (pra penulisan 25 minit; penyusunan 40 minit; dan 25 minit penyemakan) ditranskripsikan untuk menyiasat aktiviti kognitif pelajar iaitu penggunaan pengantaraan artifak (artifak bahasa dan artifak sosial) dan aktiviti peraturan. Setiap rakaman mengikut tahap proses penulisan yang dilaksanakan ditranskripsikan menggunakan tanda transkripsi yang diadaptasi (Flower dan Hayes, 1980; Wang dan Wen, 2002) dan beberapa tanda yang bersesuaian mengikut kajian ini. Adalah tidak berbaloi mentranskripsikan rakaman TAP menggunakan tanda transkripsi yang lengkap tetapi akhirnya tidak digunakan dalam kajian yang dilaksanakan. Menurut Cameron (2001; dipetik oleh Tam, 2009), *“what is worth including in a transcript depends on what you want to do with that transcript afterwards. There is no virtue in transcribing with great detail features you will never examine again”*. Setiap pelajar menyumbangkan tiga rakaman TAP dan tiga transkripsi TAP yang mewakili tiga tahap proses penulisan untuk dianalisis tindakan kognitif penggunaan artifak dan aktiviti prngaturan mereka. Walau bagaimanapun, kajian ini menetapkan hanya menggunakan rakaman TAP pada tahap penyusunan sahaja kerana berdasarkan pemerhatian dan transkripsi TAP pada tahap pra penulisan dan penyemakan menunjukkan, aktiviti kognitif yang melibatkan penggunaan pengantaraan artifak yang diperlukan lebih banyak dipaparkan pada tahap penyusunan. Hal yang demikian kerana, pada tahap penyusunan pelajar lebih banyak menstruktur ayat yang melibatkan penggunaan artifak bahasa (BM, BI atau gabungannya) dan artifak sosial (*Google Translate*, buku, rakan) untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal mahupun sintaksis. Maka, kajian ini menetapkan hanya transkripsi data daripada rakaman TAP pada tahap penyusunan (40 minit rakaman) sahaja yang dianalisis.

Jadual 3.1: Jadual Prosedur Pungutan Data Bagi Setiap Tahap Proses Penulisan

Tahap	Rakaman TAP	Data dikumpulkan
Pra penulisan (minggu 1)	25 minit	Draf pra penulisan dan rakaman TAP
Penyusunan (minggu 2)	40 minit	Draf proses penyusunan dan rakaman TAP
Penyemakan (minggu 3)	25 minit	Draf proses penyemakan dan rakaman TAP
Penilaian teks akhir (minggu 4)	Dinilai oleh pensyarah berkenaan	Salinan teks yang telah dinilai, rekod profil pencapaian pelajar

3.6 Prosedur Analisis Data

Kajian ini menggunakan data daripada tugas penulisan yang dirakam menggunakan prosedur Think Aloud Protocol (TAP) mengikut proses penulisan dan teks penulisan akhir pelajar yang dinilai. Data rakaman TAP bagi setiap proses penulisan ditranskripsikan, manakala teks akhir penulisan pelajar dinilai menggunakan *Penandaan Analitik* (Jacob et al., 19981; dipetik oleh Huges, 2003) dan dimasukkan dalam rekod profil pencapaian individu. Berdasarkan rekod profil pencapaian pelajar yang mengandungi antaranya markah, gred dan jumlah kesalahan ayat / leksikal, penyelidik akan mengenal pasti teks baik dan teks lemah. Berdasarkan transkripsi TAP dan teks baik atau lemah, analisis kualitatif dilaksanakan untuk menjawab persoalan yang diketengahkan dalam kajian ini dan seterusnya mencapai objektif kajian yang ditetapkan.

3.6.1 Transkripsi TAP

Keseluruhan rakaman TAP ditranskripsikan menggunakan prosedur segmen dan tanda transkripsi yang diadaptasi daripada Flower dan Hayes (1980), Wang dan Wen (2002) dan beberapa tanda transkripsi yang bersesuaian dengan kajian ini. Transkripsi adalah secara 'verbatim' dan dibahagikan mengikut keperluan kajian yang dilaksanakan.

[ok, first day of class...just jot down a possibility (Translate) Can you imagine what your first day of a college English class will be like?]

(Flower & Hayes, 1980)

Transkripsi menggunakan segmen dibezakan menggunakan dua (2) prinsip; iaitu pertama, *pause* yang ditentukan berdasarkan ekspresi ton; dan kedua, tindakan yang menunjukkan idea terhenti disebabkan pencelahan fizikal seperti menaip papan kekunci komputer, bertanya rakan, menyelak buku dan sebagainya. Penekanan diberikan kepada karakteristik khusus semasa proses menstruktur ayat untuk mengenal pasti fenomena dan menjelaskan perhubungan antara pelajar dengan konteks sosial seperti penggunaan pengantaraan artifak bahasa (cth. bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya) dan artifak sosial (cth. *Google Translate*, rakan dan buku). Walaupun setiap pelajar mempunyai pelbagai karakteristik dalam pengujaran semasa TAP dilaksanakan, penggunaan tanda transkripsi adalah bergantung kepada apa yang diperlukan dan bergantung kepada kajian yang dilaksanakan (Cameron, 2001), dan melalui perincian konteks yang dikaji masih berupaya untuk menjelaskan perhubungan dan mengenal pasti fenomena umum yang berlaku (Delamont & Hamilton, 1994; dipetik oleh Tam, 2009). Maka, penyelidik telah menetapkan tanda transkripsi yang bersesuaian sahaja digunakan dalam kajian ini iaitu tanda transkripsi yang memaparkan bentuk penggunaan pengantaraan artifak bahasa dan artifak sosial seperti *Google translate*, buku atau rakan.

Transkripsi TAP dalam kajian ini menggunakan prosedur segmen kerana dalam prosedur TAP, pelajar membuat jeda / *pause* iaitu berhenti untuk membuat rujukan atau memaparkan ton yang tertentu seperti kesenyapan, ketawa dan sebagainya. Prosedur segmen digunakan kerana, setiap segmen memberikan gambaran proses kognitif yang berlaku semasa menstruktur ayat. Setiap segmen yang diujarkan tidak ditetapkan jumlah perkataan yang diujarkan, namun antara satu segmen dengan segmen yang lain

ditentukan melalui paparan 'gangguan' jeda / *pause* yang dilakukan atau tindakan yang menunjukkan idea terhenti akibat aktiviti fizikal (cth. menaip papan kekunci pada komputer) semasa proses menstruktur. Setiap segmen mewakili satu unit kemasukan (penstrukturan), namun sekiranya berlaku 'gangguan' semasa menstruktur (terputus); maka ujaran seterusnya dikira sebagai segmen yang kedua. Gangguan ini ditetapkan dalam dua prinsip, iaitu a) apabila pelajar berhenti (*pause*) antara dua ujaran; dan b) pemerhatian ke atas ekspresi ton yang ditunjukkan oleh pelajar atau tanda-tanda yang menunjukkan idea terhenti akibat aktiviti fizikal (cth. menaip papan kekunci komputer). Bagi kedua-dua prinsip di atas, 'gangguan' telah ditetapkan berdasarkan kategori di bawah:

- a) Apabila pelajar berhenti (*pause*) berdasarkan ekspresi ton melebihi dua saat.
- b) Tindakan yang menunjukkan idea terhenti kerana berlaku pencelahan disebabkan oleh lakuan fizikal seperti menaip papan kekunci komputer, menulis, batuk, menarik nafas panjang, menyelak buku, mendengar audio dalam talian, membuat rujukan buku, rakan, *Google Translate*, perbualan yang difahami sebagai perbincangan berkaitan tugas, bertanya kepada penyelidik, atau perbualan yang tidak berkaitan dengan tugas dan berunsur gurauan.

Transkripsi yang digunakan sebagai data untuk dianalisis ini menggunakan tanda yang memaparkan karakteristik khusus pengantaraan artifak bahasa (cth. bahasa Melayu atau bahasa Inggeris), dan artifak sosial (cth. *Google Translate*, rakan atau buku) untuk dianalisis (Jadual 3.2). Sekiranya ujaran yang ditranskripsi tidak menunjukkan bentuk pencelahan yang jelas terutamanya ketika membuat pengantaraan artifak sosial seperti

bertanya rakan tanpa panggilan nama, hanya bunyi helaian buku diselak atau menaip papan kekunci komputer, namun difahami sebagai karakteristik khusus pencelahan disebabkan pengantaraan. Penyelidik akan memasukkan tanda transkripsi yang bersesuaian bersandarkan tindakan yang difahami bahawa pelajar melakukan pengantaraan sama ada *Google Translate*, rakan atau buku.

Jadual 3.2: Segmen dan Tanda Transkripsi

Tanda transkripsi	Contoh
'...' - <i>pause</i>	...ibu saya seorang...(TG) ibu saya seorang yang baik dan cantik...
(TG) - menaip papan kekunci untuk <i>Google Translate</i>	
<...> - mendengar Google audio	... 'DAN'(TG) < y >... 'dan' <u>Y</u> ...
(B) - rujukan buku	...haa dalam buku kan ada...(B)... <u>NACIMIENTO</u> ...
(R) - rujukan rakan.	...eh kenapa <i>es enfermera</i> pulak...(R) kau tengok...
'ABC' - Teks sumber bahasa Melayu (BM) untuk entri <i>Google Translate</i>	... 'KEDUA-DUA'... (TG) <u>DOS</u> ..
"ABC" Teks sumber bahasa Inggeris (BI) untuk entri <i>Google Translate</i>	... "OF THEM"...(TG) <u>DE ELLOS</u> ..
<u>ABC</u> - Hasil terjemahan bahasa Sepanyol (BS)	... "NOW"...(TG) <u>AHORA</u>
Terjemahan semula BS-BM {...^}	..ehh <i>MI NOMBRE</i> ... {nama saya^}
Terjemahan semula BI- BS {...^^}	... <i>PERO</i> ... {tetapi^^}
Hasil terjemahan BM-BI - ("teks")	... 'KERANI' (TG)... ("clerk")...
Hasil terjemahan BI-BM - ('teks')	... "NINETEEN" ('sembilan belas')...
Teks ujaran dalam BM / BI bukan untuk diterjemahkan tidak dibezakan kecuali BS	..betul lah... <i>TENGO</i> ...
Teks yang diorganisasikan dalam draf dan teks akhir	... <i>yo tengo veintidós años</i> ...
Sebutan nombor yang dinyatakan dalam angka pada teks akhir diletakkan dalam kurungan dan dihitamkan.	..sembilan belas sembilan puluh (1990)..

- a. [..“DRINK DRINK”...“DRINK”...wey minum cakap apa haa...minum minum cakap apa...apa dia...google...tak membantu lah kau ni..]
- b. [..“DRINK DRINK”...“DRINK”...(R) wey minum cakap apa haa...minum minum cakap apa...apa dia...google...tak membantu lah kau ni..]
- c. [..“I HAVE”...“how to say I HAVE”... (menaip papan kekunci)...*TENGO*...tukar BM...(menaip papan kekunci)...‘DUA ADIK BERADIK’...*DOS*...*HERMANOS*..]
- d. [..“I HAVE”...“how to say I HAVE”... (TG) ... *TENGO* ... tukar BM...(TG)...‘DUA ADIK BERADIK’...*DOS*...*HERMANOS*..]

Karakteristik khusus pencelahan disebabkan pengantaraan yang difahami menunjukkan tindakan bertanya rakan (cth. a), penyisipan tanda transkripsi (R) dimasukkan (cth. b); jika difahami sebagai karakteristik khusus menaip papan kunci komputer untuk *Google Translate* (cth. c), penyisipan tanda (TG) dimasukkan (cth: d). Contoh (a) dan (c) di atas adalah transkripsi secara verbatim tanpa penyisipan tanda transkripsi penggunaan artifak sosial, manakala contoh (b) dan (d) pula telah dimasukkan tanda teranskripsi artifak sosial. Penentuan juga bersandarkan tindakan pelajar yang difahami melakukan pengantaraan *Google Translate* (cth: c), di mana aktiviti menaip papan kekunci komputer selepas segmen “i have” ialah *TENGO* (“i have”) iaitu merujuk apa yang difahami sebagai tindakan pelajar memperoleh terjemahan daripada *Google Translate* selepas bunyi papan kekunci komputer. Hasil transkripsi (dipilih secara rawak) telah dirujuk kepada dua orang pakar (pensyarah bahasa Sepanyol dan seorang profesor dari Jabatan Bahasa Inggeris) untuk dinilai kesahannya.

3.6.2 Teks Penulisan Akhir

Teks penulisan akhir merupakan salah satu data yang digunakan dalam kajian ini di mana teks akhir daripada pelajar keseluruhannya dinilai oleh pensyarah yang berkenaan (pensyarah pelajar sendiri) dan seorang lagi pensyarah untuk menentukan kesahan dan keboleh percayaan penilaian yang telah dilakukan oleh penilai pertama. Penilaian teks akhir menggunakan kaedah yang diadaptasi daripada *Penandaan Analitik* (Jacob et al.,

19981; dipetik oleh Huges, 2003) yang mengandungi 5 bahagian penilaian iaitu; a) Isi; b) Organisasi; c) Kosa kata; d) Penggunaan bahasa; dan e) Mekanis. Setiap bahagian dinyatakan kriteria dan julat pemarkahan yang kesemuanya berjumlah 100 markah. Kriteria pemarkahan (Jadual 3.3) dan borang pemarkahan dan kriteria selengkapnya ditunjukkan dalam Lampiran 1 dan 2.

Jadual 3.3: Kriteria Pemarkahan Penandaan Analitik (Diadaptasi daripada Jacobs et al., 1981; dipetik oleh Hughes, 2003:104)

Kriteria	Julat Markah				
	Isi	Organisasi	Kosa Kata	Bahasa	Mekanis
Sangat baik ke Cemerlang	27-30	18-20	18-20	22-25	5
Baik keseluruhannya	22-26	14-17	14-17	18-21	4
Lemah ke sederhana	17-21	10-13	10-13	11-17	3
Sangat lemah	13-16	7-9	7-9	5-10	2
Jumlah	30	20	20	25	5
Jumlah keseluruhan	100				

Jadual di atas (Jadual 3.3) menunjukkan ringkasan pembahagian kriteria penilaian dan markah yang diadaptasi daripada Jacob et al., (1981; dipetik oleh Hughes, 2003) sebagai asas penilaian teks akhir penulisan pelajar dalam kajian ini. Penilai juga dibekalkan skema pemarkahan walaupun penilai telah biasa dengan *Penandaan Analitik* sebagai prosedur dan rujukan sekiranya perlu. Penyelidik juga memberikan penerangan kepada penilai untuk mengisi borang pemarkahan yang disediakan penyelidik.

Kesemua teks akhir yang telah dinilai menggunakan Penandaan Analitik (diadaptasi daripada Jacob et al. 1981; dipetik daripada Huges, 2003) ini dimasukkan dalam rekod profil pencapaian individu / pelajar yang mengandungi kriteria penggunaan bahasa semasa menstruktur, markah, gred, jumlah perkataan, jumlah ayat, jumlah kesalahan ayat dan jumlah kesalahan leksikal. Berdasarkan daripada rekod profil pencapaian pelajar ini, penyelidik dapat mengasingkan teks akhir mengikut pencapaian teks baik dan lemah. Pencapaian baik ditetapkan mengikut gred A iaitu 80 dan ke atas, manakala teks lemah ditentukan mengikut gred C bermula dari 50 dan ke bawah.

3.7 Analisis Data

Kajian eksploratori ini menggunakan data daripada transkripsi TAP dan dianalisis menggunakan kaedah analisis kualitatif ke atas unit analisis (UA) untuk menjelaskan proses mental daripada aktiviti pengantaraan dan peraturan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol (BS). Analisis kualitatif dilakukan untuk merungkai penggunaan artifak, aktiviti peraturan, dan peranan artifak serta peraturan yang membantu pelajar menghasilkan teks akhir yang baik atau mendorong pelajar menghasilkan teks lemah. Bagaimana pelajar menggunakan artifak (bahasa dan artifak sosial) dan aktiviti peraturan untuk menghasilkan teks yang baik dan teks lemah dikenalpasti melalui bentuk pengantaraan artifak. Hanya transkripsi TAP proses penyusunan sahaja dianalisis kerana memaparkan aktiviti pengantaraan dan peraturan yang diperlukan dalam kajian ini. Satu ayat bagi setiap proses menstruktur diambil sebagai petikan untuk dianalisis. Analisis berdasarkan petikan satu ayat lengkap bagi setiap proses menstruktur, iaitu dari ayat mula distruktur hingga tamat tanpa mengira panjang atau pendeknya proses menstruktur. Menurut Foster dan Ohta (2005), dalam bidang kajian L2 yang menggunakan konsep Zon Perkembangan Proksimal ialah, ayat yang mula distruktur mewakili perkembangan semasa pelajar dan hasil akhir daripada proses ini merupakan tahap potensi; manakala Lantolf dan Thorne (2006) pula menyatakan bahawa, peraturan merupakan bentuk yang terhasil daripada aktiviti pengantaraan yang dilakukan. Maka, satu ayat yang dihasilkan pelajar mewakili paparan tahap perkembangan semasa, aktiviti peraturan daripada pengantaraan yang dilakukan, dan tahap potensi yang dinilai berdasarkan keupayaan menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat atau mengandungi kesalahan ayat bahasa Sepanyol. Malah, daripada aktiviti pengantaraan artifak dan peraturan, teks akhir juga merupakan representasi peranan artifak serta aktiviti peraturan yang mempengaruhi teks akhir semasa proses penulisan bahasa Sepanyol.

Penyelidikan ini menggunakan petikan yang dianalisis menggunakan prosedur unit analisis (UA) iaitu satu petikan transkripsi TAP yang memaparkan proses menstruktur satu ayat bahasa sasaran. Unit analisis mewakili aktiviti mental dalam menghasilkan satu ayat bahasa sasaran, daripada ayat mula distruktur hingga terhasilnya ayat dalam bahasa sasaran. Ini bermakna, unit analisis adalah keseluruhan petikan transkripsi TAP (daripada ayat mula distruktur hingga tamat) yang mengandungi *pause* atau paparan idea terputus di mana setiap *pause* atau idea terputus ini ditetapkan sebagai segmen. Maka, unit analisis dalam kajian ini mengandungi segmen-segmen, di mana satu segmen dengan segmen yang lain ditentukan menggunakan prinsip *pause* (ujaran terhenti) dan tindakan yang menunjukkan idea terhenti disebabkan pencelahan fizikal (menaip, bertanya rakan, menyelak buku dan sebagainya). Gabungan beberapa segmen ini membentuk satu UA semasa menstruktur ayat BS. Segmen-segmen ini penting kerana setiap segmen memaparkan aktiviti menggunakan pengantaraan untuk memperoleh leksikal, frasa atau ayat selagi tidak berlaku *pause* atau idea terputus. Segmen tunggal tidak semestinya mengandungi bahasa sasaran, tetapi segmen berupaya mengenal pasti artifak bahasa yang digunakan, namun gabungan segmen memaparkan bahasa sasaran dan aktiviti peraturan dalam menghasilkan satu ayat bahasa Sepanyol. Analisis menggunakan unit analisis yang dibahagikan kepada segmen ini perlu kerana tindakan dan karakteristik dalam pengujaran setiap pelajar semasa menstruktur ayat adalah berbeza, malah kadangkala segmen tunggal tidak berupaya mengenal pasti penggunaan artifak bahasa atau bahasa sasaran dan perlu kepada gabungan beberapa segmen yang dihimpunkan semasa proses menstruktur satu (1) ayat bahasa sasaran. Segmen bergabung perlu kerana:

- a) Tindakan proses menstruktur melibatkan penjanaan leksikal, frasa atau ayat. Terdapat *pause* dan ujaran terhenti kerana pencelahan fizikal (cth. Menaip papan kekunci komputer, menyelak buku, bertanya rakan) yang

menunjukkan pelajar masih dalam proses penjanaaan leksikal atau menstruktur frasa semasa proses menstruktur. Maka, gabungan beberapa segmen dapat menunjukkan aktiviti menstruktur frasa yang sama (cth. S1-S4 yang dipaparkan dalam Jadual 3.4).

- b) Segmen yang terputus disebabkan oleh pencelahan fizikal (menaip papan kekunci untuk *Google Translate* yang memaparkan aktiviti pengantaraan artifak sosial) dalam penjanaaan frasa yang sama dari segmen sebelumnya (cth. S3 & S4 yang dipaparkan dalam Jadual 3.4).
- c) Berlaku pencelahan fizikal seperti menulis, membaca semula atau penjanaaan yang terputus disebabkan ujaran terhenti (*pause*) tetapi masih dalam proses penjanaaan yang sama (cth. S6 - S9 yang dipaparkan dalam Jadual 3.4).
- d) Segmen tunggal (cth. S1 yang dipaparkan dalam Jadual 3.4) atau gabungan segmen (S1 & S2 yang dipaparkan dalam Jadual 3.4) kadangkala tidak berupaya untuk mengenal pasti artifak sosial yang digunakan pelajar (cth. S3 yang dipaparkan dalam Jadual 3.4), tetapi perlu kepada gabungan beberapa segmen (cth. S1, S2 & S3 yang dipaparkan dalam Jadual 3.4) untuk mengenal pasti penggunaan *Google Translate*.

[..ok adik beradik...i have...how to say "I HAVE"...(TG)... **TENGO**
...tukar BM...(TG) 'DUA ADIK
BERADIK' ...**DOS...HERMANOS...DOS HERMANOS**...ok..]

Jadual 3.4: Unit Analisis (UA)

Segmen	Teks	UA
S1	/ok adik beradik/	1
S2	/i have/	
S3	/how to say "I HAVE"...(TG)/	
S4	.../tengo/	
S5	/tukar BM/	
S6	/(TG) 'DUA ADIK BERADIK'/	
S7	/dos /	
S8	/ hermanos /	
S9	/dos hermanos /	

Unit analisis (UA) yang digunakan dalam kajian ini terdiri daripada segmen tunggal atau bergabung yang memaparkan proses memperoleh leksikal, frasa atau ayat, di samping aktiviti peraturan semasa menstruktur satu ayat bahasa Sepanyol menggunakan pengantaraan artifak bahasa dan artifak sosial. Melalui gabungan segmen, proses mental yang memaparkan aktiviti memperoleh leksikal, frasa atau ayat bahasa Sepanyol melalui pengantaraan artifak bahasa dan sosial semasa menstruktur dapat dijelaskan. Gabungan segmen ini adalah paparan proses menstruktur bahasa sasaran di mana setiap segmen berkait dengan segmen yang lain untuk paparan artifak bahasa (cth. bahasa Melayu, Inggeris / keduanya), artifak sosial (cth. *Google Translate*, buku / rakan) dan bahasa sasaran. Bersandarkan petikan terpilih (unit analisis), proses menstruktur memaparkan aktiviti mental menggunakan pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan untuk menyelesaikan masalah berkaitan linguistik semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Hanya unit analisis yang memaparkan bentuk penggunaan artifak bahasa (bahasa Melayu, Inggeris, atau keduanya) dan artifak sosial *Google Translate* (TG), buku (B), rakan (R) atau gabungan keduanya (TG dan buku / rakan) atau kesemuanya (TG, buku dan rakan) semasa proses menstruktur ayat diambil sebagai petikan untuk

dianalisis. Penyelidik menetapkan satu ayat diambil dan dianalisis iaitu bermula dari ayat mula distruktur sehingga selesai (cth. e), tanpa mengira panjang atau pendeknya proses menstruktur yang dipaparkan .

- e. [...ok adik beradik..i have...how to say "I HAVE"...(TG)... TENGO ...tukar BM...(TG) 'DUA ADIK BERADIK'...DOS...HERMANOS...DOS HERMANOS...ok..]

Pada contoh (e), ujaran 'ok' di awal menstruktur menunjukkan pelajar mula menstruktur ayat, manakala ujaran 'ok' di akhir proses menstruktur ayat menunjukkan pelajar telah selesai menstruktur satu ayat. Data dianalisis secara analitikal ke atas penggunaan artifak bahasa (BM, BI atau keduanya semasa menstruktur ayat BS) dan artifak sosial (TG, buku, rakan, gabungan TG dan buku/rakan, atau gabungan kesemuanya) di sepanjang penstrukturan ayat yang dipaparkan untuk menentukan purata dan kekerapan dalam bentuk jadual dan bagi menggambarkan proses mental yang berlaku (penggunaan artifak bahasa dan artifak sosial) yang digunakan semasa menstruktur ayat BS dinyatakan dalam bentuk gambar rajah.

Berdasarkan unit analisis yang dipilih, analisis seterusnya memberi penekanan ke atas aktiviti peraturan daripada proses pengantaraan sosial (buku, rakan, TG) yang dilakukan dalam menstruktur yang berlaku semasa ayat mula hingga tamat ayat distruktur dalam Zon Perkembangan Proksimal (menurut Foster & Ohta, 2005, bidang kajian L2 yang menggunakan konsep Zon Perkembangan Proksimal ialah ayat yang mula distruktur mewakili perkembangan semasa pelajar dan ayat di akhir struktur merupakan tahap potensi setelah melalui proses pengantaraan; manakala Lantolf & Foster, 2006 menyatakan peraturan merupakan bentuk yang terhasil daripada pengantaraan yang dilakukan). Maka, ayat akhir yang dihasilkan merupakan paparan proses peraturan daripada pengantaraan yang dilakukan yang berperanan dalam menentukan ayat akhir dihasilkan. Aktiviti peraturan *object-regulation* (OR), *other-*

regulation (OtR) dan *self-regulation* (SR) ini dipaparkan menggunakan gambar rajah yang mewakili proses mental yang berlaku semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Teks akhir pula merupakan hasil akhir proses menstruktur satu ayat bahasa sasaran dan himpunan teks akhir yang dihasilkan adalah penulisan BS yang diserahkan dan dinilai oleh penilai. Teks akhir yang dihasilkan (dinilai oleh penilai) merupakan proses mental yang mengandungi aktiviti pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan semasa proses menstruktur yang berperanan dalam membantu atau menghalang pelajar daripada mencapai teks yang bebas atau mengandungi kesalahan ayat bahasa Sepanyol. Kesemua teks akhir dinilai menggunakan Penandaan Analitik (diadaptasi daripada Jacob et al. 1981; dipetik daripada Huges, 2003), dan setelah dinilai pencapaian pelajar akan direkodkan dalam rekod profil pencapaian pelajar untuk diasingkan mengikut pencapaian baik dan lemah. Pencapaian baik ditetapkan mengikut gred A (80 ke atas) dan teks lemah gred C (50 ke bawah) yang mewakili 35 teks (19 teks baik dan 16 teks lemah) dianalisis. Seterusnya, analisis terakhir menggunakan teks baik dan teks lemah daripada rekod profil pencapaian pelajar (markah, gred, kesalahan linguistik, bilangan ayat dan perkataan yang dihasilkan) dianalisis secara kualitatif untuk menjelaskan peranan pengantaraan artifak bahasa (bahasa Melayu, Inggeris, atau gabungannya) dan artifak sosial (*Google Translate*, buku, rakan atau gabungannya) dan aktiviti peraturan membantu pencapaian baik dan lemah dalam penulisan bahasa Sepanyol. Analisis kualitatif menggunakan unit analisis yang dipilih mengikut teks baik dan lemah ini menekankan perbandingan dari sudut keupayaan menghasilkan ayat bebas daripada kesalahan atau mengandungi kesalahan linguistik (cth. kata kerja, kata nama, pelarasan genus artikel dan bilangan, serta aktiviti menstruktur ayat tunggal atau atau majmuk daripada bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya) dijelaskan secara kualitatif dengan bantuan gambar rajah proses mental.

3.8 Kesimpulan

Kajian eksploratori pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan dalam Zon Perkembangan Proksimal ini dilaksanakan di sebuah universiti awam, melibatkan keseluruhan 72 pelajar Melayu dan Cina yang mendaftar dalam Kursus Elektif Bahasa Sepanyol (BS) Komunikasi Tahap I (Asas). Pemilihan pelajar berdasarkan kemudahan infrastruktur dan kebenaran pihak universiti memberikan akses sepenuhnya untuk melaksanakan kajian ini. Kajian ini tidak menetapkan genus (bilangan pelajar lelaki dan perempuan tidak seimbang), umur dan latar belakang pendidikan tetapi pelajar mempunyai persamaan iaitu pertama kali mempelajari bahasa Sepanyol. Pelajar Tahap Asas (novis) dipilih kerana bersesuaian dengan reka bentuk kajian ini untuk menjelaskan fenomena penggunaan artifak untuk menyelesaikan tugas penulisan BS tanpa kehadiran pakar sudah pasti kebergantungan pada pengantaraan artifak bahasa dan sosial pelajar di tahap novis memberikan data yang sangat diperlukan dalam penyelidikan ini. Maka, dalam situasi tanpa kehadiran pakar, kepelbagaian bahasa pelajar dan kecekapan BS yang rendah, dapatan kajian dapat menyumbang kepada triangulasi fenomena dalam Zon Perkembangan Proksimal dan Teori Sosio-Budaya.

Kajian eksploratori ini direka menggunakan tugas penulisan bahasa Sepanyol bertajuk *A Mi Mismo /a* (Diri Saya) yang diberi kepada pelajar terlibat mengikut urutan proses penulisan. Walau bagaimanapun kajian ini hanya menggunakan data daripada transkripsi *Think Aloud Protocol* (TAP) proses penyusunan kerana pada tahap ini menyumbangkan data yang diperlukan untuk dianalisis secara analitik untuk menjawab persoalan dan objektif yang disasarkan dalam kajian ini. Berdasarkan tugas penulisan ini, penyelidik mentafsirkan dan memaparkan pengalaman pelajar menggunakan bantuan artifak di persekitaran dan aktiviti peraturan yang dilalui semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol menggunakan prosedur rakaman TAP. Rakaman TAP ditranskripsikan menggunakan tanda transkripsi yang diadaptasi daripada daripada

Flower dan Hayes (1980), Wang dan Wen (2002) dan beberapa tanda transkripsi yang bersesuaian. Transkripsi adalah secara *verbatim* dan tanda transkripsi mengikut keperluan kajian yang dilaksanakan. Penekanan diberikan kepada karakteristik khusus seperti penggunaan artifak bahasa / sosial (*Google translate*, buku, rakan) semasa menstruktur ayat. Melalui transkripsi TAP, penyelidik dapat mengenal pasti setiap urutan ujaran lisan, proses pemikiran dan pengalaman yang dilalui pelajar menggunakan pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan semasa mereka menyelesaikan masalah linguistik semasa menstruktur ayat, dan dapat dapat dijelaskan. Maka, kajian ini menetapkan analisis data menggunakan prosedur unit analisis, di mana unit analisis adalah keseluruhan petikan transkripsi TAP (daripada ayat mula distruktur hingga tamat) yang mengandungi *pause* atau paparan idea terputus semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Memandangkan unit analisis ini adalah petikan transkripsi menstruktur satu ayat bahasa sasaran, sudah pasti terdapat ujaran terhenti atau lakuan yang memaparkan idea yang terputus. Setiap ujaran yang terhenti atau lakuan idea terputus ini ditetapkan sebagai segmen, maka unit analisis sudah pasti mengandungi sama ada segmen tunggal atau terdiri daripada gabungan beberapa segmen. Analisis menggunakan unit analisis yang dibahagikan kepada segmen ini perlu kerana tindakan dan karakteristik dalam pengujaran setiap pelajar semasa menstruktur ayat adalah berbeza. Malah, unit analisis perlu kerana segmen tunggal tidak semestinya mengandungi bahasa sasaran, aktiviti pengantaraan atau aktiviti peraturan, tetapi gabungan beberapa segmen boleh memaparkan kesemuanya (bahasa sasaran, aktiviti pengantaraan dan aktiviti peraturan). Bersandarkan petikan unit analisis yang terpilih (transkripsi TAP proses menstruktur satu ayat dari mula ayat distruktur hingga tamat), analisis kualitatif ke atas unit analisis (segmen / gabungan beberapa segmen) berupaya menjelaskan proses mental dari sudut aktiviti pengantaraan dan aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Melalui unit analisis juga proses

pemikiran yang dilalui (penggunaan artifak dan aktiviti peraturan) dari ayat mula distruktur hingga terhasilnya teks akhir yang baik atau lemah berupaya untuk disiasat dan dijelaskan dalam penulisan bahasa Sepanyol.

Teks akhir (dinilai oleh penilai) merupakan representasi proses mental yang mengandungi aktiviti pengantaraan dan aktiviti peraturan semasa proses menstruktur dinilai menggunakan Penandaan Analitik (diadaptasi daripada Jacob et al. 1981; dipetik daripada Huges, 2003). Melalui teks akhir yang dinilai ini penyelidik dapat merekodkan pencapaian setiap pelajar (profil pencapaian pelajar) dan mengasingkannya mengikut pencapaian baik dan lemah mengikut gred A (80 ke atas) dan teks lemah gred C (50 ke bawah). Seterusnya, analisis terakhir menggunakan teks baik dan teks lemah yang ditentukan menggunakan rekod profil pencapaian pelajar (markah, gred, kesalahan linguistik, bilangan ayat dan perkataan yang dihasilkan) dianalisis secara kualitatif untuk menjelaskan sama ada peranan pengantaraan artifak bahasa (bahasa Melayu, Inggeris, atau gabungannya), artifak sosial (*Google Translate*, buku, rakan atau gabungannya), dan aktiviti peraturan ini membantu atau menghalang pelajar menghasilkan teks baik dalam penulisan bahasa Sepanyol.

Jadual 3.5: Rumusan Analisis Data dan Persoalan yang Dijawab

Persoalan Kajian	Data yang digunakan	Fokus Analisis	Dapatan
Apakah bentuk penggunaan artifak dan ciri-ciri tertentu penggunaannya semasa proses penulisan bahasa Sepanyol.	1. Rakaman TAP 2. Transkripsi TAP 3. Draf penulisan (data sokongan)	1. Penggunaan artifak bahasa (BM, BI atau BM+BI) 2. Penggunaan artifak sosial (TG / buku / rakan)	Proses mental penggunaan artifak bahasa dan artifak sosial semasa proses menstruktur ayat.

Jadual 3.5: (sambungan)

Persoalan Kajian	Data yang digunakan	Fokus Analisis	Dapatan
Apakah bentuk aktiviti peraturan yang dapat dikenal pasti semasa proses penulisan bahasa Sepanyol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rakaman TAP 2. Transkripsi TAP 3. Draf Penulisan (data sokongan) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktiviti peraturan 2. Tahap aktiviti peraturan 3. Penggunaan artifak 	Proses mental tahap aktiviti peraturan (<i>Object- Other- self-regulation</i>) dan penggunaan artifak (artifak bahasa dan artifak sosial)
Bagaimana bentuk penggunaan artifak dan bentuk aktiviti peraturan semasa proses menstruktur mempengaruhi teks akhir yang baik dan lemah dalam penulisan bahasa Sepanyol.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teks akhir (teks baik dan lemah) 2. Transkripsi TAP 3. Rakaman TAP 4. Draf penulisan (data sokongan) 	<p>Keupayaan menghasilkan ayat yang bebas daripada kesalahan / mengandungi kesalahan ayat dari sudut:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bentuk penggunaan artifak bahasa 2. Bentuk penggunaan artifak sosial 3. Bentuk aktiviti peraturan dan tahap aktiviti peraturan 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proses mental yang memaparkan bentuk penggunaan artifak bahasa, artifak sosial dan aktiviti peraturan yang membantu hasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. 2. Proses mental yang memaparkan bentuk penggunaan artifak bahasa, artifak sosial dan aktiviti peraturan yang mendorong kesalahan ayat.

BAB 4: DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab ini akan membentangkan dapatan ke atas analisis transkripsi TAP yang diperoleh daripada proses penulisan tahap penyusunan yang dirakam menggunakan prosedur Think Aloud Protocol dan teks baik dan lemah. Analisis kualitatif ke atas unit analisis yang terpilih akan menjelaskan persoalan yang dibangkitkan dalam penyelidikan ini iaitu; pertama, apakah bentuk penggunaan artifak dan ciri-ciri tertentu penggunaannya semasa proses penulisan bahasa Sepanyol; kedua, apakah bentuk aktiviti peraturan yang dapat dikenal pasti semasa proses penulisan bahasa Sepanyol; dan ketiga, bagaimana bentuk penggunaan artifak dan bentuk aktiviti peraturan semasa proses menstruktur mempengaruhi teks akhir yang baik dan lemah dalam penulisan bahasa Sepanyol.

Keseluruhan 72 pelajar yang terdiri daripada pelbagai jurusan iaitu Pengajian Sejarah, Sains dan Matematik, Pengajian Melayu dan Sains Komputer dan Industri Kreatif dipaparkan dalam Jadual 4.1.

Jadual 4.1: Latar belakang Jurusan yang Diambil Pelajar

Jurusan	Bilangan Pelajar
Sains dan Matematik	27
Sains Komputer dan Industri Kreatif	14
TESL	10
Pengajian Sejarah	12
Pengajian Melayu	9

4.2 RQ 1: Apakah Bentuk Penggunaan Artifak Dan Ciri-Ciri Tertentu

Penggunaanya Semasa Proses Penulisan Bahasa Sepanyol

Kajian ini menunjukkan (Jadual 4.2) 41 pelajar menggunakan artifak bahasa bergabung iaitu bahasa Melayu dan bahasa Inggeris, 21 pelajar menggunakan bahasa Melayu, dan 10 pelajar menggunakan bahasa Inggeris. Kajian juga memaparkan keseluruhan pelajar menggunakan artifak sosial *Google Translate* (TG), di samping bantuan buku (B), rakan (R), gabungan *Google Translate* dan buku (GB), gabungan *Google Translate* dan rakan (GR), dan gabungan *Google Translate*, buku dan rakan serentak (GBR).

Jadual 4.2: Penggunaan Artifak Bahasa dan Sosial Semasa Proses Menstruktur Ayat Bahasa Sepanyol

Artifak Bahasa		Artifak Sosial / Bil. Pelajar					
		TG	B	R	GB	GR	GBR
Gabungan BM & BI	41	41	26	23	19	17	9
Bahasa Melayu (BM)	21	21	19	18	12	10	13
Bahasa Inggeris (BI)	10	10	7	8	4	5	6
Jumlah (pelajar)	72	72	52	49	35	32	28

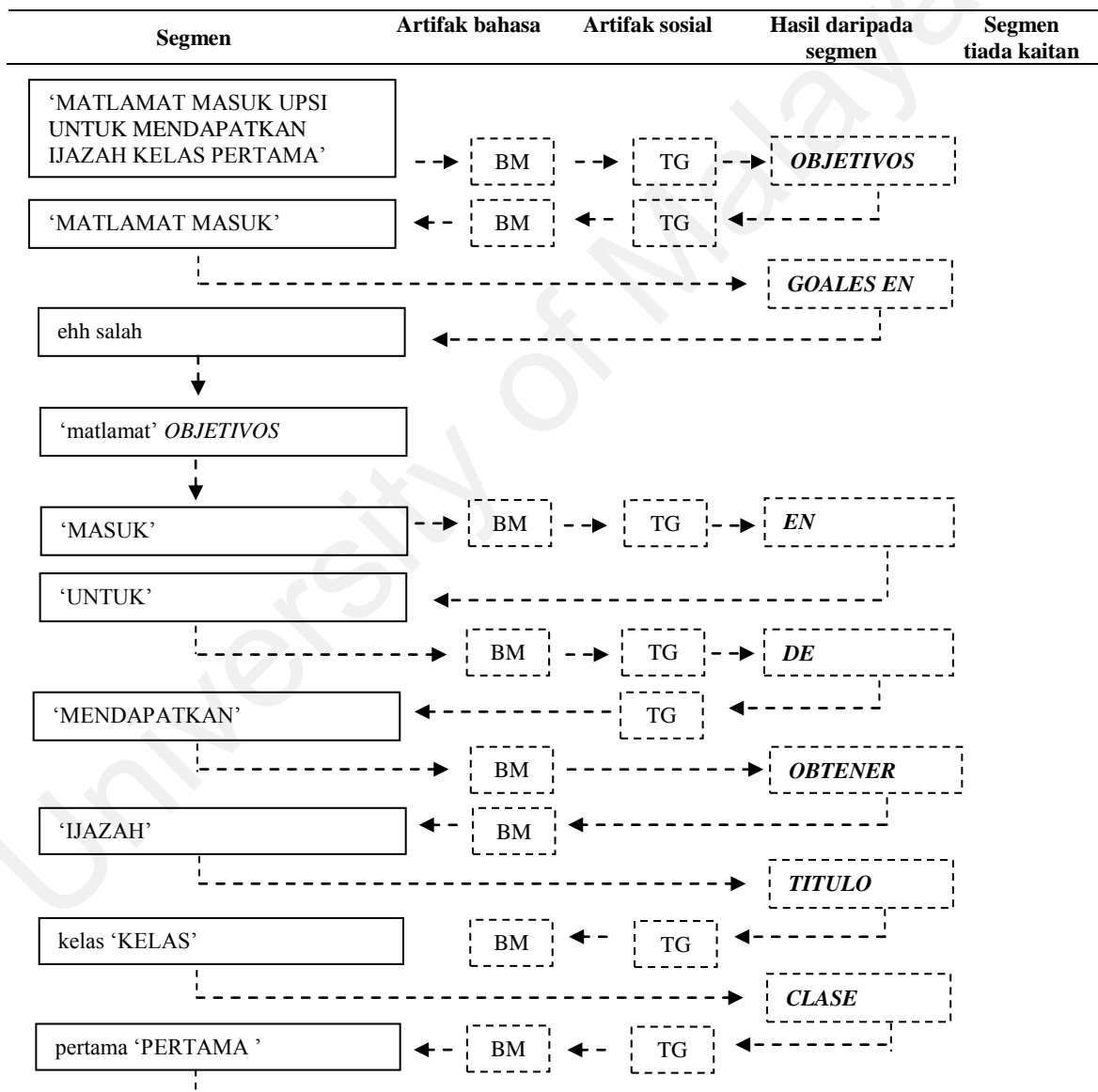
BM: bahasa Melayu; BI: bahasa Inggeris; TG: *Google Translate*; B: buku; R: rakan; GB: *Google Translate* & buku; GR: *Google Translate* & rakan; GBR: *Google Translate*, buku & rakan

Bersandarkan Jadual 4.2, artifak sosial *Google Translate* (TG) digunakan oleh keseluruhan pelajar semasa proses menstruktur ayat. Pelajar yang menggunakan gabungan artifak (BM dan BI) juga menunjukkan penggunaan tertinggi pengantaraan buku, rakan, gabungan *Google Translate* dan buku / rakan. Walau bagaimanapun, bilangan tertinggi pelajar yang menggabungkan ketiga-tiga artifak sosial (*Google Translate*, buku dan rakan) adalah dalam kalangan mereka yang menstruktur menggunakan artifak bahasa Melayu. Pelajar yang menstruktur menggunakan pengantara artifak bahasa Inggeris memaparkan keseluruhan penggunaan pengantara artifak sosial yang rendah (buku, rakan dan gabungan *Google Translate* dan buku / rakan).

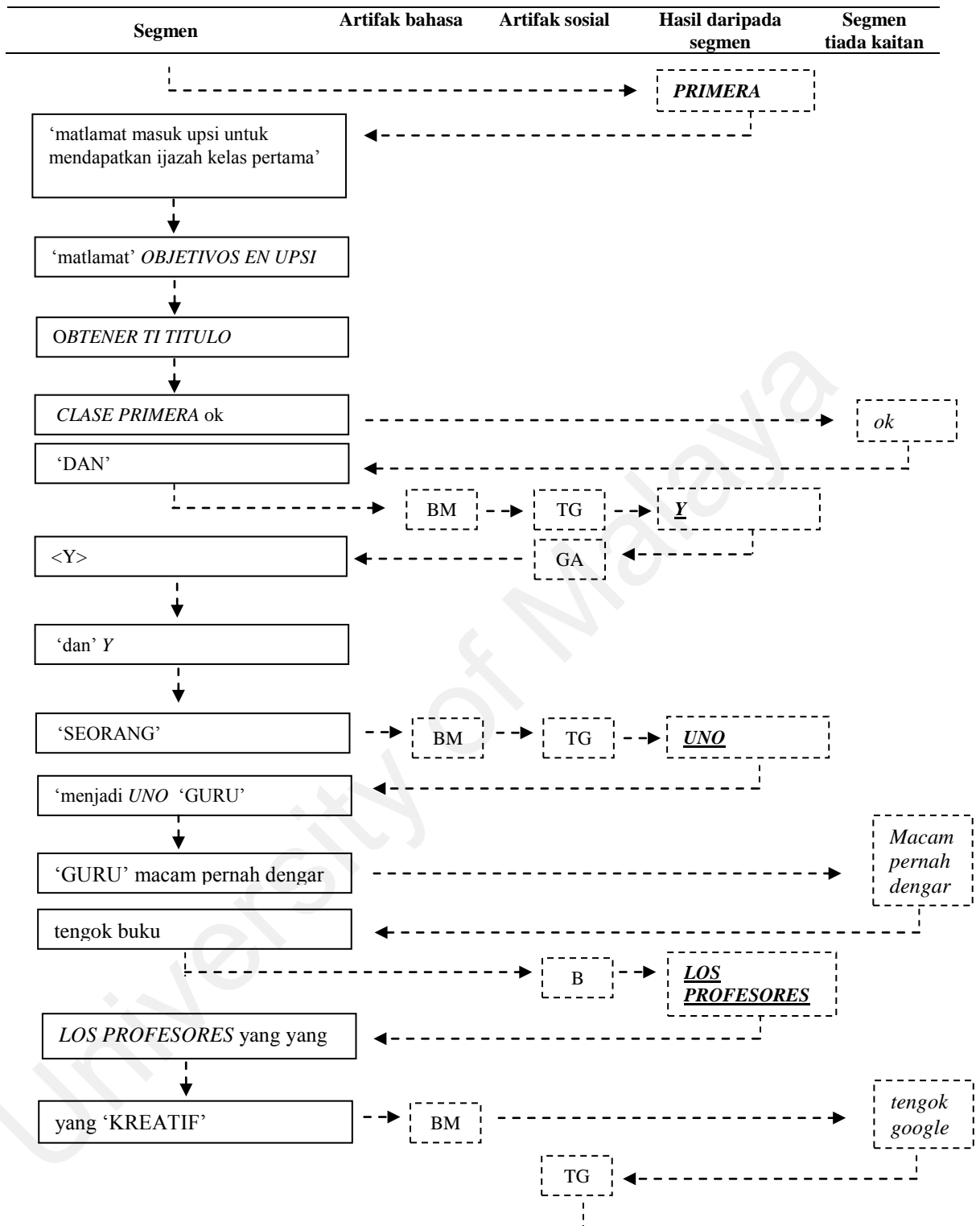
Dominasi penggunaan TG ini adalah kerana penggunaan artifak bahasa Melayu, bahasa Inggeris atau gabungan keduanya (BM dan BI) sebagai entri untuk membantu mereka memperoleh leksikal, frasa atau ayat BS semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Walaupun artifak sosial buku dan rakan juga digunakan semasa proses menstruktur ayat, kajian ini menunjukkan pelajar akan kembali semula kepada *Google Translate* untuk memperoleh kepastian dan meningkatkan keyakinan mereka ke atas leksikal, frasa atau ayat yang diperoleh daripada buku, rakan atau gabungannya (buku dan rakan). Bentuk ini secara tidak langsung memaparkan satu aktiviti semak silang (*cross check*) ke atas leksikal, frasa atau ayat melalui gabungan artifak sosial *Google Translate*, buku atau rakan (GB, GR dan GBR) semasa proses menstruktur sama ada menggunakan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungan keduanya (BM dan BI). Melalui dapatan (Jadual 4.2), pengantaraan artifak bahasa bergabung (BM dan BI) menunjukkan peningkatan jumlah pengantaraan artifak sosial *Google Translate*, buku, rakan dan gabungan *Google Translate* dan buku / rakan. Hal yang demikian adalah kerana bebanan untuk memperoleh leksikal atau frasa dan aktiviti semak silang berbanding jika pelajar hanya menggunakan pengantaraan satu bahasa (bahasa Melayu atau Inggeris) semasa menstruktur ayat.

Kajian ini mengenal pasti tiga bentuk penggunaan artifak bahasa (bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya) dan artifak sosial (*Google Translate*, buku atau rakan) yang digunakan pelajar untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis semasa proses menstruktur ayat. Bentuk penggunaan artifak bahasa dan artifak sosial boleh dibahagikan kepada beberapa jenis; yang pertama, penggunaan bahasa dan artifak sosial tunggal; yang kedua, artifak bahasa tunggal dan artifak sosial bergabung atau bahasa bergabung dan artifak sosial tunggal; dan yang ketiga, gabungan artifak bahasa serta artifak sosial.

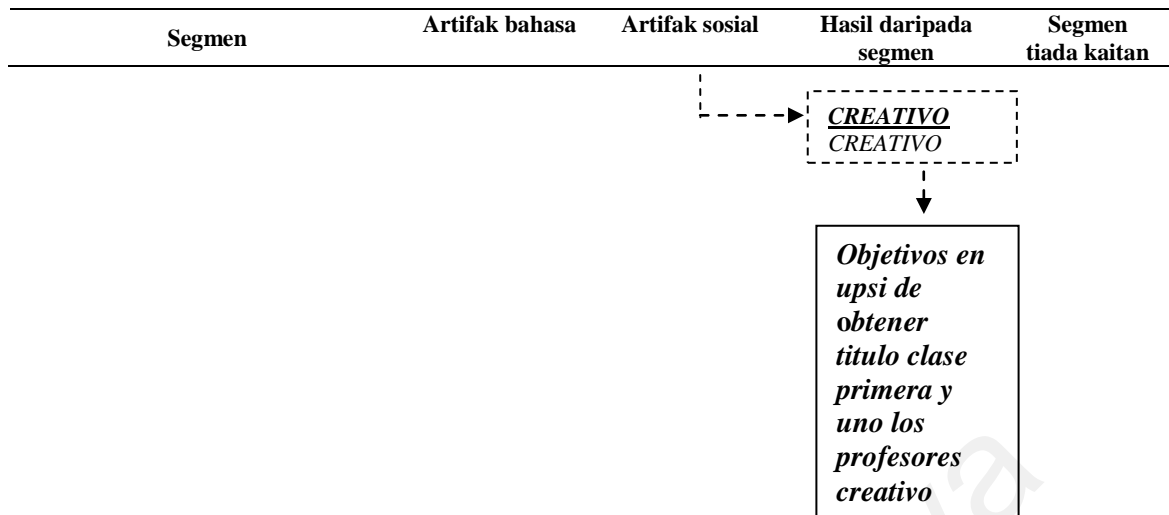
[..‘MATLAMAT’ MASUK UPSI UNTUK MENDAPAT IJAZAH KELAS PERTAMA...(TG) OBJETIVOS...(TG) ‘MATLAMAT MASUK’...GOALES EN...ehh salah...‘matlamat’ OBJETIVOS...’MASUK’ (TG)...EN...‘UNTUK’...DE...(TG) ‘MENDAPATKAN’...OBTENER...‘IJAZAH’...TITULO...’KELAS KELAS’...CLASE...pertama ‘PERTAMA’...PRIMERA...‘matlamat masuk UPSI untuk mendapatkan ijazah kelas pertama’...‘matlamat’ OBJETIVOS EN UPSI DE...OBTENER TI TITULO...CLASE PRIMERA ok...‘DAN’ (TG)(GA) <y>...‘dan’ Y...‘SEORANG’ (TG)...UNO...menjadi UNO ‘GURU’...‘GURU’ macam pernah dengar...tengok buku (B)... oohh LOS PROFESORES...LOS PROFESORES yang yang yang yang... yang ‘KREATIF’... tengok Google...(TG)...CREATIVO CREATIVO..] (Petikan 1:TR2/64)



Rajah 4.1: Penggunaan Artifak Bahasa Tunggal dan Artifak Sosial Bergabung



Rajah 4.1: (sambungan)



BM: bahasa Melayu; TG: *Google Translate*; GA: *Google audio*; B: buku

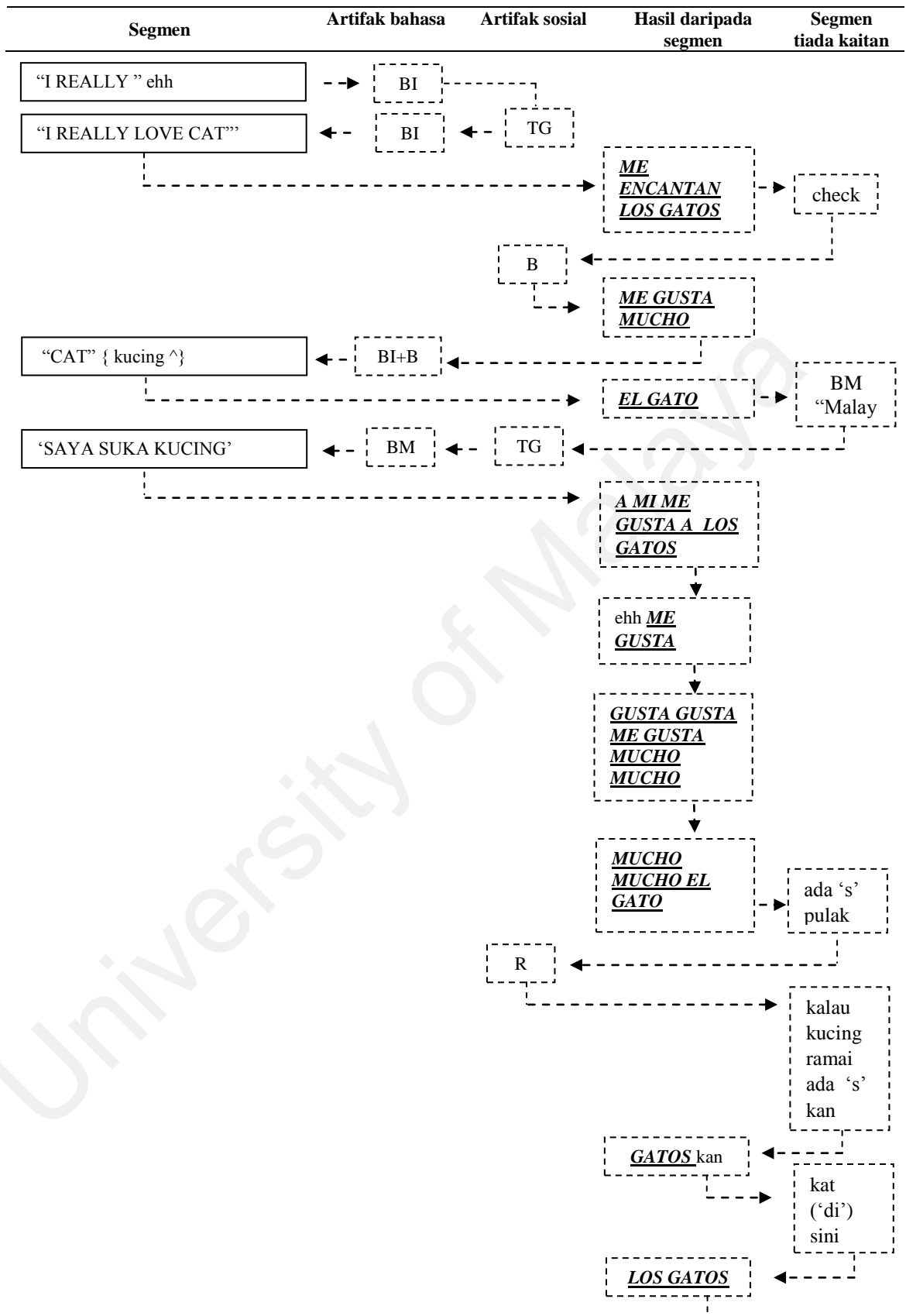
Rajah 4.1: (sambungan)

Rajah 4.1 memaparkan pelajar menstruktur ayat majmuk menggunakan artifak bahasa Melayu ('MATLAMAT MASUK UPSI UNTUK MENDAPATKAN IJAZAH PERTAMA DAN MENJADI SEORANG GURU YANG KREATIF'), di samping gabungan artifak sosial *Google Translate* dan buku untuk menghasilkan struktur ayat BS (*Objetivos en UPSI de obtener titulo clase primera y una los profesores creativo*). Dapatan menunjukkan bentuk proses menstruktur kata demi kata menggunakan artifak BM sebagai entri *Google Translate* ('MASUK', 'UNTUK', 'MENDAPATKAN', 'IJAZAH', 'KELAS', 'PERTAMA', 'DAN', 'KREATIF') untuk memperoleh leksikal bahasa Sepanyol (*EN, DE, OBTENER, TITULO, CLASE, PRIMERA, Y, CREATIVO*). Dapatan juga memaparkan pelajar menggunakan artifak sosial buku untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal 'GURU' (*LOS PROFESORES*), dan artifak sosial buku hanya digunakan sekali sahaja untuk memperoleh leksikal ('GURU' - *LOS PROFEORES*). Bersandarkan dapatan ini menunjukkan, pelajar bergantung sepenuhnya kepada bantuan *Google Translate* semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Dapatan ini menunjukkan bentuk gabungan artifak sosial *Google Translate* dan buku untuk memperoleh leksikal, dan pelajar menyelesaikan masalah berkaitan sintaksis bahasa Sepanyol melalui bentuk menstruktur kata demi kata menggunakan artifak

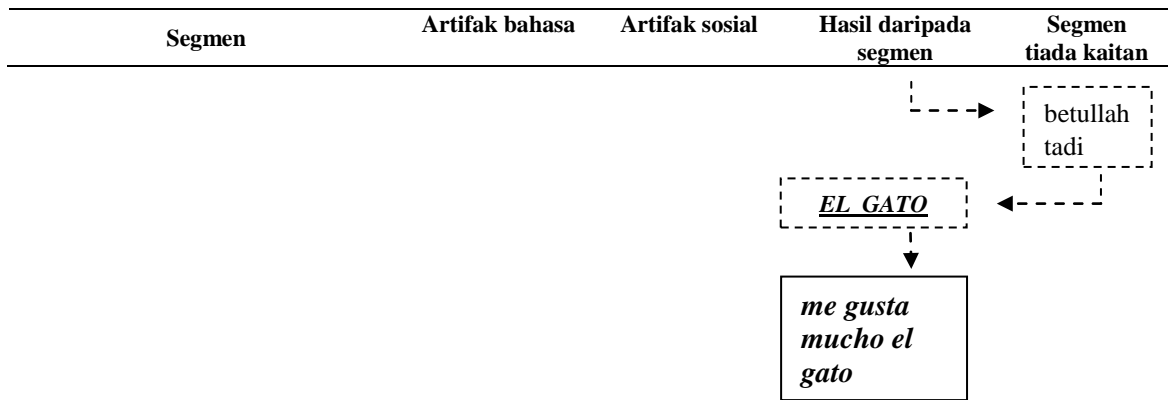
bahasa Melayu. Melalui dapatan juga menunjukkan, artifak sosial *Google Translate* bukan sahaja digunakan sebagai bantuan untuk memperoleh leksikal semata-mata, malah digunakan sebagai bantuan untuk memperoleh sebutan ‘DAN’ (Y) melalui Google Audio yang didatangkan bersama *Google Translate*.

Kajian ini menunjukkan terdapat bentuk gabungan artifak bahasa serta artifak sosial semasa proses menstruktur ayat. Penggunaan artifak bahasa dan sosial bergabung ini secara bertukar ganti untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan ayat. Kajian mendapati, apabila pelajar menggunakan bantuan artifak yang berbeza semasa memperoleh leksikal atau ayat yang sama daripada artifak bahasa yang sama (cth. Bahasa Melayu) akan mendorong mereka bertukar kepada penggunaan artifak bahasa berbeza (cth. Bahasa Inggeris). Secara tidak langsung, hal yang demikian akan memaparkan bentuk menstruktur ayat menggunakan gabungan artifak bahasa dan artifak sosial (Rajah 4.2).

[.. “I REALLY” ehh (TG) “I REALLY LOVE CAT” **ME ENCANTAN LOS GATOS** check (B)... **ME GUSTA MUCHO** “CAT” {kucing}...**EL GATO** BM (‘bahasa Melayu’) “Malay” (TG) ‘SAYA SUKA KUCING’...**A MI ME GUSTA A LOS GATOS**... ehh **ME GUSTA...GUSTA GUSTA ME GUSTA MUCHO MUCHO...MUCHO MUCHO EL GATO**... ada ‘s’ pulak (R) kalau kucing ramai ada ‘s’ kan...**GATOS** kan... kat (‘di’) sini..**LOS GATOS**... betul-tadi..**EL GATO** ...*me gusta mucho el gato*..]



Rajah 4.2: Bentuk Gabungan Artifak Bahasa dan Artifak Sosial



BM: bahasa Melayu; BI: bahasa Inggeris; TG: *Google Translate*; B: buku; R: rakan

Rajah 4.2: (sambungan)

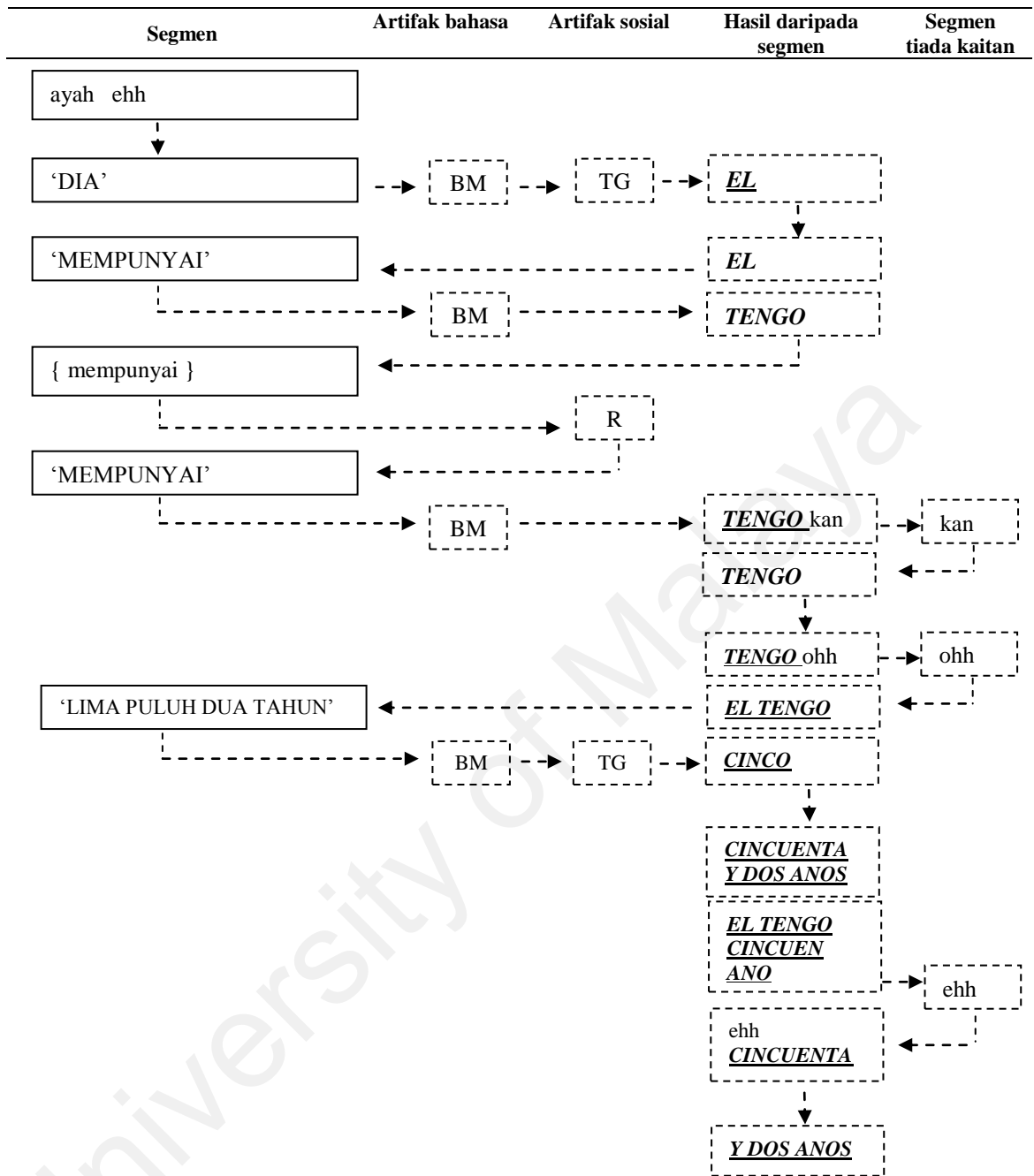
Rajah 4.2 memaparkan bentuk penggunaan gabungan artifak bahasa dan artifak sosial semasa menstruktur ayat. Pelajar menstruktur ayat tunggal menggunakan gabungan artifak bahasa Melayu dan bahasa Inggeris serta gabungan artifak sosial *Google Translate*, buku dan rakan. Artifak bahasa Inggeris (“I REALLY LOVE CAT”) digunakan sebagai entri *Google Translate* untuk memperoleh ayat *ME ENCANTAN LOS GATOS* dan melalui buku pelajar memperoleh ayat *ME GUSTA MUCHO EL GATO*. Dapatan menunjukkan, pelajar mengubah penggunaan artifak BI ke BM setelah menyedari terdapat perbezaan frasa daripada TG (*ME ENCANTAN LOS GATOS*) dan buku (*ME GUSTA MUCHO EL GATO*), iaitu semasa menyelesaikan masalah berkaitan ayat menggunakan dua artifak sosial yang berbeza pada ayat yang sama (“I REALLY LOVE CAT”). Seterusnya, pelajar beralih kepada menstruktur menggunakan artifak BM (“SAYA SUKA KUCING”- *A MI ME GUSTA A LOS GATOS*) sebagai entri TG. Penggunaan artifak berbeza (TG dan buku) untuk menyelesaikan masalah ayat menggunakan artifak BM telah mendorong kepada bentuk penggunaan artifak bergabung (BM & BI) secara bertukar ganti semasa proses menstruktur ayat. Dapatan ini juga memaparkan maklum balas TG adalah berbeza mengikut penggunaan entri bahasa yang digunakan. Malah proses menstruktur juga memaparkan bentuk aktiviti

semak silang (*cross check*) menggunakan artifak bahasa pada leksikal “CAT”- ‘kucing’ menggunakan artifak BM dan BI.

Dapatan menunjukkan (Rajah 4.2), walaupun bantuan buku dan rakan digunakan untuk menyelesaikan masalah semasa menstruktur ayat, dapatan kajian jelas memaparkan kebergantungan pelajar kepada TG untuk memperoleh leksikal dan sintaksis semasa menstruktur ayat BS. Maka, kajian ini menunjukkan, dalam konteks tanpa kehadiran pakar, TG telah menggantikan tugas pakar untuk menyelesaikan masalah leksikal atau sintaksis. Ini berkemungkinan kerana akses ke *Google Translate* adalah lebih cepat dan mudah. Walaupun masih belum dipastikan lagi bahawa *Google Translate* adalah lebih cepat dan mudah, bersandarkan kajian ini pelajar memperoleh tindak balas leksikal dan sintaksis daripada *Google Translate* dengan cepat dan mudah. Proses mental ini (Rajah 4.2) menunjukkan penggunaan artifak bergabung (bahasa Melayu dan Inggeris; *Google Translate*, buku dan rakan) untuk menyelaras artikel dan bilangan tunggal (*el gato*), memperoleh dan mengubah suai frasa (*me encantan / a mi me gusta / me gusta mucho*) untuk menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan. Dapatan ini juga menunjukkan penggunaan artifak bahasa bergabung menambahkan bebanan pelajar untuk memperoleh, menyelaras dan menentukan leksikal atau frasa.

Kajian ini memaparkan pelajar menggunakan pengantaraan artifak bahasa tunggal dan gabungan artifak sosial *Google Translate* dan rakan semasa menstruktur ayat.

[..ayah ehh...‘DIA’...(TG)...EL...EL...‘MEMPUNYAI’...TENGO...{mempunyai}...(R)
‘MEMPUNYAI’ TENGO kan...TENGO... TENGO ohh...EL TENGO ‘LIMA PULUH
DUA TAHUN’...(TG) CINCO...CINCUENTA Y DOS ANOS...EL TENGO CINCUE
ANO... ehh CINCUENTA...Y DOS ANOS..] (Petikan 3: TR2/36)



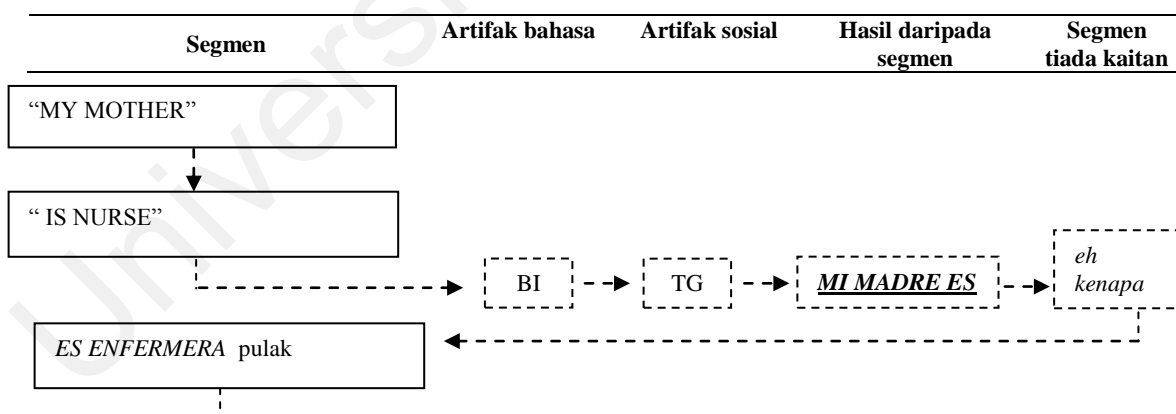
BM: bahasa Melayu; TG: *Google Translate*; R: rakan

Rajah 4.3: Penggunaan Artifak Bahasa Melayu dan Gabungan Artifak Sosial

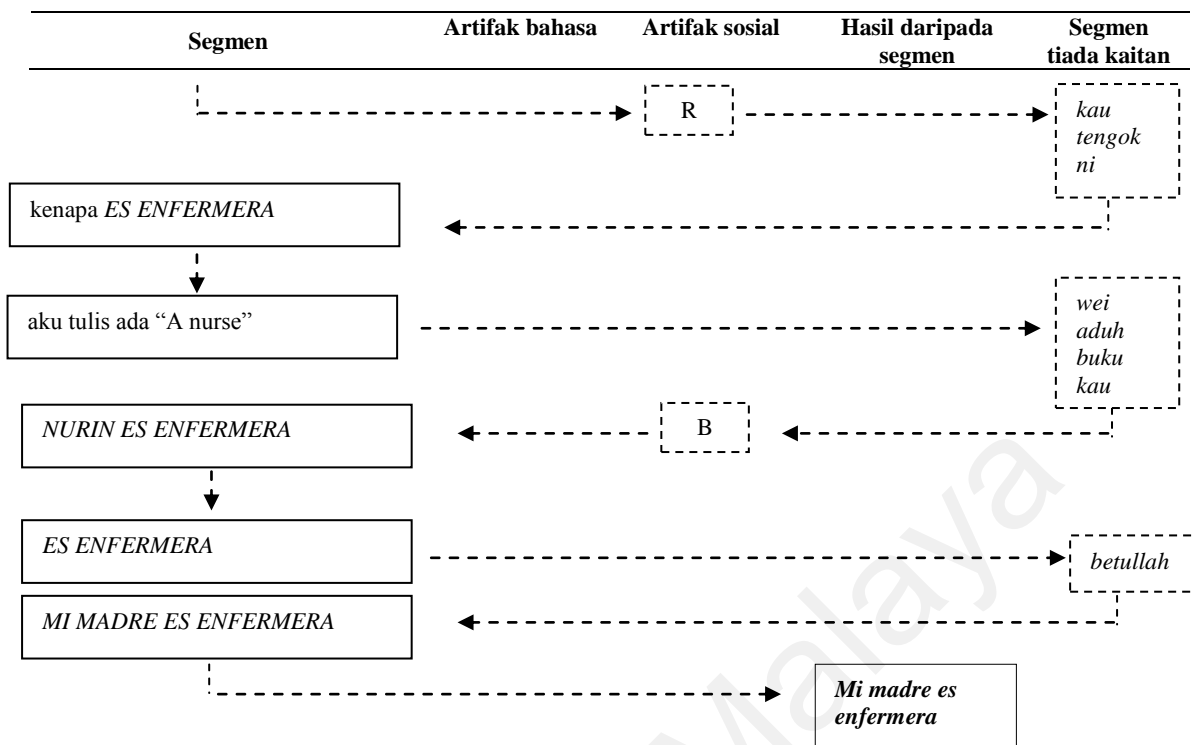
Dapatan yang dipaparkan pada Rajah 4.3 menunjukkan pelajar menggunakan artifak bahasa Melayu dan gabungan artifak sosial *Google Translate* dan rakan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Pelajar menstruktur dalam bentuk kata demi kata menggunakan bahasa Melayu ('dia', 'mempunyai') dan dalam bentuk frasa ('lima puluh dua tahun'). Dapatan menunjukkan, walaupun pada awalnya pelajar telah memperoleh

tengo daripada *Google Translate*, namun pada tahap seterusnya pelajar telah meminta bantuan rakan untuk memperoleh leksikal *tengo* (mempunyai) sekali lagi. Tindakan ini menunjukkan, pelajar menilai semula maklum balas daripada pengantaraan *Google Translate* sebagai bentuk penyemakan. Dapatan ini secara tidak langsung memaparkan bentuk penyemakan silang menggunakan artifak sosial yang berbeza iaitu *Google Translate* dan rakan. Malah dapatan juga memaparkan bentuk penyemakan ke atas kategori leksikal kata kerja (*tengo*) dan kategori fungsi artikel genus maskulin (*el-‘dia’*) semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Dapatan ini menunjukkan bahawa, pelajar yang menekankan struktur dalaman semasa proses menstruktur akan cenderung menggabungkan pengantaraan artifak sosial bergabung. Kajian ini mendapati, kecenderungan pelajar menggunakan pengantaraan artifak sosial bergabung ini juga melibatkan gabungan tiga artifak sosial serentak.

[..“MY MOTHER”...“IS NURSE” (TG) MI MADRE ES...eh kenapa *ES ENFERMERA* pulak (R) kau tengok ni...kenapa *ES ENFERMERA*... aku tulis ada “A nurse”...wei aduhh...buku kau...(B)... *NURIN ES ENFERMERA...ES ENFERMERA*...betullah...MI MADRE ES ENFERMERA..] (Petikan 4: TR2/54)



Rajah 4.4: Penggunaan Artifak bahasa Inggeris dan Gabungan *Google Translate*, Rakan dan Buku



BI: bahasa Inggeris; TG: *Google Translate*; B: buku; R: rakan

Rajah 4.4: (sambungan)

Rajah 4.4 di atas memaparkan proses menstruktur ayat BS menggunakan artifak bahasa Inggeris dan gabungan artifak sosial *Google Translate*, buku dan rakan untuk menstruktur ayat tunggal "my mother is nurse". Walaupun pada transkripsi tiada ujaran 'a' untuk menstruktur 'a nurse', kajian ini mengenal pasti melalui transkripsi seterusnya apabila pelajar bertanya kepada rakan ('kenapa *es enfermera* pulak...aku tulis ada a nurse'). Dapatan ini sebenarnya menunjukkan pertembungan pengetahuan sedia ada pelajar pada kategori fungsi artikel bahasa Inggeris ('a') dengan bahasa Sepanyol (*una*) yang mendorong pelajar meningkatkan penggunaan artifak sosial rakan dan buku semasa proses menstruktur ayat. Jika diperhatikan pada dapatan (Rajah 4.4), melalui artifak sosial *Google Translate*, pelajar memperoleh *mi madre es enfermera*, namun pada pengetahuan sedia ada pelajar sepatutnya *Google Translate* memberikan maklum balas *mi madre es una enfermera*. Pelajar sebenarnya berhadapan dengan pertembungan pengetahuan sedia ada bagi penggunaan kategori fungsi artikel di antara bahasa Inggeris

("a") dan bahasa Sepanyol (*una*) kerana bersandarkan pengetahuan yang dimiliki pelajar, sepatutnya *Google Translate* akan memberi maklum balas *mi madre es una enfermera*. Namun apa yang diperoleh daripada *Google Translate* ialah *mi madre es enfermera*, tanpa maklum balas *una* (merujuk kepada 'a') yang sepatutnya dinyatakan melalui maklum balas *Google Translate*. Pelajar cuba untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi ini melalui bantuan rakan, namun apabila rakan tidak membantu, responden beralih kepada bantuan buku. Pada tahap ini, pelajar memperoleh *es enfermera* iaitu contoh frasa yang ada pada buku (penyelidik mendapati terdapat contoh ayat *Nurin es enfermera* pada halaman 21 modul kursus pelajar *Tú y Yo*). Bersandarkan frasa yang terdapat dalam buku (*Nurin es enfermera*- 'Nurin seorang jururawat'), responden melakukan imitasi frasa *es enfermera* dengan menggugurkan 'Nurin' dan melakukan penyelarasan pada frasa yang diperoleh sebelumnya daripada *Google Translate* (*mi madre es*).

Dapatan ini memaparkan satu bentuk tindakan pelajar untuk menyelesaikan masalah berkaitan perbezaan maklum balas yang diperoleh daripada artifak sosial yang berbeza (*Google Translate*, rakan dan buku) semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Melalui dapatan ini juga memaparkan bentuk pertembungan pengetahuan antara artifak bahasa (bahasa Inggeris dan bahasa Sepanyol) pada penggunaan artikel ("a" – *una*) cuba diselesaikan menggunakan artifak sosial bergabung (*Google Translate*, rakan dan buku). Malah jika diteliti dari sudut kategori fungsi bahasa Melayu pula, tiada penggunaan artikel, hanya penjodoh bilangan (cth. seorang, sebuah). Berbeza dengan bahasa Inggeris dan bahasa Sepanyol, kedua-duanya mempunyai kategori fungsi artikel tentu ('the' - *el /la*) dan umum ('a' – *una/o*). Kajian ini secara tidak langsung mempamerkan tindakan menggunakan artifak sosial yang bergabung (daripada *Google Translate* ke rakan dan buku) sebagai bentuk penyelesaian masalah untuk menghasilkan struktur ayat bahasa Sepanyol yang bebas daripada kesalahan.

Kecenderungan pelajar menggunakan gabungan artifak sosial ini juga disebabkan maklum balas yang berkaitan leksikal atau sintaksis yang berbeza apabila pelajar menekankan struktur dalaman ayat (cth. kategori fungsi artikel) daripada artifak bahasa atau sosial yang digunakan. Dapatan ini juga menggambarkan tindakan pelajar menggunakan artifak sosial mengikut cara menstruktur ayat, iaitu sama ada responden menekankan bentuk struktur dalaman atau luaran. Sekiranya penekanan hanya pada struktur luaran seperti mendapatkan leksikal, hanya artifak sosial *Google Translate* sahaja diperlukan dan responden tidak berkecenderungan untuk membuat pengantaraan artifak yang lain. Namun jika penekanan diberikan pada struktur dalaman seperti penggunaan leksikal “a” - *una* (Rajah 4.4), gabungan artifak sosial (*Google Translate* ke rakan dan buku) akan dipaparkan semasa menstruktur ayat.

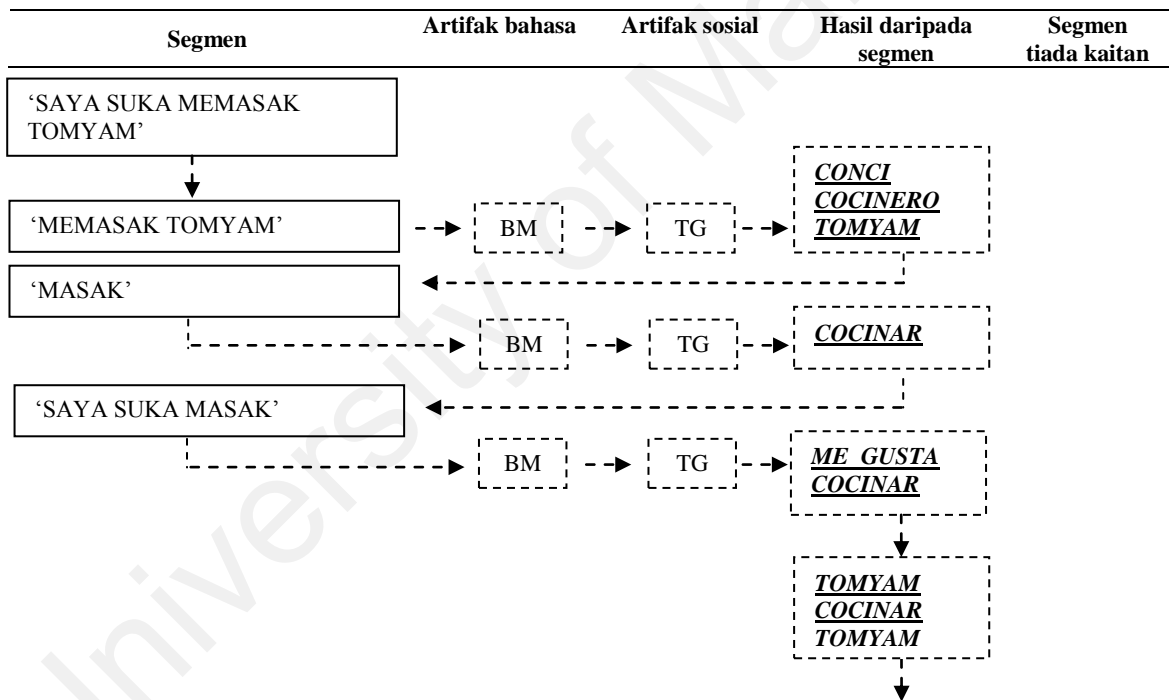
Semasa proses menstruktur ayat, artifak bahasa dan artifak sosial saling berkolaborasi untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal atau sintaksis. Namun, kajian ini menunjukkan (Rajah 4.4) tidak semua bantuan pengantaraan artifak sosial terutamanya daripada rakan mendapat maklum balas yang diharapkan atau setidaknya membantu untuk menyelesaikan masalah. Melalui dapatan, rakan tidak memberi sebarang maklum balas, dan pelajar beralih kepada bantuan buku ('..aku tulis ada a nurse...wei aduh buku kau..'). Hal yang demikian adalah kerana pengetahuan rakan juga pada tahap yang hampir setara (tahap novis), maka pelajar cuba menyelesaikannya dengan bantuan buku atau *Google Translate*.

Kajian ini menunjukkan *Google Translate* menjadi sumber pengantaraan utama kerana paling mudah dan pantas memberikan maklum balas. Keupayaan *Google Translate* yang mengandungi pakej leksikal dan sintaksis memberi kelebihan kepada responden untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis bahasa Sepanyol. *Google Translate* bukan semata-mata untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal atau sintaksis, malah sebagai salah satu bentuk penyelesaian masalah dengan

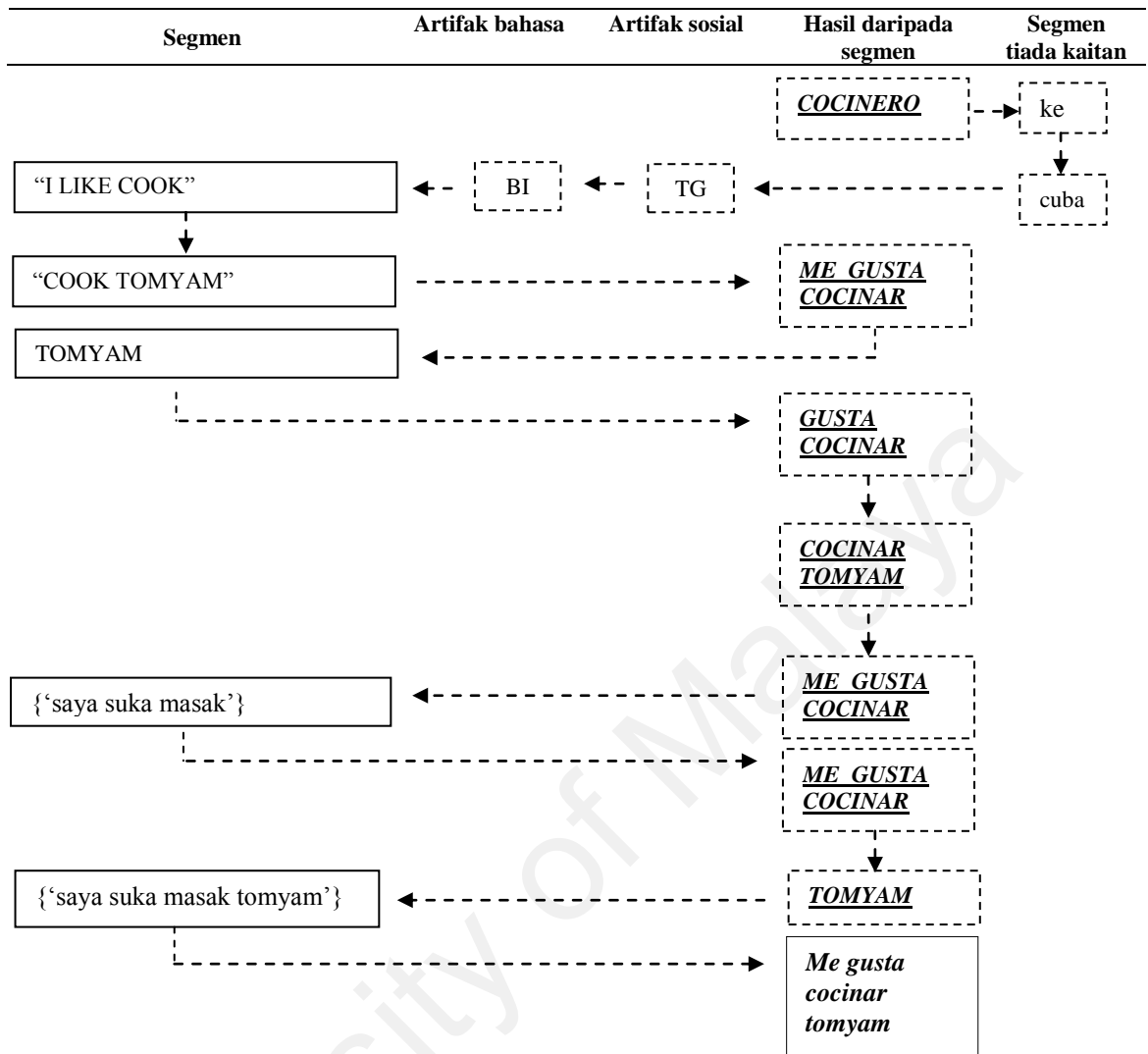
cara ‘semak silang’ (*cross check*) di antara BM atau BI dalam bentuk leksikal, frasa atau ayat semasa proses menstruktur. Kepelbagaian artifak bahasa yang dimiliki (BM dan BI) walaupun kecekapan kedua-duanya tidak sama (cth. bagi pelajar TESL, kecekapan BI adalah tinggi berbanding pelajar selain TESL) dapat digunakan sepenuhnya menggunakan kelebihan dan keupayaan TG.

[..‘SAYA SUKA MEMASAK TOMYAM’...‘MEMASAK TOMYAM’ (TG) CONCI COCINERO TOMYAM...‘MASAK’...(TG)...COCINAR...‘SAYA SUKA MASAK’...(TG) ME GUSTA COCINAR...TOMYAM COCINAR TOMYAM...COCINERO ke..cuba...(TG)...‘I LIKE COOK...COOK TOMYAM’...ME GUSTA COCINAR...TOMYAM...GUSTA COCINAR...COCINAR TOMYAM...ME GUSTA COCINAR...{‘saya suka masak’}...ME GUSTA COCINAR...TOMYAM...{‘saya suka masak tomyam’}..]

(Petikan 5: TR2/23)



Rajah 4.5: Penggunaan *Google Translate* Sebagai Semak Silang Semasa Menstruktur Ayat



Rajah 4.5: (sambungan)

Bentuk 'semak silang' ini (Rajah 4.5) hanya dilakukan oleh responden yang menggunakan gabungan BM dan BI secara bertukar ganti (BM ke BI / BI ke BM) semasa proses menstruktur ayat. Pelajar menggunakan pengantaraan *Google Translate* sepenuhnya dalam proses menstruktur ayat *me gusta cocinar tomyam* ('saya suka memasak tomyam'). Pelajar menggunakan artifak gabungan bahasa Melayu dan Inggeris secara bertukar ganti untuk memperoleh leksikal frasa dan ayat. Artifak bahasa Melayu digunakan untuk memperoleh leksikal melalui entri ('MASAK'), frasa ('MEMASAK TOMYAM') dan ayat ('SAYA SUKA MASAK'). Manakala artifak bahasa Inggeris pula sebagai pengantara untuk memperoleh ayat melalui entri ("I LIKE COOK").

Semasa proses menstruktur, *Google Translate* bukan sahaja sebagai artifak sosial untuk memperoleh leksikal, frasa dan ayat; malah digunakan sebagai ‘semak silang’ untuk menentukan leksikal *COCINAR* melalui pengantaraan artifak bahasa Melayu (‘MASAK’) dan dalam bentuk ayat (‘SAYA SUKA MASAK’), serta artifak bahasa Inggeris dalam bentuk ayat dan frasa (“I LIKE COOK / COOK TOMYAM”). Pelajar bukan sahaja menggunakan artifak bahasa Melayu dan Inggeris sebagai semak silang, malah aktiviti semak silang berbeza mengikut penggunaan artifak bahasa iaitu bentuk leksikal (‘MASAK’) dan ayat (‘SAYA SUKA MASAK’) daripada bahasa Melayu, manakala dalam bahasa Inggeris dalam bentuk ayat (“I LIKE COOK”) dan frasa (“COOK TOMYAM”). Melalui dapatan juga menunjukkan, *Google Translate* menjadi pengantara yang cepat dan mudah untuk memperoleh maklum balas menggunakan artifak bahasa Melayu atau bahasa Inggeris, tidak kira sama ada aktiviti menstruktur dalam bentuk leksikal, frasa dan ayat. Hal yang demikian kerana *Google Translate* mempunyai pakej leksikal dan sintaksis dalam pelbagai bahasa. Aktiviti semak silang ini juga menunjukkan salah satu bentuk untuk mengenal pasti dan meningkatkan keyakinan pelajar untuk menentukan *COCINAR* / *COCINERO* melalui pengantaraan artifak bahasa berbeza dalam bentuk ayat (‘SAYA SUKA MASAK’ - “I LIKE COOK”), frasa (“COOK TOMYAM”) dan leksikal (‘MASAK’). Pelajar secara tidak langsung dapat mengenalpasti dan meningkatkan keyakinan pada leksikal *COCINAR* berbanding *COCINERO*.

Sama ada pelajar menggunakan pengantaraan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya sepanjang proses menstruktur, *Google Translate* adalah artifak sosial penting dan tempat pelajar bergantung. Berdasarkan kajian ini, pelajar bergantung kepada artifak sosial *Google Translate* dan kolaborasi bersama artifak bahasa untuk memperoleh leksikal, frasa dan ayat (Rajah 4.5). Dalam situasi ketiadaan pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal,

frasa atau ayat, *Google Translate* merupakan pengantara yang paling cepat dan mudah kerana mempunyai pakej leksikal dan sintaksis. Bentuk kebergantungan responden pada *Google Translate* ini menggambarkan kepentingan *Google Translate* sebagai alat penyelesaian masalah semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Bersandarkan kebergantungan dan kepentingan *Google Translate* sebagai alat penyelesaian masalah dalam situasi ketiadaan pakar, *Google Translate* telah menggantikan tugas ‘pakar’ untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis. Bersandarkan kenyataan ini, tidak hairanlah jika *Google Translate* merupakan artifak sosial yang paling dominan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

4.2.1 Kesimpulan

Kajian memaparkan pelajar menggunakan pengantaraan artifak bahasa dan artifak sosial semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Bersandarkan dapatan, pelajar menggunakan pengantaraan artifak bahasa Melayu, bahasa Inggeris atau gabungannya di samping artifak sosial *Google Translate*, buku, rakan atau gabungannya untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis tanpa kehadiran pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol.. Kajian ini mengenal pasti beberapa bentuk penggunaan artifak bahasa dan artifak sosial semasa proses menstruktur ayat di mana kepelbagaian bahasa yang dimiliki pelajar memberi peluang kepada mereka membuat pilihan artifak bahasa sebagai pengantaraan untuk menghasilkan ayat bahasa Sepanyol. Dapatan menunjukkan, walau apapun artifak bahasa yang dijadikan pilihan pelajar, bentuk pengantaraan ini memaparkan penggunaan artifak bahasa berkolaborasi dengan artifak sosial *Google Translate*. Terdapat bentuk penggunaan artifak bahasa bergabung (BM dan BI) berkolaborasi dengan TG, buku dan rakan. Pengantaraan artifak sosial bergabung daripada *Google Translate* ke rakan dan buku merupakan bentuk penyelesaian masalah untuk memperoleh leksikal atau frasa berupaya menghasilkan struktur ayat bahasa Sepanyol

yang bebas daripada kesalahan ayat. Kajian ini juga menunjukkan, kecenderungan pelajar menggunakan gabungan artifak sosial disebabkan perbezaan maklum balas leksikal atau sintaksis yang diperolehi daripada artifak sosial yang digunakan.

Bentuk pengantaraan juga didorong oleh aktiviti menstruktur ayat iaitu menstruktur ayat tunggal atau majmuk, dan aktiviti menstruktur dalam bentuk kata, frasa atau ayat. Malah berkait rapat dengan tindakan pelajar memantau atau memberi penekanan pada struktur dalaman atau luaran ayat bahasa Sepanyol yang distruktur. Kajian menunjukkan, sekiranya penekanan hanya pada struktur luaran seperti memperoleh leksikal, hanya artifak sosial *Google Translate* sahaja digunakan dan responden tidak berkecenderungan untuk membuat pengantaraan artifak sosial yang lain. Sekiranya responden menekankan struktur dalaman ayat seperti penggunaan leksikal (Rajah 4.4), pelajar akan menggabungkan artifak sosial *Google Translate* dan rakan / buku, atau gabungan kesemuanya (*Google Translate*, rakan dan buku). Bentuk gabungan artifak bahasa (bahasa Melayu dan Inggeris) dan artifak sosial (*Google Translate*, buku dan rakan) juga bertujuan untuk menentukan kategori leksikal (cth. konjugasi kata kerja) dan kategori fungsi (cth. menyelaras artikel, bilangan tunggal atau jamak seperti pada Rajah 2). Bersandarkan dapatan, penggunaan artifak bahasa bergabung (BM dan BI) semasa proses menstruktur telah mendorong penggunaan artifak sosial yang bergabung. Walau bagaimanapun, sekiranya hanya *Google Translate* sahaja yang digunakan, kekerapan penggunaannya akan meningkat. Hal yang demikian adalah kerana, pelajar menggunakan artifak bahasa yang berbeza (BM ke BI atau BI ke BM) sebagai bentuk penyemakan silang ke atas leksikal, frasa atau ayat.

Walaupun bentuk penggunaan artifak bahasa dan artifak sosial (tunggal atau bergabung), pelajar menggunakannya sebagai pengantara untuk memperoleh leksikal, frasa atau ayat. Pengantaraan *Google Translate* juga bukan sekadar memperoleh leksikal, malah digunakan untuk memperoleh sebutan melalui *Google*

Audio yang terdapat pada *Google Translate* (Rajah 4.1). Keseluruhan pelajar menggunakan artifak bahasa mengikut pilihan (BM, BI atau gabungannya) sebagai pengantara memperoleh leksikal, frasa dan ayat semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Menggunakan artifak bahasa sebagai pengantara untuk memperoleh leksikal, frasa atau ayat dalam situasi tanpa penglibatan pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan, pelajar bergantung kepada artifak sosial *Google Translate*. Walaupun artifak sosial seperti rakan dan buku juga digunakan, namun artifak sosial *Google Translate* merupakan artifak yang paling dominan semasa proses menstruktur ayat. Hal yang demikian kerana, *Google Translate* mengandungi pakej leksikal dan sintaksis. Malah *Google Translate* juga mudah dan cepat memberi tindak balas leksikal dan sintaksis bahasa Sepanyol melalui entri artifak bahasa yang digunakan semasa menstruktur ayat. Keupayaan *Google Translate* inilah yang menyebabkan keseluruhan pelajar bergantung sepenuhnya pada *Google Translate*. Berdasarkan dapatan, walau apapun artifak bahasa yang digunakan berkolaborasi dengan artifak sosial rakan (kebanyakan masa rakan tidak membantu atau memberikan maklum balas yang tidak meyakinkan), buku atau gabungannya semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol, pelajar tetap bergantung kepada *Google Translate*. Kajian ini mendapati, *Google Translate* telah mengambil alih tugas 'pakar' untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

4.3 RQ 2: Apakah bentuk aktiviti peraturan dan ciri-ciri tertentu aktiviti

peraturan yang dapat dikenal pasti semasa proses penulisan bahasa

Spanyol.

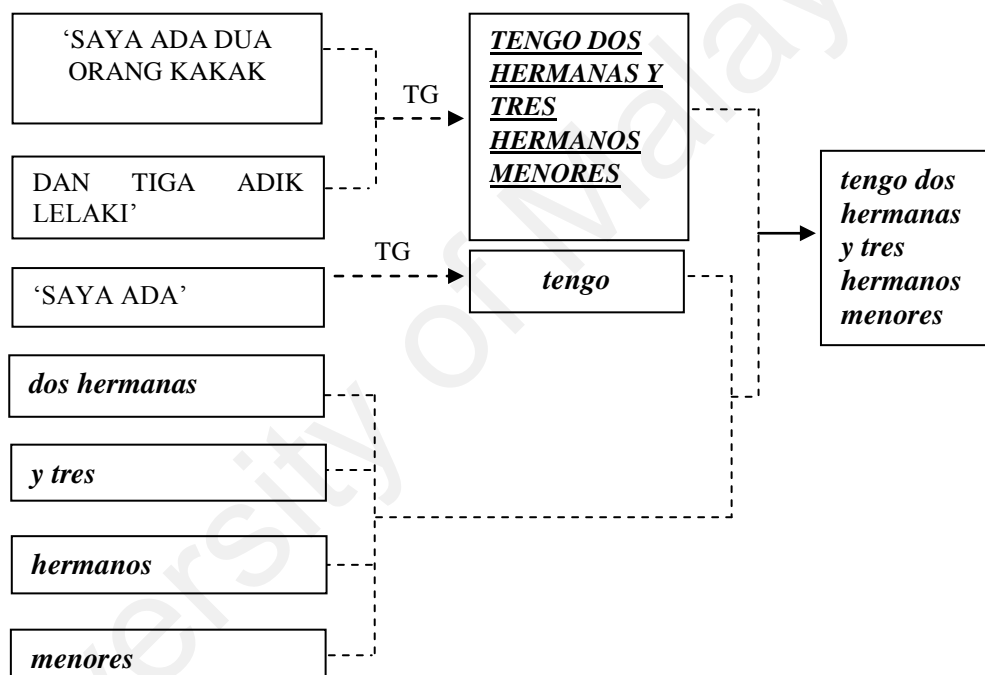
Kajian ini menunjukkan, penggunaan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungan keduanya telah mendorong aktiviti peraturan semasa proses memperoleh, menyelaras dan menentukan leksikal atau sintaksis semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Pengantaraan yang digunakan pelajar ini telah mendorong aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat bahas Sepanyol. Tanpa kehadiran pakar, penggunaan artifak bahasa dan sosial semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol telah mendorong aktiviti peraturan tahap *object-regulation* (OR), *other-regulation* (OtR) dan *self-regulation* (SR). Walau bagaimanapun, dapatan menunjukkan, aktiviti peraturan lebih terarah kepada tahap *object-regulation* berbanding *other-regulation* dan *self-regulation*.

Kajian ini mendapati, aktiviti peraturan pada tahap *object-regulation* (OR) lebih banyak dipaparkan berbanding *other-regulation*, malah aktiviti *self-regulation* jarang dipaparkan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Pelajar terdorong untuk menerima sahaja maklum balas semantik melalui pengantaraan *Google Translate*, rakan atau buku untuk mengatasi masalah berkaitan leksikal dan sintaksis menggunakan keupayaan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya semasa menstruktur. Pada tahap awal pemerolehan bahasa Sepanyol (pelajar merupakan tahap 1 dan di tahap novis), keseluruhan pelajar menggunakan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya sebagai objek untuk mengawal aktiviti mental melalui entri pada *Google Translate*. Hal yang demikian adalah kerana, dalam konteks tanpa penglibatan pakar, *Google Translate* bukan sekadar pengantara yang cepat dan mudah memberikan maklum balas untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis, malah

telah menggantikan tugas ‘pakar’ untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis bahasa Sepanyol semasa proses menstruktur.

[...(TG) ‘SAYA ADA DUA ORANG KAKAK...DAN TIGA ADIK LELAKI’...TENGO DOS HERMANAS Y TRES HERMANOS MENORES...‘SAYA ADA’...(TG) TENGO...*dos hermanas...y tres...hermanos...menores*..] (Petikan 6: TR2/53)

Unit Analisis	Aktiviti Peraturan
Segmen	OR



OR: Object-regulation; TG: Google Translate

Rajah 4.6: Aktiviti Peraturan *Object-regulation* (OR)

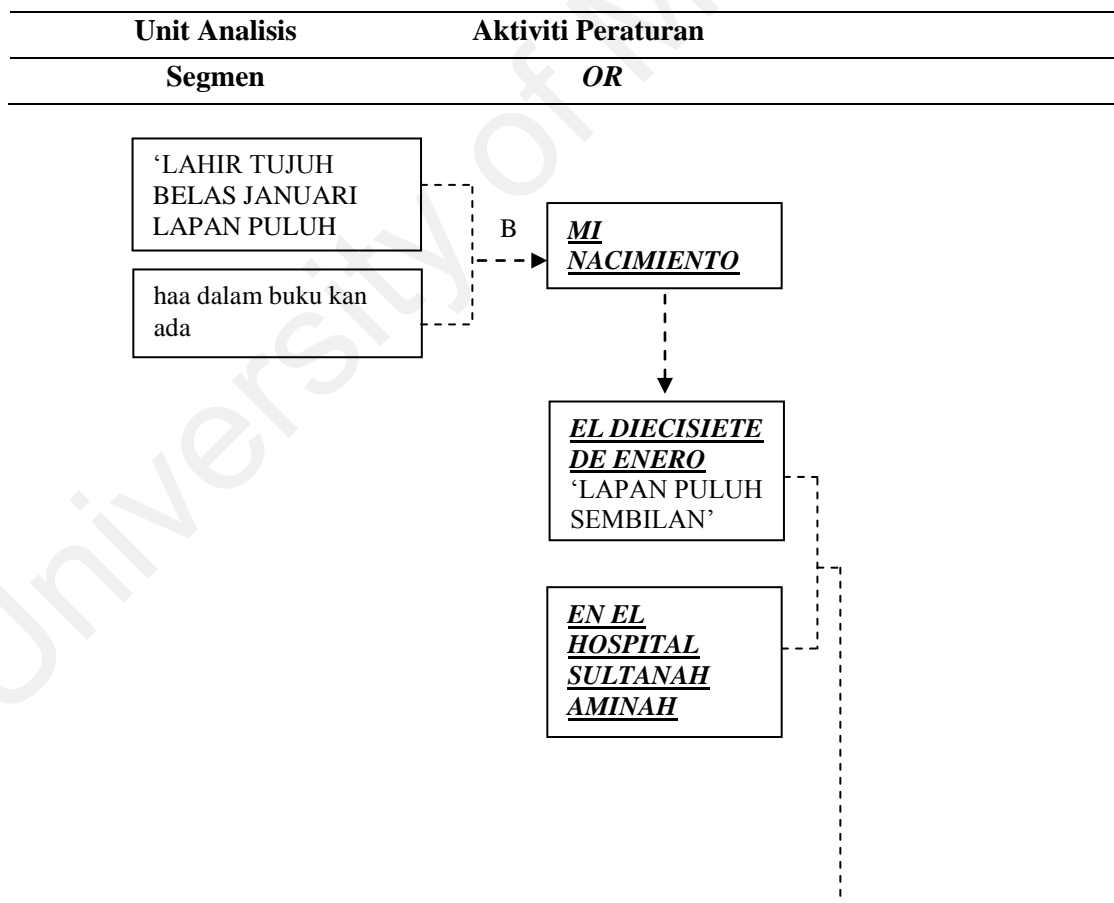
Rajah 4.6 menunjukkan aktiviti peraturan (*regulation*) tahap *object-regulation* semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol menggunakan pengantaraan bahasa Melayu dan *Google Translate*. Aktiviti menstruktur memaparkan penggunaan bahasa Melayu dalam bentuk ayat tunggal ('SAYA ADA DUA ORANG KAKAK DAN ADIK LELAKI') sebagai kawalan objek untuk memperoleh struktur ayat bahasa Sepanyol (TENGO DOS HERMANAS Y TRES HERMANOS MENORES) melalui bantuan

Google Translate. Dapatan juga menunjukkan, pelajar mengawal objek dalam bentuk frasa ('SAYA ADA') menggunakan bantuan TG untuk memperoleh *tengo*. Bentuk kawalan objek dalam bentuk frasa ini ('SAYA ADA') juga menunjukkan satu bentuk penyemakan pada tahap *object-regulation* menggunakan kawalan BM dan keupayaan *Google Translate*. Tindakan pelajar ini juga secara tidak langsung menunjukkan bentuk penyelesaian masalah menggunakan pengantaraan bahasa Melayu sebagai objek kawalan, dan *Google Translate* memainkan peranan mengawal aktiviti mental untuk memperoleh dan menyemak frasa bahasa Sepanyol yang memaparkan aktiviti peraturan pada tahap peraturan *object-regulation* dalam situasi tanpa kehadiran pakar. Bentuk penyemakan ini secara tidak langsung menunjukkan bagaimana pelajar pada tahap novis, dan dalam situasi tanpa kehadiran pakar menggunakan keupayaan pengantaraan bahasa dalam bentuk ayat / frasa untuk menyelesaikan menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Malah, dapatan juga memaparkan kelebihan *Google Translate* yang mempunyai pakej leksikal dan sintaksis apabila pelajar berhadapan dengan ketidakupayaan memperoleh leksikal dan sintaksis untuk menghasilkan ayat bahasa Sepanyol yang bebas daripada kesalahan tatabahasa walaupun aktiviti peraturan hanya pada tahap *object-regulation* semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Menstruktur ayat yang bebas daripada kesalahan kategori leksikal dan kategori fungsi dalam situasi pengetahuan pelajar di tahap novis, dan tahap peraturan *object-regulation* ini juga dapat dijelaskan melalui tindakan selektif pelajar ke atas kategori leksikal (kata kerja *tengo*) menggunakan frasa 'saya ada' berbanding kategori fungsi *dos hermanas* dan *tres hermanos menores* (genus maskulin dan feminin, bilangan jamak, dan pelarasan genus serta bilangan jamak). Hal yang demikian kerana, keupayaan *Google Translate* berupaya mengenalpasti kategori fungsi ke atas genus, bilangan jamak dan pelarasannya (*dos hermanas* - 'dua orang kakak'; *tres hermanos menores* - 'tiga adik lelaki') melalui entri 'kakak' dan 'lelaki' (genus feminin dan

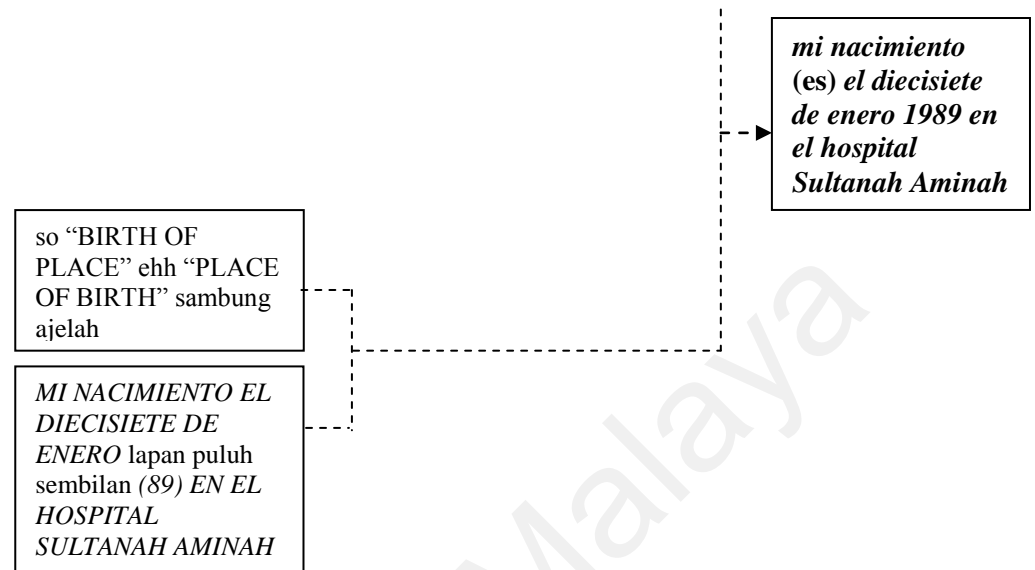
maskulin) di samping ‘dua’ dan ‘tiga’ (bilangan jamak) serta pelarasan gender feminin dan bilangan jamak (*dos hermanos*), dan pelarasan genus maskulin, adjektif dan bilangan jamak (*tres hermanos menores*) pada *Google Translate*. Selain daripada *Google Translate*, terdapat bentuk aktiviti peraturan *object-regulation* daripada pengantaraan artifak sosial buku semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol menggunakan pengantara bahasa bergabung iaitu bahasa Melayu dan Inggeris.

[..‘LAHIR TUJUH BELAS JANUARI LAPAN PULUH SEMBILAN’...haa dalam buku kan ada...(B)...MI NACIMIENTO...EL DIECISIETE DE ENERO ‘LAPAN PULUH SEMBILAN’...EN EL HOSPITAL SULTANAH AMINAH...so “BIRTH OF PLACE” ehh “PLACE OF BIRTH” sambung ajelah (sahajalah)..(^) *MI NACIMIENTO EL DIECISIETE DE ENERO* lapan puluh sembilan (89) *EN EL HOSPITAL SULTANAH AMINAH*..] (Petikan 7: TR2/05)



Rajah 4.7: Aktiviti Peraturan Tahap *Object-regulation* daripada Buku

Unit Analisis	Aktiviti Peraturan
Segmen	OR

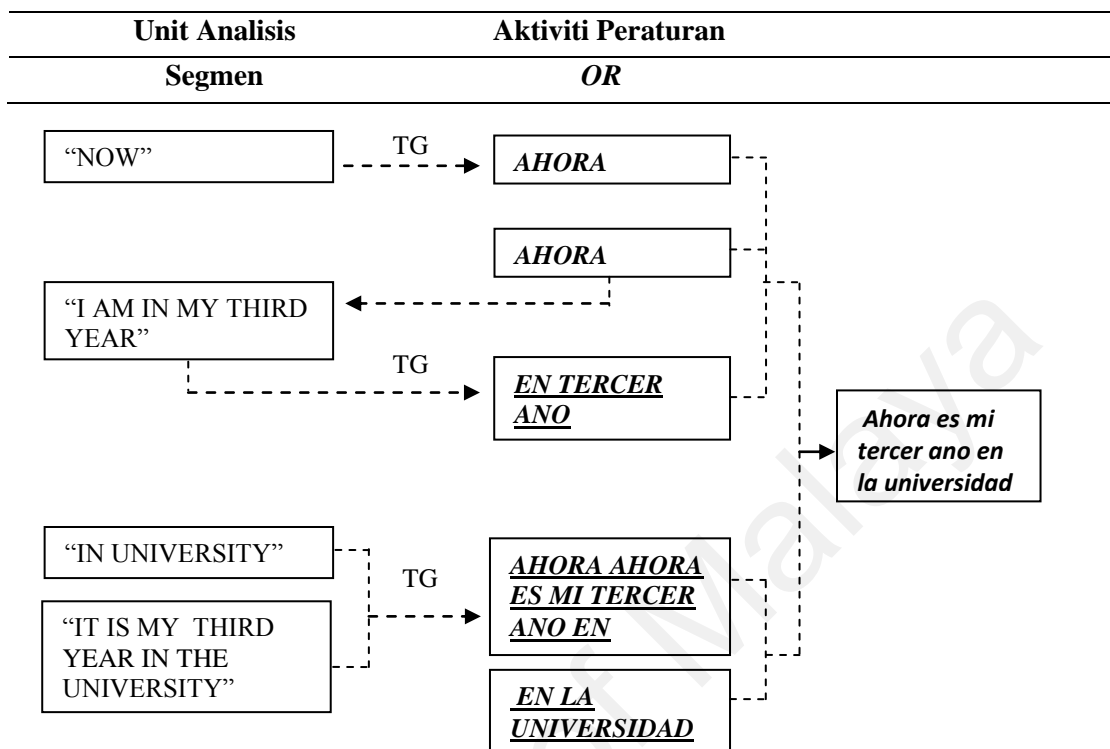


Rajah 4.7: (sambungan)

Dapatan menunjukkan aktiviti peraturan tahap *object-regulation* daripada pengantaraan artifak bahasa gabungan dan artifak sosial buku (Rajah 4.7). Pelajar menstruktur ayat menggunakan artifak gabungan bahasa Melayu ('lahir tujuh belas Januari lapan puluh sembilan') dan bahasa Inggeris ("place of birth") di mana proses menstruktur untuk memperoleh frasa memaparkan aktiviti peraturan pada tahap *object-regulation*. Pelajar memperoleh frasa (*mi nacimiento, el diecisiete de enero* dan *en el hospital Sultanah Aminah*) daripada buku. Aktiviti peraturan *object-regulation* yang ditunjukkan dalam proses menstruktur ayat juga memaparkan bentuk imitasi frasa demi frasa daripada buku untuk meyelesaikan masalah berkaitan sintaksis semasa menstruktur ayat menggunakan artifak bahasa bahasa Melayu dan Inggeris.

Aktiviti peraturan *object-regulation* juga melibatkan pengantaraan artifak sosial *Google Translate*, di mana kajian ini menunjukkan aktiviti peraturan tahap *object-regulation* daripada TG adalah yang paling banyak dilakukan semasa menstruktur ayat BS.

[..“NOW (TG)...AHORA...AHORA (TG) “I AM IN MY THIRD YEAR”...EN TERCER ANO...“IN UNIVERSITY”...(TG) “IT IS MY THIRD YEAR IN THE UNIVERSITY”...AHORA AHORA ES MI TERCER ANO EN...EN LA UNIVERSIDAD..] (Petikan 8: TR2/20)



OR: Object-regulation; TG: Google Translate

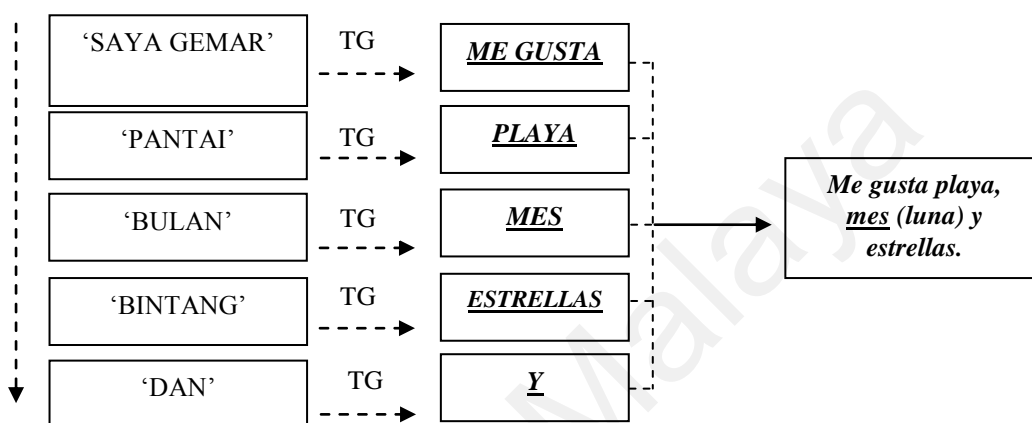
Rajah 4.8: Aktiviti Peraturan Tahap *Object-regulation* Daripada *Google Translate*

Pelajar menstruktur menggunakan artifak bahasa Inggeris dan artifak sosial *Google Translate* untuk menghasilkan ayat *ahora es mi tercer año en la universidad* (Rajah 4.8). Sepanjang proses menstruktur, pelajar memperoleh leksikal (*AHORA*) dan frasa (*EN TERCER ANO*; *EN LA UNIVERSIDAD*) yang dikawal sepenuhnya oleh *Google Translate* daripada entri pengantaraan bahasa Inggeris (“NOW”) dan (“I AM IN MY THIRD YEAR IN UNIVERSITY”). Tindakan ini menunjukkan proses mental pelajar dikawal oleh maklum balas *Google Translate* melalui maklum balas leksikal dan frasa yang mendorong aktiviti peraturan *object-regulation* sepanjang proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Kajian ini mendapati, kebergantungan aktiviti peraturan *object-regulation* melalui pengantaraan *Google Translate* untuk mengenalpasti kategori leksikal (kata

nama) yang tepat mengikut konteks ayat menggunakan bahasa Melayu yang distruktur dalam bentuk kata berhadapan dengan kesalahan ayat.

Unit Analisis	Aktiviti Peraturan
Segmen	OR



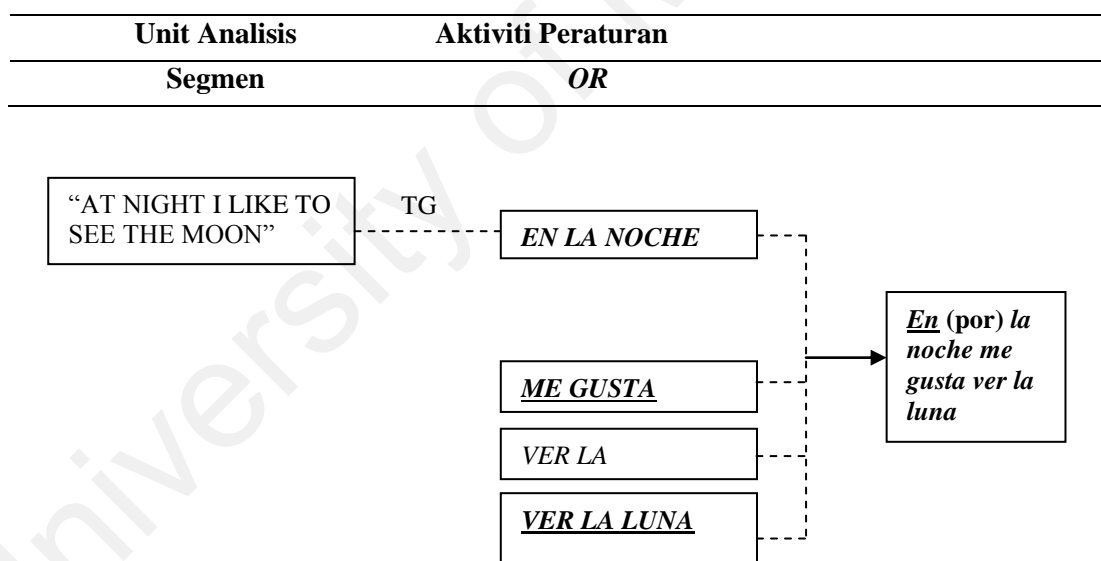
OR: Object-regulation; TG: Google Translate

Rajah 4.9: Aktiviti peraturan *Object-regulation*: Kegagalan Google Translate mengenalpasti kategori leksikal

Kegagalan *Google Translate* mengenalpasti kategori leksikal (kata nama) yang tepat menggunakan bahasa Melayu yang distruktur dalam bentuk kata ditunjukkan pada Rajah 4.9. Dapatan menunjukkan, pelajar menstruktur ayat tunggal menggunakan BM dalam bentuk frasa ('SAYA GEMAR') dan kata demi kata ('PANTAI, BULAN, BINTANG, DAN') sebagai entri pada *Google Translate* (Rajah 2). Bersandarkan proses menstruktur, aktiviti peraturan dipaparkan pada tahap *object-regulation* untuk memperoleh frasa *ME GUSTA* dan leksikal (*PLAYA, MES, ESTRELLAS, Y*) melalui pengantaraan *Google Translate*. Menggunakan artifak bahasa Melayu ('BULAN') dalam bentuk kata demi kata sebagai entri *Google Translate* telah menyebabkan *Google Translate* gagal untuk mengenalpasti sama ada 'bulan' dalam setahun (*MES*), atau 'bulan' di langit (*LUNA*) merujuk kepada konteks ayat yang sedang distruktur pelajar. Hal yang demikian kerana, apabila menstruktur dalam bentuk kata, hanya

leksikal ‘bulan’ dijadikan entri pada *Google Translate*, maka maklum balas makna harfiah ‘bulan’ yang dipaparkan. Kegagalan memperoleh leksikal yang sepatutnya (*luna*) daripada *Google Translate* adalah disebabkan oleh penggunaan artifak bahasa Melayu dalam bentuk kata demi kata di mana *Google Translate* gagal mengenalpasti leksikal yang dikehendaki responden (*luna*). Dapatan ini juga memaparkan ketidakupayaan *Google Translate* menentukan makna leksikal mengikut konteks, melainkan sekiranya aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat atau frasa. Kajian ini mendapati, apabila responden mengubah cara menstruktur ayat seterusnya dalam bentuk ayat menggunakan bahasa Inggeris sebagai entri, *Google Translate* dapat memberikan maklum balas sebaliknya (Rajah 4.10).

[..“AT NIGHT I LIKE TO SEE THE MOON”...(TG)...EN LA NOCHE...ME GUSTA...VER LA...VER LA LUNA..]
(Petikan 10: TR2/43)



OR: Object-regulation; TG: Google Translate

Rajah 4.10: Aktiviti peraturan *Object-regulation*: Keupayaan *Google Translate* Mengenalpasti Kategori Leksikal Apabila Menstruktur dalam Bentuk Ayat

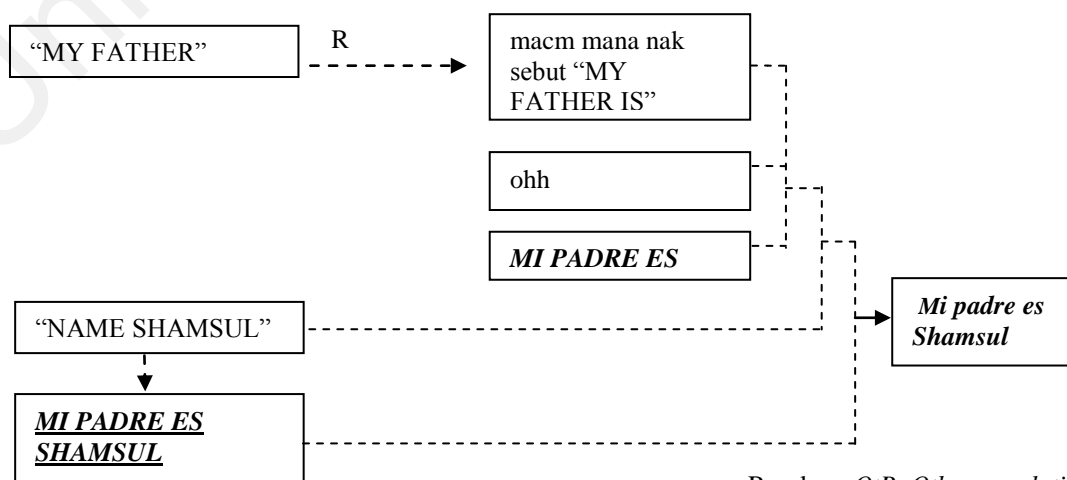
Berdasarkan dapatan (Rajah 4.10), apabila pelajar mengubah cara menstruktur ayat menggunakan bahasa Inggeris sebagai entri, *Google Translate* dapat memberikan maklum balas leksikal (*luna*) mengikut konteks ayat yang distruktur pelajar (Rajah 3). Pelajar menstruktur dalam bentuk ayat menggunakan bahasa Inggeris, manakala aktiviti peraturan dipaparkan pada tahap *object-regulation*. Dapatan menunjukkan dengan jelas

bahawa, *Google Translate* berupaya mengenalpasti leksikal (“MOON”- *LUNA*) apabila menstruktur dalam bentuk ayat. Hal yang demikian kerana menstruktur dalam bentuk ayat mengandungi konteks yang diperlukan TG untuk menentukan makna leksikal yang tepat. Walau bagaimanapun, teks akhir yang dihasilkan mengandungi kesalahan preposisi (*En*) kerana *Google Translate* memberikan maklum balas harfiah (“AT” - *en*), iaitu kegagalan *Google Translate* menentukan preposisi yang tepat (*por*) mengikut sistem tatabahasa bahasa Sepanyol untuk merujuk penggunaan ‘masa’. Dapatan ini juga memaparkan keterbatasan *Google Translate* untuk menyelaraskan tatabahasa mengikut sistem tatabahasa bahasa Sepanyol, tetapi berupaya menyelesaikan masalah berkaitan leksikal secara makna harfiah atau sintaksis.

Kajian ini juga menunjukkan, tanpa kehadiran pakar, “peer” atau mereka yang lebih berpengetahuan, aktiviti peraturan tahap *other-regulation* (OtR) juga dipaparkan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

[..“MY FATHER”...(R) macam mana nak sebut “MY FATHER IS”...ohh...MI PADRE ES...“NAME SHAMSUL”...MI PADRE ES SHAMSUL..] (Petikan 11:TR2/03)

Unit Analisis	Aktiviti Peraturan	
	OR	OtR
Segmen		



R: rakan; OtR: Other-regulation

Rajah 4.11: Aktiviti Peraturan Tahap *Other-regulation* (OtR)

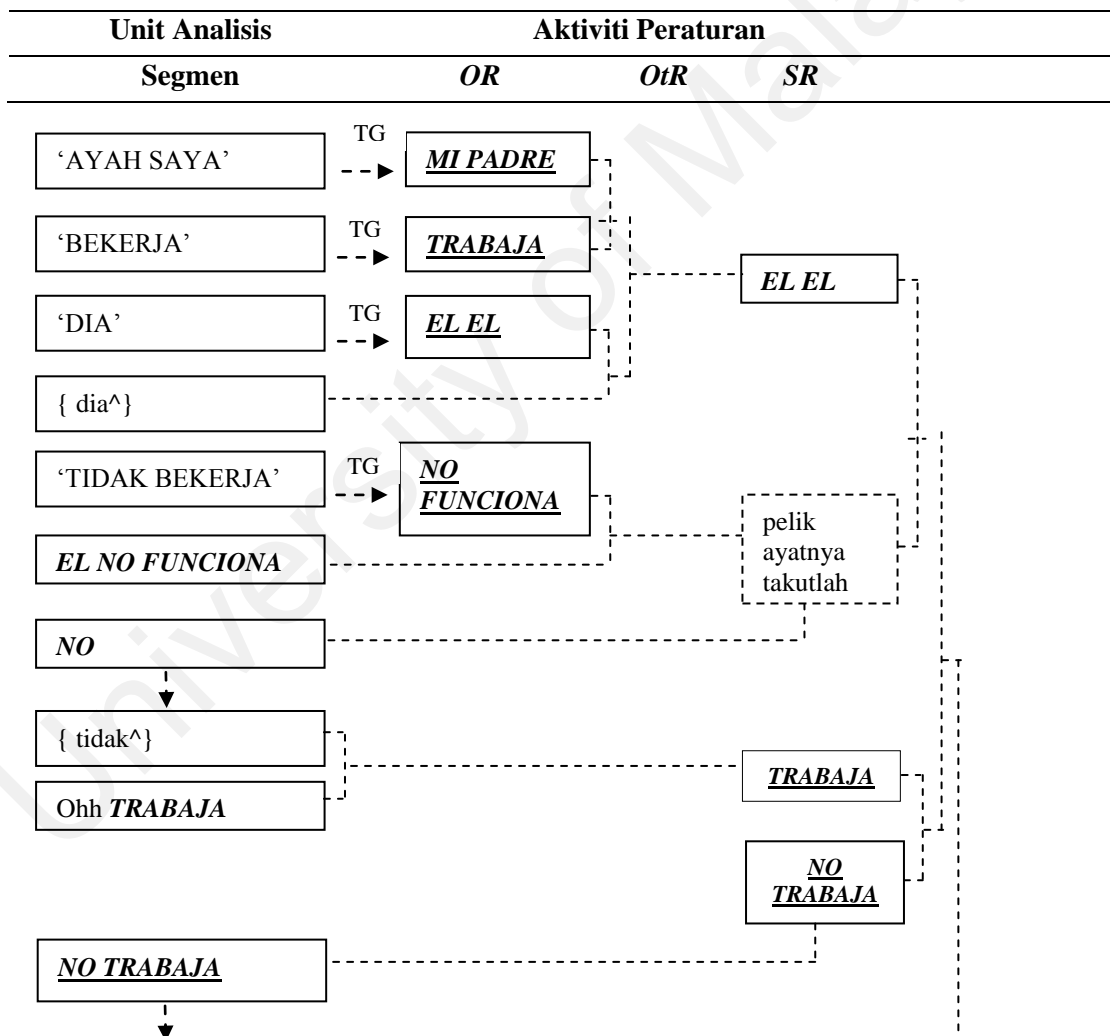
Pelajar menstruktur dalam bentuk ayat menggunakan bahasa Inggeris (“MY FATHER IS SHAMSUL”), di mana pelajar menggunakan pengantaraan rakan (R) sebagai bantuan dan aktiviti peraturan pada tahap *other-regulation* untuk menghasilkan ayat *MI PADRE ES SHAMSUL* (Rajah 4.11). Dapatan menunjukkan, rakan memberikan maklum balas *MI PADRE ES* dan pelajar hanya menyelaraskan semula kemasukan nama (“NAME SHAMSUL”) untuk menghasilkan ayat yang lengkap (*mi padre es Shamsul*). Proses menstruktur ini hanya memaparkan aktiviti peraturan tahap *other-regulation* kerana responden menggunakan sepenuhnya bantuan daripada rakan untuk memperoleh *MI PADRE ES* sebelum menyelaraskan semula dengan “name Shamsul”. Rakan memberikan maklum balas *mi padre es* dan responden hanya menyelaraskan semula kemasukan nama (“name Shamsul”) untuk menghasilkan ayat yang lengkap (*mi padre es Shamsul*). Bersandarkan dapatan ini (Rajah 4.9), pelajar hanya menyelaraskan ‘nama Shamsul’ daripada maklum balas frasa yang diberikan rakan (*MI PADRE ES*) untuk melengkapkan struktur ayat yang dibina. Dapatan ini bukan sahaja memaparkan aktiviti peraturan *other-regulation* daripada tindakan pelajar yang menerima sepenuhnya maklum balas rakan, malah menunjukkan satu bentuk imitasi daripada bantuan rakan. Bentuk imitasi daripada aktiviti peraturan *other-regulation* ini secara tidak langsung menunjukkan, dalam situasi pelajar di tahap novis, pelajar terdorong untuk melakukan imitasi dan melakukan penyelarasan untuk menyelesaikan masalah semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Kajian ini juga menunjukkan, dalam situasi tanpa kehadiran pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal atau sintaksis semasa menstruktur ayat, aktiviti peraturan yang dipaparkan adalah merentas urutan (cth. *object-regulation* ke *self-regulation*) daripada urutan sepatutnya jika bersama pakar (*object-regulation - other-regulation - self-regulation*). Malah kajian ini juga memaparkan bentuk aktiviti peraturan yang selektif semasa proses menstruktur

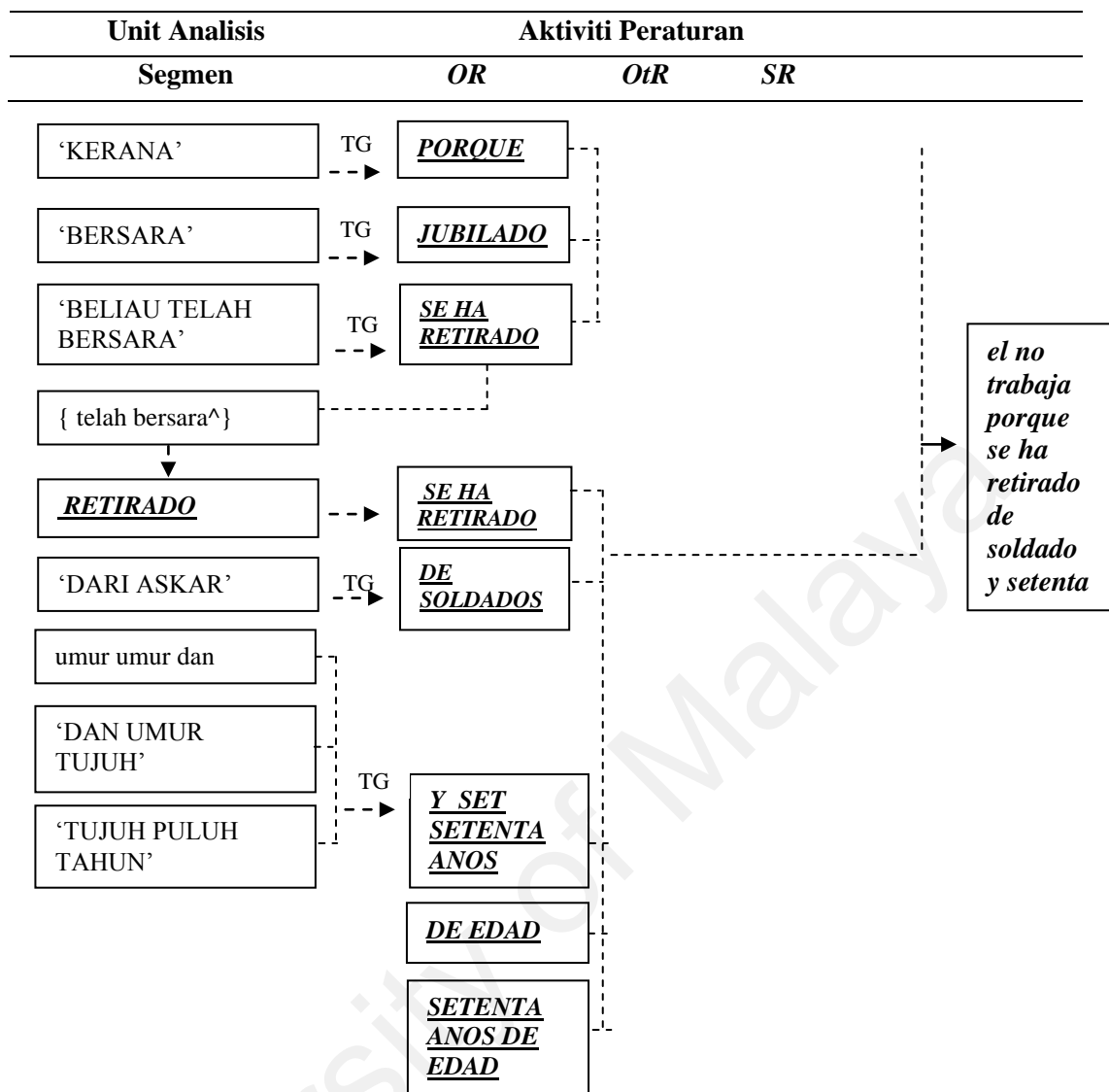
iaitu aktiviti peraturan *object-regulation* ke *self-regulation* bagi yang menekankan struktur dalaman semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

[..‘AYAH SAYA’...(TG)...MI PADRE...‘BEKERJA’...(TG)...TRABAJA...‘DIA DIA’...(TG)...tengok...EL EL...{dia^}...‘TIDAK BEKERJA’...(TG)...NO FUNCIONA...EL NO FUNCIONA pelik ayatnya takutlah...NO {tidak^}...ohh TRABAJA...NO TRABAJA...(TG) ‘KERANA’...PORQUE...(TG) ‘BERSARA’...JUBILADO...(TG)‘BELIAU TELAH BERSARA’... (TG) SE HA RETIRADO...{telah bersara^}...RETIRADO...ermm...SE HA RETIRADO...(TG) ‘DARI ASKAR’...DE SOLDADOS...umur umur dan...(TG) ‘DAN UMUR TUJUH...TUJUH PULUH TAHUN’...Y SET SETENTA ANOS...DE EDAD...SETENTA ANOS DE EDAD..]

(Petikan 12: TR2/12)



Rajah 4.12: Aktiviti Peraturan Tahap *Object-regulation* ke *Self-regulation*



TG: Google Translate; OR: Object-regulation; SR: Self-regulation

Rajah 4.12: (sambungan)

Dapatan menunjukkan aktiviti peraturan tahap *Object-regulation* ke *Self-regulation* semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol (Rajah 4.12). Pelajar menstruktur menggunakan artifak bahasa Melayu dalam bentuk leksikal ('BEKERJA, DIA, KERANA, BERSARA') dan frasa ('AYAH SAYA, TIDAK BEKERJA, BELIAU TELAH BERSARA, DARI ASKAR, DAN UMUR TUJUH PULUH TAHUN' di samping artifak sosial *Google Translate* sepanjang proses menstruktur. Berdasarkan dapatan, aktiviti peraturan *self-regulation* dipaparkan apabila responden menilai semula (pelik ayatnya takutlah) ke atas frasa *NO FUNCIONA*. Pada tahap ini, aktiviti peraturan

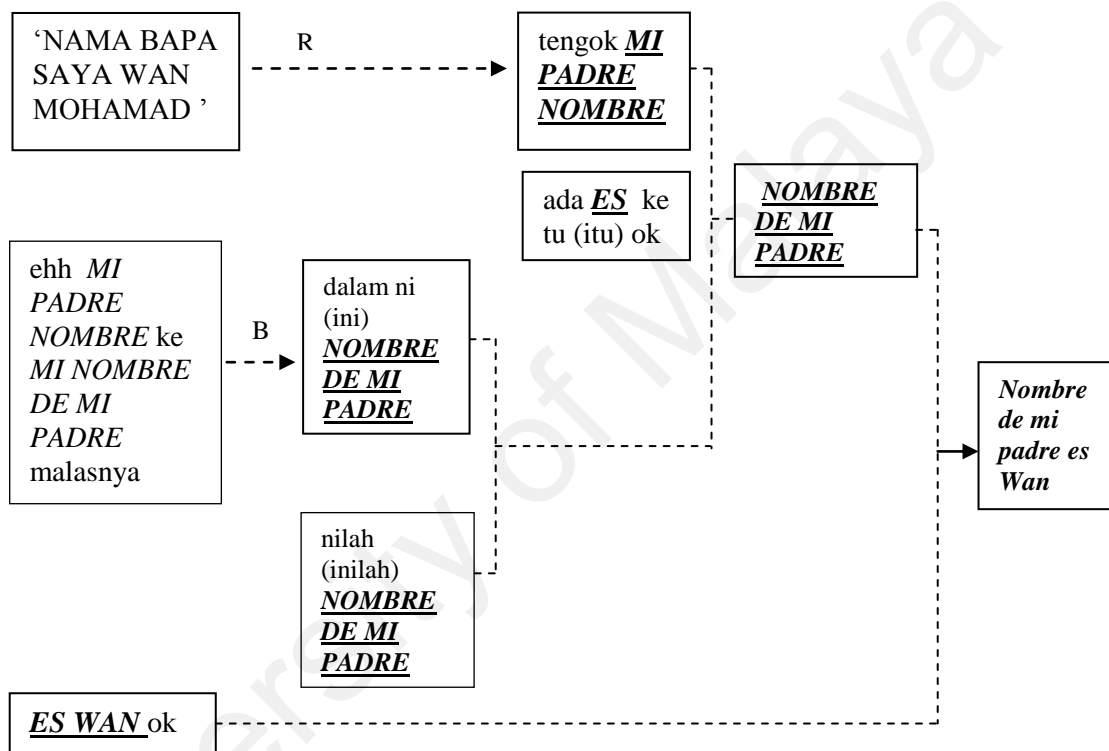
self-regulation ditunjukkan apabila pelajar membuat penentuan sama ada *trabaja* ('bekerja') atau *no funciona* (bermaksud 'rosak / tidak berfungsi' yang kurang tepat dari segi pemilihan leksikal mengikut konteks ayat yang distruktur). Aktiviti peraturan *self-regulation* ini ke atas kedua-dua leksikal ini (*trabaja* dan *no funciona*) adalah daripada maklum balas artifak sosial yang sama iaitu *Google Translate*. Dapatan ini menunjukkan keupayaan pelajar di tahap novis berupaya mencapai tahap peraturan *self-regulation* yang menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Bersandarkan dapatan ini menunjukkan, pelajar di tahap novis berupaya mencapai ke tahap peraturan *self-regulation* walaupun tanpa bantuan pakar dan hanya menggunakan pengantara *Google Translate*.

Dapatan juga menunjukkan aktiviti peraturan yang selektif (Rajah 4.12) iaitu aktiviti peraturan hanya ditumpukan ke atas kata kerja ('BEKERJA' - *TRABAJA* / *NO TRABAJA* / *NO FUNCIONA*) berbanding kata nama ('AYAH' - *PADRE*; 'DIA' - *EL*; 'BERSARA' - *RETIRADO*). Semasa proses menstruktur ayat, pelajar juga menunjukkan satu bentuk tindakan rekursif melalui aktiviti peraturan *object-regulation* untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal (*TRABAJA*; *NO FUNCIONA*) di mana reponden kembali kepada leksikal *TRABAJA* di awal proses menstruktur. Secara tidak langsung kajian ini menunjukkan, tanpa kehadiran pakar dan pelajar bergantung sepenuhnya kepada pengantara *Google Translate*, pelajar mencapai tahap peraturan *self-regulation* melalui tindakan rekursif peraturan *object-regulation* semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Kajian ini menunjukkan, dalam situasi pelajar di tahap novis dan proses menstruktur tanpa kehadiran pakar untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal atau sintaksis semasa menstruktur ayat, terdapat bentuk aktiviti peraturan yang merentas urutan iaitu aktiviti peraturan *other-regulation* ke *object-regulation* dan *self-regulation*.

[..‘BAPA NAMA BAPA SAYA WAN MOHAMAD’...(R) tengok ...MI PADRE NOMBRE...ada ES ke tu (itu) ok...ehh MI PADRE NOMBRE ke MI NOMBRE DE MI PADRE malasnya...(B)...dalam ni (ini) NOMBRE DE MI PADRE...nilah (inilah) NOMBRE DE MI PADRE...ES WAN ok..]
(Petikan 13: TR2/12)

Unit Analisis	Aktiviti Peraturan		
Segmen	OR	OiR	SR



OR: Object-regulation; OiR: Object-regulation; SR: Self-regulation; B: Buku; R: Rakan

Rajah 4.13: Bentuk Aktiviti Peraturan *Other-regulation* ke *Object-regulation* dan *Self-regulation*

Proses menstruktur di atas (Rajah 4.13) menunjukkan aktiviti peraturan yang merentas urutan iaitu *other-regulation* ke *object-regulation* dan *self-regulation* dalam situasi tanpa kehadiran pakar dan pelajar menggunakan pengantaraan artifak bahasa Melayu di samping rakan dan buku untuk menyelesaikan masalah semasa menstruktur ayat. Dapatan juga menunjukkan satu bentuk aktiviti peraturan *self-regulation* yang dicapai pelajar tanpa pengantaraan *Google Translate*. Pelajar bukan sahaja berupaya mencapai tahap peraturan *self-regulation*, ayat yang distruktur juga bebas daripada kesalahan

tatabahasa. Kajian menunjukkan, dalam situasi pengetahuan bahasa Sepanyol pelajar di tahap novis dan tanpa kehadiran pakar, pelajar menstruktur ayat menggunakan bahasa Melayu ('NAMA BAPA SAYA WAN MOHAMAD') di samping pengantaraan rakan dan buku. Berdasarkan dapatan, aktiviti peraturan tahap *other-regulation* daripada rakan yang dipaparkan adalah daripada aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat menggunakan pegantara bahasa Melayu ('NAMA BAPA SAYA WAN MOHAMAD'). Pada tahap ini, pelajar memperoleh maklum balas *MI PADRE NOMBRE* dan *ES* daripada rakan, namun pada masa yang sama, pelajar berhadapan dengan dua bentuk frasa berbeza iaitu daripada bantuan rakan *MI PADRE NOMBRE* (terjemahan literal bahasa Inggeris -"my father name"), dan frasa kedua *MI NOMBRE DE MI PADRE* (sepatutnya tanpa *mi* ('saya') iaitu *nombre de mi padre*) yang merujuk kepada ayat yang distruktur oleh pelajar di awal menstruktur ('NAMA BAPA SAYA WAN MOHAMAD'). Sehingga ke tahap ini, aktiviti menstruktur menunjukkan pelajar berhadapan dengan dua bentuk frasa yang berbeza; pertama, bentuk terjemahan BI "MY FATHER NAME" (*MI PADRE NOMBRE*) daripada rakan; dan kedua, bentuk frasa 'NAMA BAPA SAYA' (*MI NOMBRE DE MI PADRE*) di mana pelajar terdorong untuk membuat peraturan untuk menentukan pilihan frasa yang dikehendaki. Sebagai jalan penyelesaian untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi, pelajar seterusnya melakukan pengantaraan buku, di mana dapatan menunjukkan pelajar menerima frasa yang diperoleh daripada buku (*NOMBRE DE MI PADRE*). Pada tahap ini, aktiviti peraturan yang dipaparkan ialah di tahap *object-regulation* kerana pelajar menerima dan seterusnya menggunakan frasa yang diperoleh daripada buku. Melalui dapatan ini, pertembungan frasa daripada rakan (peraturan tahap *other-regulation*) dan daripada buku (peraturan *object-regulation*) telah mendorong aktiviti peraturan *self-regulation* melalui penentuan pilihan frasa yang berbeza (*MI PADRE NOMBRE*) daripada rakan, dan daripada buku (*NOMBRE DE MI PADRE*). Secara tidak langsung kajian ini menunjukkan, dalam

situasi tanpa kehadiran pakar dan pelajar menggunakan pengantaraan di persekitaran untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi semasa menstruktur akan memaparkan bentuk aktiviti peraturan yang merentas urutan. Berbanding sekiranya pelajar berkolaborasi dengan pakar, aktiviti peraturan akan mengikut urutan *object-regulation* ke tahap *other regulation* (bantuan pakar) dan seterusnya tahap *self-regulation*. Malah kajian ini juga menunjukkan satu bentuk imitasi pelarasan leksikal (*ES*) daripada aktiviti peraturan tahap *other-regulation* (rakan), dan imitasi frasa (*NOMBRE DE MI PADRE*) daripada aktiviti peraturan *object-regulation* daripada bantuan buku.

4.3.1 Kesimpulan

Kajian ini menunjukkan, tanpa kehadiran pakar dan pelajar di tahap novis, aktiviti peraturan tahap *object-regulation*, *other-regulation* dan *self-regulation* ditunjukkan melalui aktiviti memperoleh, menyelaras dan menentukan leksikal atau sintaksis semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Walau bagaimanapun, aktiviti peraturan tahap *object-regulation* lebih banyak dipaparkan berbanding *other-regulation* dan *self-regulation*. Aktiviti peraturan *self-regulation* pula jarang dipaparkan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol, namun pelajar berupaya mencapai tahap peraturan *self-regulation* melalui pengantaraan artifak bahasa dan sosial. Hal yang demikian kerana, walaupun pelajar pada tahap novis dan dalam situasi tanpa kehadiran pakar, mereka menggunakan keupayaan bahasa (bahasa Melayu / Inggeris / gabungannya) dalam bentuk ayat / frasa, di samping keupayaan serta pakej leksikal dan sintaksis yang terdapat pada *Google Translate* apabila pelajar berhadapan masalah (memperoleh, menyemak leksikal dan sintaksis) untuk menghasilkan ayat bahasa Sepanyol yang bebas daripada kesalahan tatabahasa walaupun aktiviti peraturan hanya pada tahap *object-regulation*. Tanpa penglibatan pakar, pelajar menggunakan sepenuhnya keupayaan *Google Translate*, dan kajian ini menunjukkan *Google Translate* telah mengambil tugas pakar untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis dengan cepat dan

mudah. Pakej leksikal dan sintaksis yang terdapat dalam TG membolehkan artifak BM, BI atau gabungannya digunakan sebagai objek kawalan untuk menyelesaikan masalah. Maka, dalam situasi pengetahuan BS di tahap novis, aktiviti mental dikawal sepenuhnya oleh objek bahasa (leksikal, frasa atau ayat) yang dijadikan entri *Google Translate*. Menepati apa yang dijelaskan oleh Lantolf & Thorne (2006), individu cenderung menggunakan bahasa sebagai objek kawalan untuk menyelesaikan masalah.

Bersandarkan kajian ini, aktiviti peraturan tahap *self-regulation* jarang ditemui, namun pelajar berupaya mencapai tahap *self-regulation* apabila berhadapan dengan situasi untuk membuat penentuan daripada pertembungan leksikal, frasa atau ayat daripada pengantaraan yang dilakukan. Kajian ini mendapati, dalam konteks pengantaraan artifak bahasa dan artifak sosial semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol, menemukan bentuk aktiviti peraturan yang merentas urutan iaitu peraturan *object-regulation* ke *self-regulation* (OR-SR) dan *other-regulation* ke *object-regulation* dan *self-regulation* (OR-OtR-SR) berbanding urutan *object-regulation* ke *other-regulation* dan *self-regulation* (OR-OtR-SR) sekiranya pelajar mendapat bantuan pakar .

Kajian ini juga menunjukkan bentuk imitasi dan pelarasan ayat daripada aktiviti peraturan tahap *other-regulation*, dan aktiviti peraturan *object-regulation* daripada bantuan buku. Kajian ini merumuskan bahawa, bentuk imitasi daripada maklum balas pengantaraan artifak inilah mendorong aktiviti peraturan lebih didominasi oleh tahap *object-regulation* dan *other-regulation*. Dapatan juga menunjukkan, pelajar yang menggunakan gabungan artifak bahasa bahasa Melayu dan Inggeris, bentuk aktiviti peraturan tahap *object-regulation* melalui pengantaraan artifak buku lebih cenderung kepada bentuk imitasi frasa demi frasa untuk menyelesaikan masalah berkaitan sintaksis semasa proses menstruktur ayat. Manakala aktiviti peraturan tahap *self-regulation* pula dipaparkan apabila pelajar menekankan struktur dalaman ayat (konjugasi kata kerja, penggunaan gender artikel dan bilangan, serta penyelarasan gender artikel, kata nama

dan bilangan) semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Malah kajian ini menemukan, bentuk aktiviti peraturan yang selektif iaitu tahap peraturan *object-regulation* adalah untuk responden yang menekankan struktur permukaan (memperoleh leksikal, frasa atau ayat) semasa proses menstruktur bahasa Sepanyol. Tindakan pelajar yang selektif ke atas struktur dalaman (cth. konjugasi kata kerja) dan tindakan rekursif (memperoleh kembali atau menentukan leksikal) daripada perbezaan maklum balas antara pengantaraan *Google Translate*, rakan atau buku telah mendorong bentuk aktiviti peraturan *self-regulation*.

Kajian ini menunjukkan, terdapat bentuk aktiviti peraturan tahap *other-regulation* yang tidak mendapat maklum balas daripada rakan kerana latarbelakang pengetahuan bahasa Sepanyol keseluruhan pelajar adalah di tahap novis. Walau bagaimanapun, kebanyakannya bentuk aktiviti peraturan tahap *other-regulation* menunjukkan lebih cenderung kepada imitasi frasa dan ayat daripada maklum balas rakan. Dapatan juga memaparkan terdapat bentuk aktiviti peraturan *other-regulation* di awal proses menstruktur iaitu merentas urutan tahap peraturan yang bermula dengan tahap *object-regulation*. Namun, aktiviti peraturan tidak berhenti setakat OtR sahaja, di mana kebiasaannya responden akan membuat pengantaraan artifak sosial lain (*Google Translate* atau buku) semasa proses menstruktur. Apabila responden mula memberi penekanan pada struktur dalaman ayat bahasa Sepanyol (cth. genus kata nama atau pelarasan genus pada artikel dan bilangan), aktiviti peraturan *other-regulation* dan *object-regulation* akan dipaparkan kerana terdapat perbezaan leksikal atau sintaksis melalui maklum balas rakan dan artifak sosial yang lain (kebanyakannya *Google Translate*). Bagi pelajar yang menggunakan gabungan artifak bahasa (BM dan BI), apabila mereka menukar artifak bahasa pengantaraan (bahasa Melayu ke bahasa Inggeris atau sebaliknya) akan mendorong bentuk aktiviti peraturan *other-regulation*. Hal yang demikian kerana, responden ingin meningkatkan keyakinan sebelum membuat

pertimbangan dan penentuan ke atas perbezaan leksikal, frasa atau ayat daripada entri artifak bahasa Melayu atau Inggeris pada *Google Translate*.

Namun, kajian ini menunjukkan, tidak semua aktiviti peraturan *self-regulation* membawa kepada peraturan yang tepat iaitu bebas daripada kesalahan pembentukan kata kerja, genus artikel / bilangan dan penyelarasannya. Bersandarkan kajian ini, apabila pelajar memperoleh maklum balas daripada pengantaraan artifak sosial *Google Translate*, buku dan rakan serentak semasa menstruktur ayat, aktiviti peraturan *self-regulation* akan berhadapan dengan bentuk 'gangguan pengantaraan'. Pada tahap novis, pelajar bergantung kepada pengantaraan artifak bahasa yang digunakan. Artifak bahasa yang digunakan untuk menstruktur pula berbeza sistem dan tatabahasa dengan bahasa Sepanyol, manakala maklum balas daripada *Google Translate* pula berbeza mengikut entri penggunaan artifak bahasa pengantaraan. Maklum balas rakan pula sekadar imitasi frasa atau ayat, manakala pengantaraan buku berhadapan dengan perbezaan konteks ayat yang distruktur. Kesemua pengantaraan artifak ini mendorong kepada 'gangguan peraturan akibat pertembungan maklumat dan maklum balas semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

4.4 RQ3: Bagaimana bentuk penggunaan artifak dan aktiviti peraturan

semasa proses menstruktur ayat mempengaruhi teks akhir yang teks baik dan lemah dalam penulisan bahasa Sepanyol.

Kajian ini menunjukkan penggunaan artifak bahasa Melayu (BM), bahasa Inggeris (BI) dan gabungan keduanya (BM dan BI) pada teks baik dan lemah semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol (BS), serta telah mengenal pasti 19 teks baik dan 16 teks lemah. Di samping itu juga, purata markah mengikut teks baik dan lemah adalah berbeza mengikut pengantara artifak bahasa yang digunakan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol (Jadual 4.3). Sungguhpun begitu, teks baik memaparkan penggunaan artifak gabungan BM dan BI yang paling banyak digunakan pelajar semasa menstruktur ayat berbanding penggunaan artifak BM pada teks lemah.

Jadual 4.3: Penggunaan Artifak Bahasa Pada Teks Baik dan Teks Lemah

Teks Baik			Teks Lemah		
Bil. pelajar	Artifak bahasa	Purata markah	Bil. pelajar	Artifak bahasa	Purata markah
8	B.Melayu & Inggeris	82	8	Bahasa Melayu	50.7
6	Bahasa Melayu	81	6	B.Melayu & Inggeris	50
5	Bahasa Inggeris	82.2	2	Bahasa Inggeris	53.5

Dapatan menunjukkan penggunaan artifak bahasa semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol dan purata markah mengikut teks baik dan lemah (Jadual 4.3). Melalui dapatan, perbezaan purata markah adalah kecil mengikut penggunaan artifak bahasa iaitu hanya sekitar 1 (satu) hingga 1.2 markah sahaja pada teks baik, manakala teks lemah menunjukkan perbezaan 0.7 hingga 3.5 markah. Hal yang demikian adalah kerana, proses menstruktur bukan sahaja bergantung sepenuhnya kepada penggunaan artifak bahasa, malah berkait rapat dengan penggunaan artifak sosial dan aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol .

Berdasarkan kajian ini, keseluruhan pelajar menggunakan pengantara *Google Translate*, dan merupakan pilihan artifak sosial utama semasa proses menstruktur ayat. Sungguhpun begitu, artifak sosial seperti buku dan rakan juga digunakan. Tanpa penglibatan pakar sebagai rujukan untuk menyelesaikan masalah berkaitan sintaksis atau leksikal semasa proses menstruktur, *Google Translate* pada kebanyakan masa telah mengambil alih tugas ‘pakar’. Walau bagaimanapun, penggunaan artifak bahasa sebagai entri pada *Google Translate* adalah berbeza (cth. menstruktur dalam bentuk kata, frasa atau ayat) semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Maka, kecenderungan menggunakan artifak bahasa sebagai entri pada *Google Translate* dan pengantaraan artifak sosial untuk menyelesaikan masalah berkaitan sintaksis atau leksikal semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol memberi kesan ke atas teks akhir. Bentuk pengantaraan dan aktiviti menstruktur juga mendorong aktiviti peraturan. Aktiviti peraturan *object-regulation*, *other-regulation* dan *self-regulation* yang dipaparkan pada teks baik dan lemah adalah untuk menentukan perbezaan bentuk bahasa (leksikal atau sintaksis) yang digunakan sebagai entri *Google Translate* (BM, BI atau gabungannya) semasa proses menstruktur ayat. Namun, dapatan tidak menunjukkan ketiga-tiga tahap aktiviti peraturan ini berlaku dalam setiap proses menstruktur ayat. Walau bagaimanapun, proses peraturan *object-regulation* (OR) daripada *Google Translate* lebih banyak dipaparkan semasa proses menstruktur untuk menentukan leksikal atau sintaksis bahasa Sepanyol. Manakala aktiviti peraturan tahap *Other-regulation* (OtR) dan *Self-regulation* (SR) pada kebanyakan masa dipaparkan apabila pelajar menggabungkan artifak sosial seperti *Google Translate* bersama rakan / buku dan keduanya (tiga artifak sosial serentak). Kajian ini menunjukkan, teks akhir bergantung kepada bentuk penggunaan artifak bahasa (BM, BI / gabungannya) dan aktiviti menstruktur sebagai entri pada *Google Translate*; bantuan artifak sosial lain (rakan,

buku); serta aktiviti peraturan *object-regulation*, *other-regulation* dan *self-regulation* semasa proses menstruktur ayat.

4.4.1 Bentuk Penggunaan Artifak pada Teks Baik

Kajian ini menunjukkan keseluruhan pelajar menggunakan pengantara *Google Translate* semasa proses menstruktur ayat kerana tanpa penglibatan pakar *Google Translate* pada kebanyakan masa telah mengambil alih tugas ‘pakar’ sebagai rujukan untuk menyelesaikan masalah berkaitan sintaksis atau leksikal semasa proses menstruktur. Sungguhpun begitu, artifak sosial seperti buku dan rakan juga digunakan dalam teks baik.

Jadual 4.4: Penggunaan Artifak Sosial Buku, Rakan dan Gabungannya Pada Teks Baik

Bil. pelajar	Artifak bahasa	Artifak sosial				
		B	R	GB	GR	GBR
6	Bahasa Melayu	39	35	33	62	40
5	Bahasa Inggeris	29	18	17	15	20
8	B.Melayu & Inggeris	32	47	50	23	40

G: *Google Translate*; B: buku; R: rakan; GB: *Google Translate* dan buku; GR: *Google Translate* dan rakan; GBR: *Google Translate*, buku dan rakan

Selain pengantaraan artifak sosial *Google Translate*, pengantraan buku, rakan dan gabungannya juga digunakan pelajar mengikut artifak bahasa pada teks baik (Jadual 4.4). Terdapat kecenderungan pelajar memilih penggunaan artifak sosial mengikut penggunaan artifak bahasa semasa proses menstruktur ayat, di mana pelajar yang menggunakan artifak gabungan bahasa Melayu dan Inggeris lebih cenderung menggunakan pengantara rakan dan gabungan *Google Translate* dan buku (GB). Hal yang demikian kerana, bebanan untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dalam kedua-dua artifak secara bertukar ganti (BM ke BI atau sebaliknya) sudah pasti memerlukan rujukan artifak sosial tambahan. Pelajar menggunakan gabungan artifak sosial untuk menyemak makna leksikal dalam kedua-dua artifak secara bertukar ganti. Manakala penggunaan artifak sosial buku, gabungan *Google Translate* dan rakan (GR)

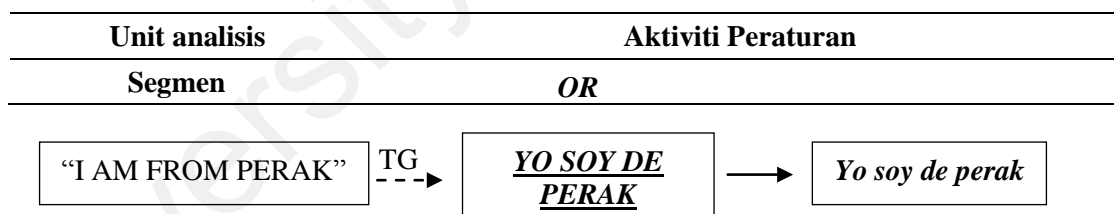
menjadi pilihan pelajar yang menggunakan artifak bahasa Melayu. Walau bagaimanapun, penggunaan artifak bahasa Inggeris semasa menstruktur ayat menunjukkan penggunaan artifak sosial yang rendah. Hal yang demikian kerana artifak bahasa Inggeris yang digunakan sebagai entri *Google Translate* lebih stabil berdasarkan sistem penterjemahan, ciri-ciri persamaan dalam penggunaan artikel di antara bahasa Inggeris dan bahasa Sepanyol, serta kepercayaan dan keyakinan pelajar ke atas kestabilan *Google Translate*.

Kajian ini menunjukkan, artifak bahasa Inggeris yang digunakan sebagai entri *Google Translate* lebih stabil apabila distruktur dalam bentuk frasa atau ayat, dan sama ada aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat tunggal atau majmuk.

penggunaan artifak BM pada teks lemah.

Yo soy de Perak
(Saya berasal dari Perak)
(TA/55)

[.. “I AM FROM PERAK... I AM FROM PERAK”...(TG)...*SOY DE ...YO SOY DE...YO SOY DE PERAK*..]
(Petikan 14: TR2/55)



TG: *Google Translate*; OR: *Object-regulation*

Rajah 4.14: Menstruktur Ayat Tunggal Menggunakan Artifak Bahasa Inggeris

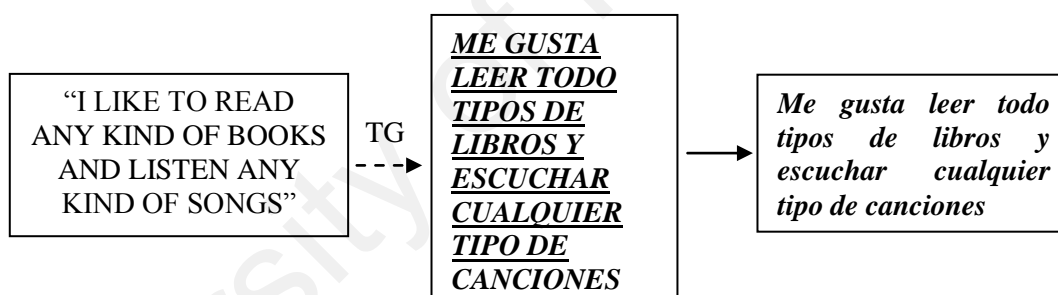
Dapatan memaparkan pelajar menstruktur ayat tunggal yang distruktur dalam bentuk ayat menggunakan artifak bahasa Inggeris sebagai entri *Google Translate* berupaya menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat walaupun aktiviti peraturan hanya pada tahap *Object-regulation* (Rajah 4.14). Pelajar menstruktur ayat tunggal menggunakan artifak bahasa Inggeris (“I AM FROM PERAK”) dan menghasilkan ayat yang bebas daripada kesalahan ayat (*YO SOY DE PERAK*). Aktiviti menstruktur ayat

tunggal yang distruktur dalam bentuk ayat sebagai entri *Google Translate* memberi kelebihan kepada pelajar kerana sistem penterjemahan *Google Translate* lebih stabil menggunakan entri bahasa Inggeris. Malah kajian ini menunjukkan, sama ada aktiviti menstruktur menggunakan ayat tunggal atau majmuk sebagai entri *Google Translate*, kedua-duanya menghasilkan ayat yang bebas daripada kesalahan ayat.

Me gusta leer todo tipo de libros y escuchar cualquier tipo de canciones
(Saya suka membaca semua jenis buku dan mendengar pelbagai jenis muzik)
(TA/55)

[..ME GUSTA...(TG) "I LIKE TO READ ANY KIND OF BOOKS AND LISTEN ANY KIND OF SONGS"...ME GUSTA LEER TODO TIPOS DE LIBRO...Y ESCUCHAR CUAL CUALQUIER TIPO DE CAN...CANCIONES
(Petikan 15: TR2/55)

Unit analisis	Aktiviti Peraturan
Segmen	OR



TG: *Google Translate*; OR: *object-regulation*

Rajah 4.15: Menstruktur Ayat Majmuk Menggunakan Artifak Bahasa Inggeris Sebagai Entri *Google Translate*

Rajah 4.15 menunjukkan pelajar menstruktur ayat majmuk dalam bentuk ayat menggunakan artifak bahasa Inggeris sebagai entri *Google Translate*. Dapatan memaparkan pelajar berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat walaupun aktiviti peraturan pada tahap *object regulation* melalui entri bahasa Inggeris pada *Google Translate* yang distruktur dalam bentuk ayat majmuk. Aktiviti menstruktur ayat majmuk menggunakan artifak bahasa Inggeris ("I LIKE TO READ ANY KIND OF BOOKS AND LISTEN ANY KIND OF SONG") memberi kelebihan kepada pelajar pada ketepatan leksikal dan kategori fungsi pada pembentukan kata

jamak “BOOKS”- *libros* dan “SONGS”- *canciones* kerana pembentukan kata jamak (‘s’) dalam bahasa Inggeris yang menyerupai pembentukan jamak dalam bahasa Sepanyol (“BOOKS” - *libros*; “SONGS” - *canciones*) untuk menghasilkan ayat akhir yang bebas daripada kesalahan sintaksis. Keupayaan *Google Translate* mengawal keseluruhan pembentukan jamak pada leksikal dan kategori fungsi artifak bahasa Inggeris ke bahasa Sepanyol juga disebabkan pembangunan sistem penterjemahan *Google Translate* yang berasaskan BI telah mantap.

Berdasarkan kajian ini, teks baik juga memaparkan aktiviti menstruktur ayat menggunakan artifak bahasa Melayu sebagai entri *Google Translate* dan aktiviti peraturan pada tahap object-regulation yang bebas daripada kesalahan ayat. Walau bagaimanapun, dapatan menunjukkan, penggunaan bahasa Melayu sebagai entri *Google Translate* bergantung kepada aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat tunggal yang distruktur dalam bentuk ayat.

Yo soy de Malaca
 (Saya berasal dari Perak)
 (TA/53)

[.. ‘SAYA BERASAL DARIPADA MELAKA... (TG)...**SOY DE MELACA**..]
 (Petikan 16: TR2/53)

Unit analisis	Aktiviti Peraturan
Segmen	OR



TG: *Google Translate*; OR: object-regulation

Rajah 4.16: Aktiviti Menstruktur Ayat Tunggal Menggunakan Artifak Bahasa Melayu

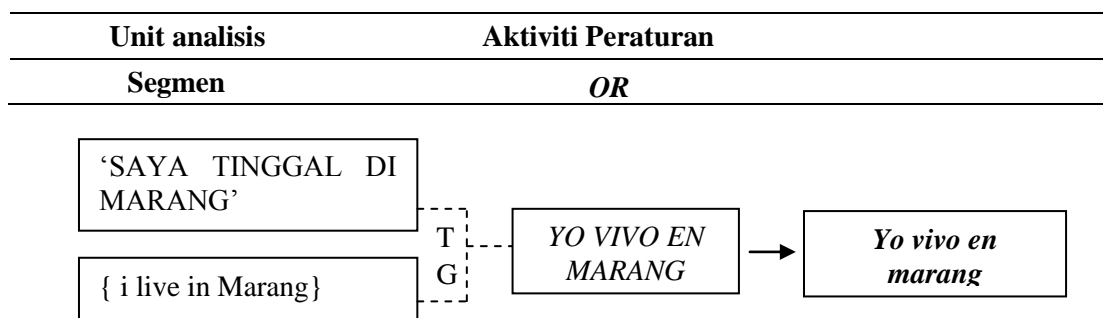
Dapatan menunjukkan aktiviti peraturan *object regulation* semasa proses menstruktur ayat tunggal yang distruktur dalam bentuk ayat (‘SAYA BERASAL DARIPADA MELAKA’) pada entri *Google Translate*. Dapatan ini memaparkan pelajar

berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan sintaksis (*yo soy de malaca*) walaupun aktiviti peraturan hanya pada tahap *object-regulation* melalui maklum balas *Google Translate*. Hal yang demikian kerana pelajar menstruktur ayat tunggal yang distruktur dalam bentuk ayat. Menstruktur dalam bentuk ayat ini memberi kelebihan kerana mengandungi kategori leksikal dan kategori fungsi dalam bahasa Melayu, dan *Google Translate* berupaya memberikan maklum balas pemindahan leksikal berdasarkan makna harfiah dan sintaksis daripada bahasa Melayu ke bahasa Sepanyol. Hal yang demikian kerana, *Google Translate* mempunyai pakej leksikal dan sintaksis, di mana pemindahan makna leksikal dan sintaksis ini menepati kategori leksikal dan kategori fungsi serta sintaksis dalam bahasa Sepanyol berbanding jika distruktur dalam bentuk kata demi kata. Kajian ini menunjukkan, aktiviti menstruktur ayat majmuk dalam bentuk ayat menggunakan artifak bahasa Melayu juga berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Namun, kajian menunjukkan hanya aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat, tetapi bukan menstruktur dalam bentuk kata demi kata. Kedua-dua bentuk aktiviti ini (menstruktur ayat tunggal dan majmuk) menunjukkan, menstruktur menggunakan artifak bahasa Melayu dalam bentuk ayat berupaya menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat.

Teks baik juga memaparkan penggunaan gabungan artifak bahasa Melayu dan bahasa Inggeris secara bertukar ganti semasa menstruktur ayat tunggal sebagai entri pada *Google Translate* berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Namun kajian ini mendapati, hanya melibatkan aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat dan aktiviti peraturan pada tahap OR.

Yo vivo en Marang
(Saya tinggal di Marang)
(TA/60)

[..tempat tinggal...‘SAYA TINGGAL DI MARANG... (TG)... {i live in i live in}...sekali lagi daripada BI ke Spanish...nak tau...(TG)...**YO VIVO EN MARANG**.
(Petikan 17: TR2/60)



TG: Google Translate; OR: Object-regulation

Rajah 4.17: Aktiviti Menstruktur Ayat Tunggal Menggunakan Artifak BM dan BI

Dapatan menunjukkan aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat tunggal menggunakan artifak bahasa Melayu ('SAYA TINGGAL DI MARANG') dan bahasa Inggeris ('I LIVE IN MARANG') secara bertukar ganti untuk menghasilkan ayat yang bebas daripada kesalahan ayat (Rajah 4.17). Bersandarkan dapatan, teks akhir yang dihasilkan (*Yo vovo en marang*) adalah bebas daripada kesalahan ayat walaupun semasa proses menstruktyur ini hanya memaparkan aktiviti peraturan pada tahap *object-regulation* daripada pengantaraan *Google Translate*. Pada awal menstruktur, pelajar menggunakan artifak bahasa Melayu ('SAYA TINGGAL DI MARANG'). Menggunakan pegantaraan *Google Translate*, pelajar mengubah kepada penggunaan artifak bahasa Inggeris ('I LIVE IN MARANG') yang mempunyai makna harfiah yang sama sebagai cara untuk menyelesaikan masalah menggunakan artifak bahasa berbeza. Berdasarkan dapatan ini, Kedua-dua frasa (artifak bahasa Melayu dan Inggeris) yang digunakan pelajar ini menjelaskan tindakan pelajar menggunakan pengetahuan artifak bahasa Inggeris sebagai kawalan sintaksis untuk menyelesaikan masalah semasa menstruktr ayat bahasa Sepanyol. Tindakan ini sebenarnya memaparkan bentuk aktiviti 'semak silang' ("cross check") semasa menstruktur ayat menggunakan pengetahuan artifak bahasa berbeza (bahasa Melayu dan Inggeris) untuk meningkatkan keupayaan menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat.

Kajian ini juga menunjukkan tindakan pelajar menggunakan artifak bergabung (bahasa Melayu dan Inggeris), dan aktiviti peraturan pada tahap *object-regulation* yang distruktur dalam bentuk ayat majmuk. Walau bagaimanapun kajian ini mendapati, aktiviti menstruktur dikawal dalam bentuk frasa sebagai entri *Google Translate*. Menggunakan frasa daripada artifak berbeza (cth. bahasa Melayu atau bahasa Inggeris) sebagai penyelesaian masalah semasa menstruktur ayat majmuk ini memberi kelebihan kepada teks akhir yang bebas daripada kesalahan leksikal dan sintaksis kerana aktiviti ini memaparkan bentuk tindakan ‘semak silang’ menggunakan keupayaan artifak berbeza. Proses menstruktur ayat majmuk yang distruktur dalam bentuk frasa, menggunakan artifak bahasa Inggeris dan bahasa Melayu sebagai semak silang berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat.

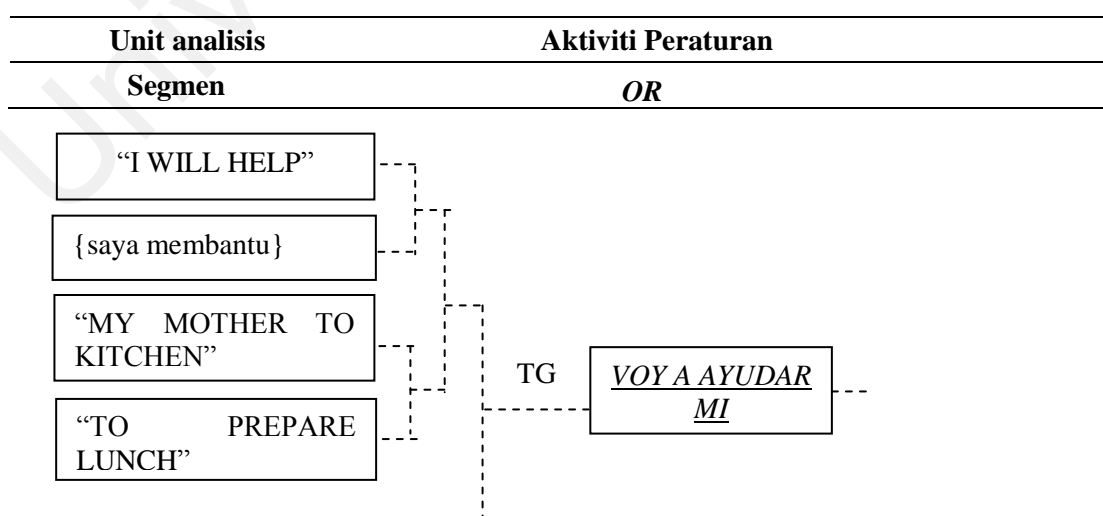
Voy a ayudar mi madre en la cocina a preparar el almuerzo y la cena.

(Saya akan membantu ibu saya di dapur untuk menyediakan makan tengah hari dan makan malam)

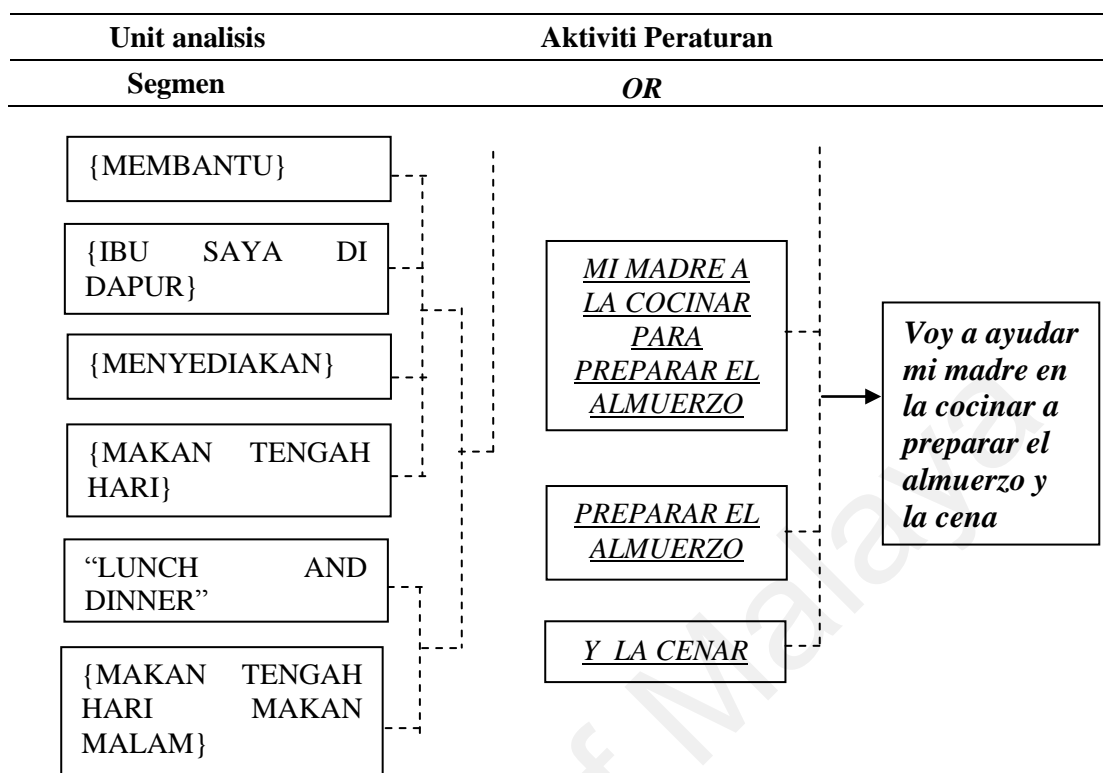
(TA/03)

[..“I WILL HELP”...{saya membantu}...“MY MOTHER TO KITCHEN...TO PREPARE LUNCH”...{membantu...ibu saya di dapur...menyediakan... makan tengah hari}...“LUNCH AND...DINNER”...{makan tengah hari makan malam}...(TG)...VOY A AYUDAR MI...MI MADRE A LA COCINAR PARA...PREPARAR EL ALMUERZO...Y LA CENAR..]

(Petikan 18: TR2/03)



Rajah 4.18: Menstruktur Ayat Majmuk dan Semak Silang Menggunakan Artifak Bahasa Inggeris dan Melayu dalam Bentuk Frasa



TG: Google Translate; OR: object-regulation

Rajah 4.18: (sambungan)

Dapatan memaparkan aktiviti peraturan di tahap *object-regulation* di mana pelajar menstruktur ayat majmuk dalam bentuk frasa menggunakan artifak bahasa Inggeris dan bahasa Melayu sebagai bentuk semak silang (Rajah 4.18). Teks akhir (*voy a ayudar mi madre en la cocinar a preparar el almuerzo y la cena*) yang dihasilkan pelajar adalah bebas daripada kesalahan ayat. Pelajar menstruktur ayat majmuk menggunakan artifak BI (“I WILL HELP MY MOTHER TO KITCHEN TO PREPARE LUNCH AND DINNER”), dan artifak BM (“SAYA AKAN MEMBANTU IBU SAYA DI DAPUR UNTUK MENYEDIAKAN MAKAN TENGAH HARI DAN MAKAN MALAM”). Aktiviti menstruktur memaparkan artifak bahasa Melayu digunakan sebagai semak silang, di mana aktiviti semak silang ini dilakukan dalam bentuk frasa sebelum dimasukkan sebagai entri *Google Translate*. Dapatan ini menunjukkan, artifak bahasa Inggeris dijadikan kawalan frasa manakala artifak bahasa Melayu sebagai aktiviti menyemak semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Pelajar menggunakan

artifak BI dalam bentuk frasa (“I WILL HELP”; “MY MOTHER TO KITCHEN; TO PREPARE LUNCH”), dan artifak BM (‘SAYA MEMBANTU’; ‘IBU SAYA DI DAPUR’; ‘MENYEDIAKAN MAKAN TENGAH HARI’; ‘MAKAN TENGAH HARI MAKAN MALAM’) sebagai kawalan dan semak silang sebelum dimasukkan sebagai entri *Google Translate*. Dapatan ini mendapati, pelajar menghubungkan pengetahuan artifak bahasa Melayu dan Inggeris sebagai kawalan untuk memperoleh makna harfiah dalam bentuk frasa ketika menstruktur ayat majmuk. Penggunaan artifak bahasa Melayu dan Inggeris secara bertukar ganti ini bukan sekadar satu bentuk semak silang dan kawalan dalam bentuk frasa semasa proses menstruktur, malah sebagai bentuk meningkatkan keyakinan diri semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Tindakan semak silang dan meningkatkan keyakinan ini juga memaparkan tindakan yang dilakukan pelajar untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis menggunakan keupayaan *Google Translate*.

Bersandarkan dapatan ini (Rajah 4.18), menstruktur ayat majmuk menggunakan pengantaraan bahasa Melayu dan Inggeris sebagai entri *Google Translate* dalam bentuk frasa berupaya mencapai teks yang bebas daripada kesalahan ayat. Walaupun aktiviti peraturan hanya di tahap *object-regulation*, tindakan pelajar melakukan semak silang member kelebihan untuk mengawal dan meningkatkan keyakinan ke atas frasa yang dimasukkan pada entri *Google Translate*. Secara tidak langsung, aktiviti ini mendorong kepada penghasilan teks yang bebas daripada kesalahan ayat walaupun pelajar menstruktur dalam bentuk ayat majmuk dan aktiviti peraturan hanya di tahap *object-regulation*. Sama ada aktiviti menstruktur ayat tunggal atau majmuk, kajian ini menunjukkan, aktiviti semak silang di antara artifak bahasa Melayu dan Inggeris / sebaliknya secara bertukar ganti berupaya menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat dan leksikal.

Kajian ini juga mendapati, terdapat aktiviti menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan frasa menggunakan gabungan bahasa Melayu dan Inggeris sebagai entri pada *Google Translate* semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Namun, bentuk penyelesaian masalah leksikal dan frasa menggunakan artifak bergabung ini hanya menunjukkan pelajar yang menggunakan artifak bahasa Melayu di awal menstruktur. Pelajar akan beralih kepada artifak bahasa Inggeris menggunakan leksikal dan frasa yang sama digunakan dalam bahasa Melayu sebagai entri *Google Translate*. Penggunaan leksikal dan frasa bahasa Melayu ini adalah sebagai bentuk kawalan memperoleh leksikal dan sintaksis dalam bahasa Inggeris. Maka, tindakan pelajar ini memaparkan bentuk pengantaraan dalam artifak, di mana pelajar sebenarnya menggunakan artifak BM sebagai pengantara untuk memperoleh leksikal dan frasa dalam bahasa Inggeris sebelum leksikal dan frasa dalam BI inilah yang digunakan pada entri *Google Translate* semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Tindakan pelajar ini juga memaparkan aktiviti penyemakan menggunakan artifak BI untuk meningkatkan keyakinan dan memperoleh teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat walaupun aktiviti peraturan yang dipaparkan hanya pada tahap OR.

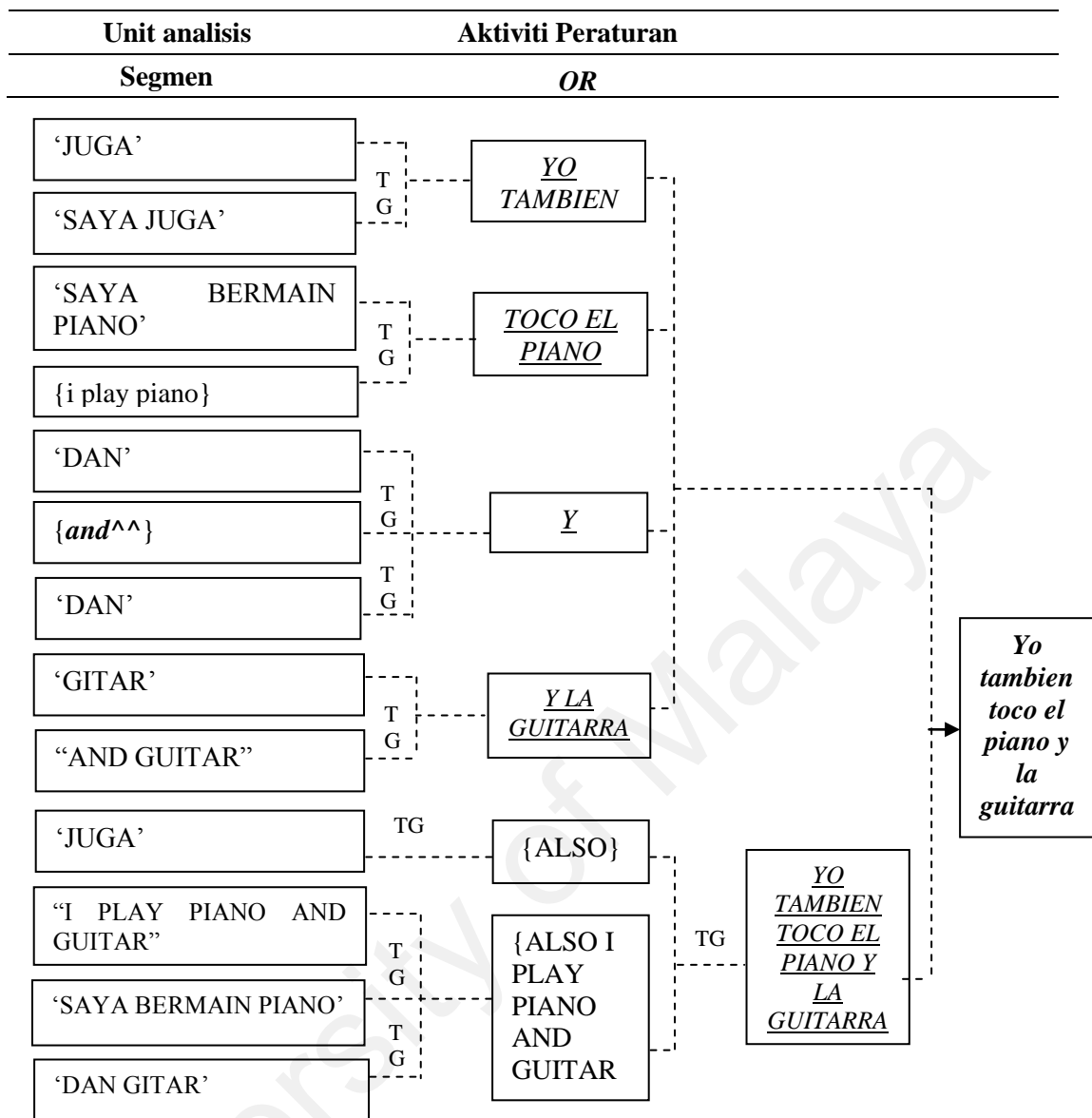
Yo tambien toco el piano y la guitarra.

(Saya juga bermain piano dan gitar)

(TA/39)

[..‘JUGA...SAYA JUGA’...(TG)...**YO TAMBIEN**...‘SAYA BERMAIN PIANO’...{i play piano}(TG)...**TOCO EL PIANO** ... ‘DAN’ {**and^^**}...‘DAN’...**Y** ... ‘GITAR’... “AND GUITAR”...(TG) **Y LA GUITARRA**...‘JUGA’ (TG) {ALSO}...“I PLAY PIANO AND GUITAR”...(TG) ‘SAYA BERMAIN PIANO’...DAN GITAR’...{ALSO I PLAY PIANO AND GUITAR}...(TG)... ***Yo tambien toco el piano y la guitarra..***]

(Petikan 19: TR2/39)



TG: Google Translate; OR: Object-regulation

Rajah 4.19: Artifak Bahasa Melayu Sebagai Kawalan Leksikal dan Frasa dalam Bahasa Inggeris

Dapatan menunjukkan aktiviti menstruktur menggunakan artifak bergabung (bahasa Melayu dan Inggeris), di mana artifak bahasa Melayu digunakan sebagai kawalan untuk memperoleh leksikal dan frasa dalam bahasa Inggeris (Rajah 4.19). Dapatan juga menunjukkan bentuk pengantaraan dalam artifak bahasa (bahasa Melayu ke Inggeris) dalam bentuk leksikal dan frasa di samping aktiviti peraturan di tahap *object-regulation*. Tindakan ini bukan sahaja memaparkan bentuk semak silang, tetapi memaparkan satu bentuk bagaimana pelajar di tahap novis meningkatkan keyakinan diri

menggunakan artifak bahasa Inggeris semasa proses menstruktur ayat. Dapatan ini bukan sahaja menunjukkan pelajar melakukan semak silang dan meningkatkan keyakinan diri semasa memproses menstruktur dalam bentuk leksikal dan frasa, malah tindakan pelajar menggunakan artifak bahasa Inggeris sebagai entri *Google Translate* (bukan kembali menggunakan leksikal dan frasa bahasa Melayu) inilah memaparkan keyakinan pelajar ke atas pengantaraan artifak bahasa Inggeris sebagai entri *Google Translate*. Pelajar menggunakan artifak BM ('DAN', 'GITAR', 'JUGA') sebagai pengantara dan kawalan untuk memperoleh leksikal dalam BI ("AND", "GUITAR", "ALSO"), dan kawalan dalam bentuk frasa ('SAYA BERMAIN PIANO' - "I PLAY PIANO") untuk memperoleh ayat "ALSO I PLAY PIANO AND GUITAR" yang digunakan dalam entri *Google Translate*. Aktiviti penggunaan artifak bahasa Melayu dan Inggeris berselang seli sama ada dalam bentuk leksikal atau frasa ini memaparkan bentuk kawalan peraturan *object-regulation*, semak silang, meningkatkan keyakinan diri pelajar, dan keyakinan mereka ke atas artifak bahasa Inggeris sebagai entri *Google Translate* semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Maka, tidak hairanlah jika kajian ini menunjukkan penggunaan artifak gabungan bahasa Melayu dan Inggeris adalah pengantara artifak yang paling digemari pelajar semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Dapatan ini menjelaskan bahawa, penggunaan artifak bahasa Melayu pada dasarnya hanya sebagai pengantara untuk memperoleh leksikal dan frasa dalam bahasa Inggeris sebelum digunakan sebagai entri pada *Google Translate*. Malah memaparkan bentuk penggunaan bahasa Inggeris sebagai entri lebih diyakini oleh pelajar untuk memperoleh leksikal dan frasa yang bebas daripada kesalahan ayat berdasarkan proses memperoleh leksikal ('JUGA' - "ALSO") walaupun pada awal menstruktur pelajar telah memperoleh 'JUGA' dan 'SAYA JUGA' melalui *Google Translate* (*YO TAMBIEN*, namun disemak silang sekali lagi menggunakan kawalan artifak BI ('JUGA'

– “ALSO”). Aktiviti menggunakan keupayaan artifak bergabung melalui *Google Translate* ini memberi kelebihan kepada pelajar. Tindakan pelajar mengulang semula frasa menggunakan artifak BI untuk memperoleh leksikal dan sintaksis sebenarnya berupaya untuk mengenal pasti jika terdapat sebarang kelainan leksikal atau frasa daripada dua struktur frasa dan leksikal berlainan artifak. Malah secara tidak langsung sebagai cara meningkatkan keyakinan untuk menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat semasa proses menstruktur.

4.4.2 Bentuk Penggunaan Artifak pada Teks Lemah

Bersandarkan kajian ini, teks lemah juga menunjukkan pengantara artifak sosial *Google Translate* menjadi pilihan pelajar dan mengambil alih tugas ‘pakar’ untuk menyelesaikan masalah berkaitan sintaksis atau leksikal semasa proses menstruktur ayat. Walau bagaimanapun, teks lemah juga memaparkan penggunaan artifak sosial buku, rakan dan gabungan di antara *Google Translate* dan rakan / buku.

Jadual 4.5: Penggunaan Artifak Sosial Buku, Rakan dan Gabungannya Pada Teks Baik

Bil. pelajar	Artifak bahasa	Artifak sosial				
		B	R	GB	GR	GBR
8	Bahasa Melayu	61	47	60	57	45
6	B.Melayu & Inggeris	33	42	30	29	33
2	Bahasa Inggeris	6	11	10	14	22

G: *Google Translate*; B: buku; R: rakan; GB: *Google Translate* dan buku; GR: *Google Translate* dan rakan; GBR: *Google Translate*, buku dan rakan

Teks lemah menunjukkan pengantaraan artifak sosial yang tinggi pada buku, rakan dan gabungan artifak sosial *Google Translate* bersama buku, rakan / buku dan rakan (Jadual 4.5). Dapatan juga menunjukkan, penggunaan artifak sosial buku adalah yang paling banyak digunakan pada teks lemah, terutamanya bagi pelajar yang menggunakan bahasa Melayu sebagai pengantara semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Walau bagaimanapun, pelajar yang menggunakan gabungan artifak bahasa Melayu dan Inggeris semasa proses menstruktur ayat memaparkan penggunaan artifak

sosial rakan atau buku lebih rendah berbanding pelajar yang menggunakan artifak bahasa Melayu semasa menstruktur ayat. Hal yang demikian adalah kerana, teks lemah menunjukkan proses menstruktur menggunakan artifak bahasa Melayu lebih banyak tertumpu kepada aktiviti memperoleh leksikal dan makna leksikal menggunakan artifak sosial *Google Translate*, rakan dan buku. Berbeza dengan pelajar yang menstruktur menggunakan artifak gabungan bahasa Melayu dan Inggeris, aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat mengikut artifak pilihan secara bertukar ganti (bahasa Melayu ke bahasa Inggeris atau sebaliknya) mendorong kurangnya aktiviti memperoleh makna leksikal (kata demi kata). Hal yang demikian telah menyebabkan kurangnya pengulangan aktiviti penggunaan artifak sosial rakan dan buku.

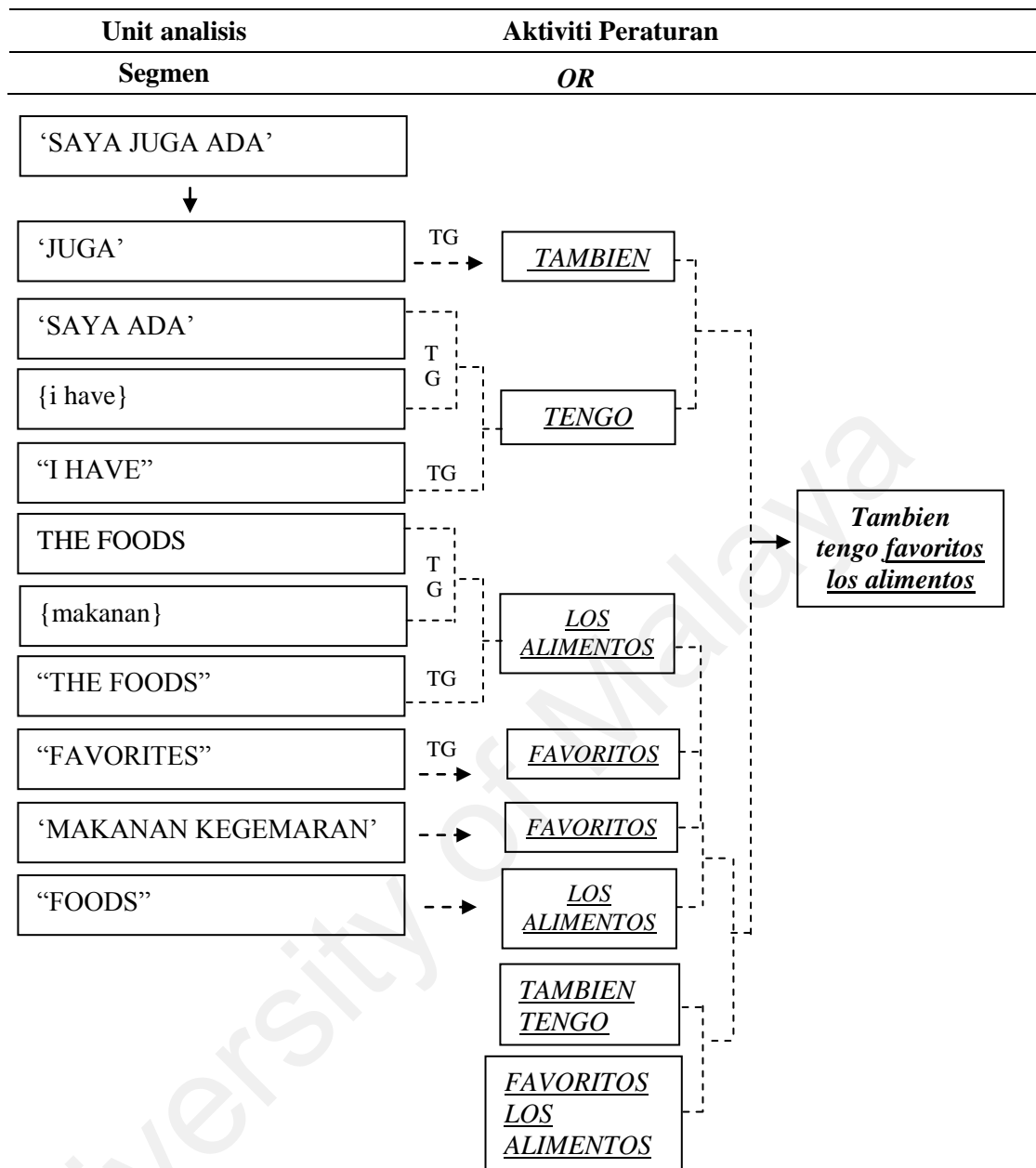
Bersandarkan kepada kajian ini, teks lemah menunjukkan pelajar lebih cenderung menstruktur kata demi kata menggunakan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungan bahasa Melayu dan Inggeris. Hal yang demikian telah mendorong penghasilan teks akhir yang mengandungi kesalahan ayat. Melalui dapatan, aktiviti menstruktur ayat tunggal atau ayat majmuk yang distruktur dalam bentuk kata demi kata sebagai entri *Google Translate*, dan aktiviti peraturan pada tahap *Object-regulation* telah mendorong teks akhir berhadapan dengan kesalahan leksikal.

Tambien tengo favoritos los alimentos (alimentos favoritos).

(Saya juga mempunyai makanan kegemaran)

(TA/09)

[..‘SAYA JUGA ADA...JUGA’...(TG)...**TAMBIEN**...‘SAYA ADA’ {i have}...(TG) “I HAVE”...**TENGO**...THE FOODS...{makanan}...“THE FOODS” (TG) **LOS ALIMENTOS**...(TG) “FAVORITES”...**FAVORITOS**...‘MAKANAN KEGEMARAN’...**FAVORITOS**...“FOODS”... **LOS ALIMENTOS**...**TAMBIEN TENGO**...**FAVORITOS LOS ALIMENTOS**..] (Petikan 20: TR2/09)



TG: Google Translate; OR: object-regulation

Rajah 4.20: Aktiviti Menstruktur Ayat Majmuk dalam Bentuk Kata Demi Kata Menggunakan Artifak Bahasa Melayu

Pelajar menstruktur ayat majmuk menggunakan artifak bergabung (bahasa Melayu dan Inggeris) yang distruktur dalam bentuk kata demi kata, manakala aktiviti peraturan pula dipaparkan hanya pada tahap *object-regulation* (Rajah 4.20). Dapatan menunjukkan, teks akhir *Tambien tengo favoritos los alimentos (alimentos favoritos)* mengandungi kesalahan kategori leksikal iaitu pembentukan kata nama ("FOODS"- *ALIMENTOS*)

dan adjektif (“FAVOURITES”- *FAVORITOS*) dalam bahasa Sepanyol. Sistem pembentukan kata nama dan adjektif bahasa Sepanyol menyerupai sistem pembentukan kata nama dan adjektif bahasa Melayu iaitu adjektif selepas kata nama (‘MAKANAN KEGEMARAN’ - *LOS ALIMENTOS FAVORITOS*). Berdasarkan dapatan (Rajah 4.20), teks akhir pelajar memaparkan bentuk struktur ayat bahasa Inggeris pada pembentukan kata nama dan adjektif iaitu adjektif sebelum kata nama (“FAVORITE FOODS” - *FAVORITOS LOS ALIMENTOS*). Kesalahan yang dipaparkan ini disebabkan aktiviti menstruktur kata demi kata dan penggunaan artifak bahasa Melayu dan Inggeris secara bertukar ganti. Pelajar pada dasarnya menstruktur menggunakan artifak bahasa Melayu (‘SAYA JUGA ADA’) dan frasa adjektif (‘MAKANAN KEGEMARAN’). Semasa proses menstruktur, pelajar menggunakan artifak bahasa Melayu (‘MAKANAN KEGEMARAN’) sebelum beralih kepada artifak bahasa Inggeris dalam bentuk kata demi kata (“FOODS”, “FAVORITES”) sebagai entri pada *Google Translate*. Tindakan ini menyebabkan pelajar dikawal oleh sistem pembentukan kata nama dan adjektif BI (cth. “red car”) yang berbeza dengan sistem pembentukan kata nama dan adjektif dalam bahasa Sepanyol yang menyerupai dalam sistem pembentukan kata nama dan adjektif bahasa Melayu iaitu adjektif selepas kata nama (*coche rojo* - ‘kereta merah’). Walaupun pelajar sebenarnya menstruktur dalam bentuk ayat menggunakan artifak BM (SAYA JUGA ADA MAKANAN KEGEMARAN), namun proses menstruktur dalam bentuk kata demi kata menggunakan artifak bahasa Inggeris sebagai entri *Google Translate* (“I HAVE, THE FOODS, FAVORITES, FOODS”). Pada tahap memperoleh leksikal (THE FOODS, FAVORITES), pelajar mengubah aktiviti menstruktur kepada bentuk kata demi kata, di mana tindakan mengubah aktiviti menstruktur kata demi kata menggunakan artifak bahasa Inggeris (THE FOODS, FAVORITES) inilah pelajar memperoleh *favoritos los alimentos* (“favorites foods”) yang mengandungi kesalahan teks akhir iaitu sepatutnya *los alimentos favoritos*.

Jika diperhatikan pada dapatan, pelajar sebenarnya telah memperoleh leksikal yang betul dari segi pembentukan frasa adjektif bahasa Sepanyol melalui *Google Translate* iaitu *los alimentos favoritos* (makanan kegemaran). Proses menstruktur seterusnya memaparkan aktiviti menyusun semula struktur ayat, di mana pelajar menggunakan artifak BM (MAKANAN KEGEMARAN). Pelajar menyalin semula apa yang diberikan oleh *Google Translate* (MAKANAN KEGEMARAN-*favoritos*), dan pelajar hanya menggabungkan leksikal "FOODS" - *los alimentos* pada leksikal sebelumnya (*favoritos*) kerana mental pelajar telah dikawal oleh sistem pembentukan frasa adjektif BI ("favorite foods"). Kesan daripada pertembungan pengetahuan pembentukan frasa adjektif antara bahasa iaitu bahasa Melayu (adjektif selepas kata nama), bahasa Inggeris (kata nama selepas adjektif), dan pengetahuan pembentukan frasa adjektif bahasa Sepanyol (adjektif selepas kata nama) menyebabkan teks akhir mengandungi kesalahan tatabahasa. Malah jika diperhatikan pada dapatan, pelajar hanya menggabungkan leksikal dan frasa daripada dua artifak yang berbeza (bahasa Melayu dan Inggeris) daripada maklum balas *Google Translate* untuk menghasilkan ayat bahasa Sepanyol.

Teks lemah juga menemukan aktiviti menstruktur ayat tunggal atau majmuk yang distruktur menggunakan artifak bahasa Melayu atau bahasa Inggeris dalam bentuk kata demi kata mengalami kesalahan ayat (Rajah 4.21).

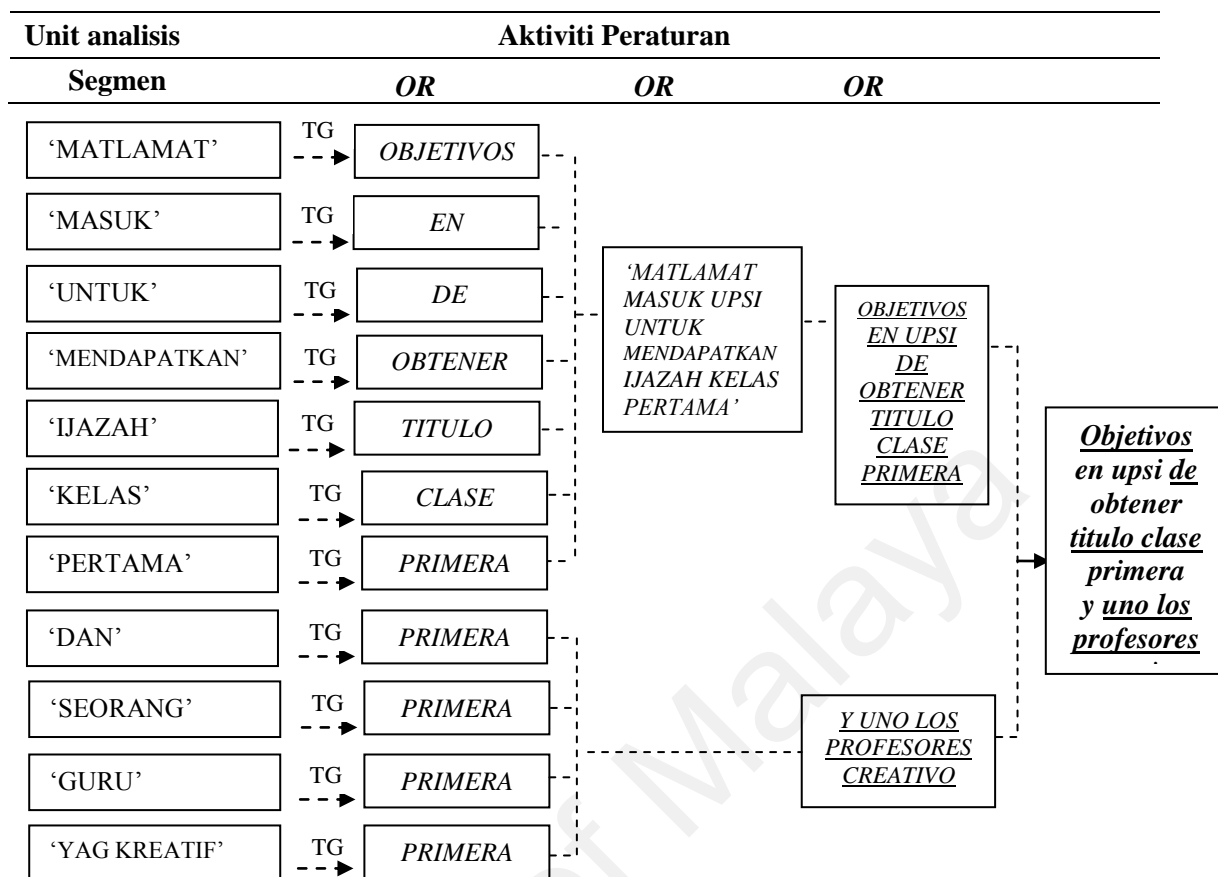
(Mi) Objetivos (objetivo) en UPSI de (es para) obtener (el) titulo (de) clase primera y uno los profesores creativo (una profesora creativa).

(Matlamat masuk UPSI untuk mendapat ijazah kelas pertama dan seorang guru yang kreatif)

(TA/64)

[..MATLAMAT MASUK UPSI UNTUK MENDAPAT IJAZAH KELAS PERTAMA'...'MATLAMAT'...(TG) OBJETIVOS...(TG) 'MATLAMAT MASUK'...'GOALES EN ehh salah...'MATLAMAT' OBJETIVOS...'MASUK' (TG) EN ...'UNTUK'...'DE'...(TG) MENDAPATKAN'...'OBTENER IJAZAH'...'TITULO...'KELAS KELAS'...'CLASE...'PERTAMA'...'PRIMERA...'MATLAMAT MASUK UPSI UNTUK MENDAPAT IJAZAH KELAS PERTAMA...'OBJETIVOS EN UPSI DE...'OBTENER TI TITULO...'CLASE PRIMERA ok...'DAN' (TG)<(GA) Y> 'SEORANG' (TG)...UNO...'UNO 'GURU'...'macam pernah dengar...tengok buku (B)...ohh LOS PROFESORES...'LOS PROFESORES 'YANG YANG...KREATIF'...'tengok google...(TG)...CRETIVO CREATIVO..]

(Petikan 21:TR2/64)



TG: Google Translate; OR: Object-regulation

Rajah 4.21: Menstruktur Ayat Majmuk dalam Bentuk Kata Demi Kata Menggunakan Artifak Bahasa Melayu

Pelajar menstruktur ayat majmuk yang distruktur dalam bentuk kata demi kata menggunakan artifak bahasa Melayu (Rajah 4.21). Dapatan menunjukkan, aktiviti menstruktur dilakukan dalam bentuk kata demi kata ('MATLAMAT' – *OBJETIVOS*; 'MASUK' - *EN*; 'UNTUK' – *DE*; 'MENDAPATKAN' - *OBTENER*) untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal bahasa Sepanyol semasa proses menstruktur. Teks akhir yang dipaparkan ((Mi) Objetivos (objetivo) en UPSI de (es para) obtener (el) titulo (de) clase primera y uno los profesores creativo (una profesora creativa) mengandungi kesalahan artikel (*titulo - el titulo*), genus dan bilangan tunggal (*uno los profesores - una profesora*) dan genus feminin (*creativo - creativa*). Dapatan ini membuktikan bahawa, aktiviti menstruktur dalam bentuk kata demi kata sebagai entri *Google Translate* telah mendorong teks akhir yang mengandungi banyak kesalahan ayat.

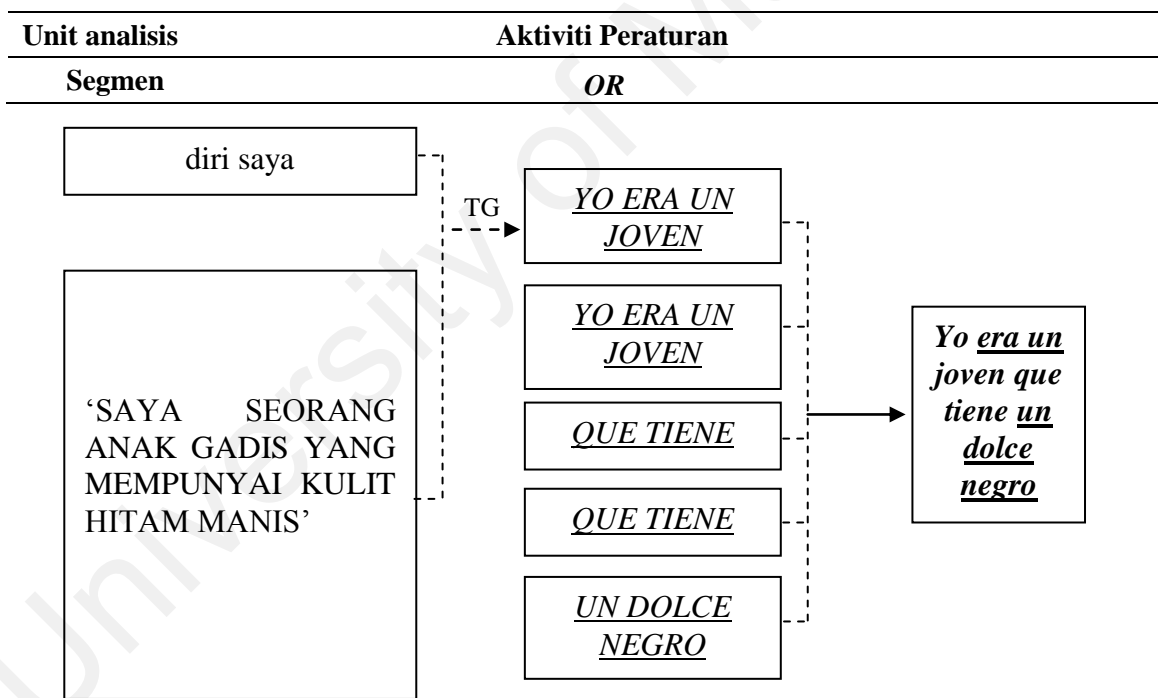
Teks lemah juga menunjukkan, penggunaan artifak bahasa Melayu untuk menstruktur ayat majmuk yang distruktur dalam bentuk ayat sebagai entri *Google Translate* juga terdorong untuk berhadapan dengan kesalahan ayat. Hal yang demikian adalah kerana *Google Translate* hanya menyelesaikan masalah berkaitan makna leksikal secara harfiah (literal) daripada entri bahasa Melayu ke bahasa Sepanyol tetapi tidak berupaya mengenal pasti makna konteks mengikut budaya.

Yo era (soy) un (una) joven que tiene un dulce negro (piel morena).

(Saya seorang anak gadis yang mempunyai kulit hitam manis)

(TA/21)

[..diri saya...(TG) 'SAYA SEORANG ANAK GADIS YANG MEMPUNYAI KULIT HITAM MANIS'...YO ERA UN JOVEN...YO YO ERA UN JOVEN...arr...QUE TIENE...UN DOLCE NEGRO..] (Petikan 22: TR2/21)



TG: Google Translate; OR: Object-regulation

Rajah 4.22: Kegagalan *Google Translate* Mengenal Pasti Makna Mengikut Konteks Budaya

Dapatan menunjukkan aktiviti menstruktur ayat majmuk yang distruktur dalam bentuk ayat menggunakan artifak bahasa Melayu ('SAYA SEORANG ANAK GADIS YANG MEMPUNYAI KULIT HITAM MANIS') sebagai entri *Google Translate* yang mengandungi kesalahan ayat (Rajah 4.22). Teks akhir mengandungi kesalahan frasa *UN*

DOLCE NEGRO kerana maklum balas daripada *Google Translate* ke atas entri frasa bahasa Melayu ('KULIT HITAM MANIS'). Dapatan ini menunjukkan kegagalan *Google Translate* memberi maklum balas frasa mengikut makna konteks budaya Sepanyol (*PIEL MORENO* - "tent") kerana keupayaan *Google Translate* hanya memberi maklum balas makna makna secara literal / harfiah ('KULIT HITAM MANIS' - *UN DOLCE MORENO*). Hal yang demikian kerana dalam konteks budaya Sepanyol, tiada frasa 'KULIT HITAM MANIS' melainkan *PIEL MORENO* ("tent"). Kesalahan teks akhir ini adalah kerana *Google Translate* hanya menyelesaikan masalah berkaitan makna leksikal secara harfiah (literal) daripada artifak bahasa Melayu ke bahasa Sepanyol ('KULIT HITAM MANIS' - *UN DOLCE NEGRO*). Dapatan juga menunjukkan teks akhir yang mengandungi kesalahan penggunaan kata kerja *ERA* ("I WAS") kerana dalam konteks ayat ini sepatutnya *SOY* ("I AM"). Begitu juga dengan kesalahan penggunaan genus artikel feminin *UN* yang sepatutnya *UNA* kerana pelajar merupakan seorang wanita. Pada dasarnya menggunakan artifak bahasa Melayu yang distruktur dalam bentuk ayat pada entri *Google Translate* berupaya memperoleh dan menyelesaikan masalah leksikal dan sintaksis, namun bersandarkan dapatan ini (Rajah 4.22), keupayaan *Google Translate* adalah terbatas untuk mengenal pasti makna mengikut konteks budaya. Di samping itu dapatan juga memaparkan kegagalan *Google Translate* mengenal pasti konteks mengikut sistem kala ("tenses") di mana kata kerja *SOY* ("I AM") bagi kala kini (dinyatakan sebagai *ERA* - 'I WAS') dan genus artikel feminin untuk frasa 'SAYA SEORANG ANAK GADIS' (*UNA JOVEN*). Hal yang demikian kerana *Google Translate* tidak berupaya mengenal pasti pelajar seorang wanita tanpa entri yang boleh dikenal pasti oleh *Google Translate* (cth. "she" / "he") pada ayat yang distruktur oleh pelajar.

4.4.3 Bentuk Aktiviti Peraturan yang dapat menjelaskan pencapaian teks baik dan lemah dalam penulisan bahasa Sepanyol

Aktiviti penggunaan artifak bahasa dan artifak sosial semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol telah mendorong aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Proses peraturan *object-regulation* (OR), *other-regulation* (OtR) dan *self-regulation* (SR) yang dipaparkan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol menunjukkan tindakan pelajar untuk menentukan perbezaan leksikal, frasa atau ayat yang diperoleh daripada maklum balas pengantaraan artifak sosial melalui pengantaraan bahasa yang digunakan (bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya) semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Jadual 4.6: Aktiviti Peraturan Pada Teks Baik dan Teks Lemah

Teks	Artifak Bahasa	Aktiviti Peraturan		
		<i>Object-regulation</i>	<i>Other-regulation</i>	<i>Self-regulation</i>
Teks Baik (19 pelajar)	Bahasa Inggeris	66	14	20
	Bahasa Melayu	47	28	25
	B.Melayu & B.Inggeris	43	24	33
Teks Lemah (16 pelajar)	Bahasa Inggeris	67	33	-
	Bahasa Melayu	50	28	22
	B.Melayu & B.Inggeris	41	38	21

Jadual 4.6 menunjukkan aktiviti peraturan *object-regulation* lebih banyak dipaparkan berbanding tahap peraturan *other-regulation* dan *self-regulation* semasa proses menstruktur menggunakan artifak bahasa dalam kedua-dua teks baik dan lemah. Aktiviti peraturan *object-regulation* daripada artifak sosial *google translate* lebih banyak dipaparkan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol kerana tanpa penglibatan pakar, *Google Translate* telah mengambil alih tugas ‘pakar’ untuk menentukan leksikal atau bentuk sintaksis bahasa Sepanyol. Pelajar akan kembali semula kepada *Google Translate* apabila berhadapan dengan maklum balas leksikal atau sintaksis yang berbeza daripada pengantaraan artifak sosial yang digunakan semasa menstruktur. Secara tidak

langsung kajian ini menunjukkan, teks baik dan lemah juga bergantung kepada artifak yang digunakan dan aktiviti peraturan *object-regulation*, *other-regulation* dan *self-regulation* semasa menstruktur.

4.4.4 Bentuk Aktiviti Peraturan Pada Teks Baik

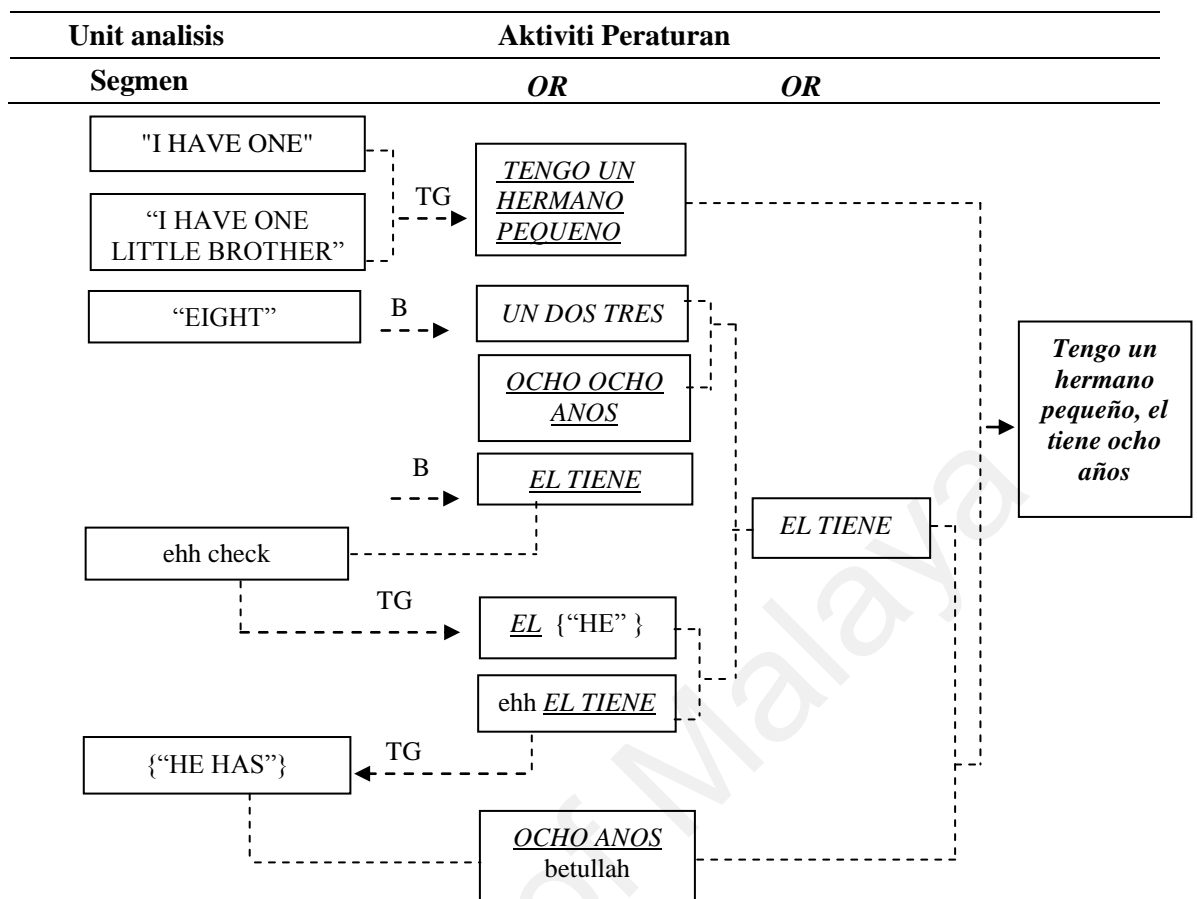
Memandangkan *Google Translate* bertindak sebagai ‘pakar’, aktiviti peraturan *object-regulation* melalui pengantara *Google Translate* paling banyak dipaparkan berbanding aktiviti peraturan *other-regulation* dan *self-regulation*. Teks baik dalam kajian ini menunjukkan, aktiviti peraturan *object-regulation* dan *self-regulation* daripada gabungan pengantaraan *Google Translate* dan buku / rakan, atau gabungan kesemuanya (*Google Translate*, rakan dan buku) ke atas struktur permukaan semasa proses menstruktur.

Tengo un hermano pequeño, el tiene ocho años.

(Saya mempunyai seorang adik lelaki, dia berumur lapan tahun)

(TA/31)

[..“I HAVE ONE...(TG) I HAVE ONE LITTLE BROTHER”...TENGO UN HERMANO PEQUENO...“EIGHT”...(B) UN DOS TRES...OCHO OCHO ANOS...(B)... EL TIENE...ehh check...(TG) EL {“HE”}... ehh EL TIENE...(TG) {“HE HAS”}...OCHO ANOS betullah..] (Petikan 23: TR2/31)



Rajah 4.23: Aktiviti Peraturan *Object-regulation* daripada Gabungan *Google Translate* dan Buku

Berdasarkan Rajah 4.23, pelajar menstruktur ayat majmuk yang distruktur dalam bentuk ayat (“I HAVE ONE LITTLE BROTHER, HE HAS EIGHT YEARS”) menggunakan artifak bahasa Inggeris dan artifak sosial *Google Translate* dan buku. Pada peringkat awal, pelajar menstruktur ayat tunggal (“I HAVE ONE LITTLE BROTHER”) sebagai entri *Google Translate*, di mana melalui aktiviti peraturan object regulation daripada maklum balas *Google Translate* pelajar memperoleh *TENGO UN HERMANO PEQUEÑO*. Seterusnya pelajar memperoleh leksikal *ocho* (“EIGHT”) dan *EL TIENE* (“HE HAS”) melalui aktiviti peraturan *object-regulation* iaitu imitasi daripada buku. Dapatan juga menunjukkan, pelajar melakukan semak silang untuk memperoleh semula makna *EL* (“HE”) dan frasa *EL TIENE* (“HE HAS”) menggunakan *Google Translate*, dan semak silang ini memaparkan aktiviti peraturan *object-regulation*

kerana tindakan pelajar ini semata-mata untuk untuk menentukan makna harfiah (*EL* - “HE”; *EL TIENE* - “HE HAS”) menggunakan *Google Translate*. Dapatan ini menunjukkan keseluruhan proses menstruktur ayat *tengo un hermano pequeño, el tiene ocho años* dilaksanakan dalam dua bahagian iaitu menggunakan artifak sosial *Google Translate* untuk memperoleh *tengo un hermano pequeño*, dan daripada buku *el tiene ocho años*. Walaupun pelajar kembali semula kepada *Google Translate* untuk menyemak semula makna *EL* dan *EL TIENE*, hakikatnya tindakan ini hanya memaparkan aktiviti peraturan *object regulation* daripada *Google Translate* dan buku. Walaupun aktiviti peraturan hanya pada tahap *object-regulation*, pelajar berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat kerana tindakan rekursif yang dilakukan pelajar. Pelajar kembali semula kepada *Google Translate* (“HE HAS”) setelah memperoleh maklumat daripada buku (*EL TIENE*), telah membantu pelajar menghasilkan pembentukan kata kerja (*EL TIENE* - dia mempunyai / berumur) dan penyelarasan genus maskulin dan bilangan tunggal (*HERMANO PEQUEÑO*) yang bebas daripada kesalahan. Penggunaan “LITTLE BROTHER” sebagai entri pada *Google Translate* telah memberi kelebihan untuk memperoleh penyelarasan genus maskulin dan bilangan tunggal melalui entri “ONE LITTLE BROTHER”. Dapatan ini menunjukkan aktiviti peraturan *object-regulation* melalui artifak sosial *Google Translate* dan buku, di samping bentuk tindakan rekursif melalui aktiviti semak silang menentukan makna harfiah bahasa Sepanyol ke bahasa Inggeris berupaya membantu pelajar mencapai teks baik.

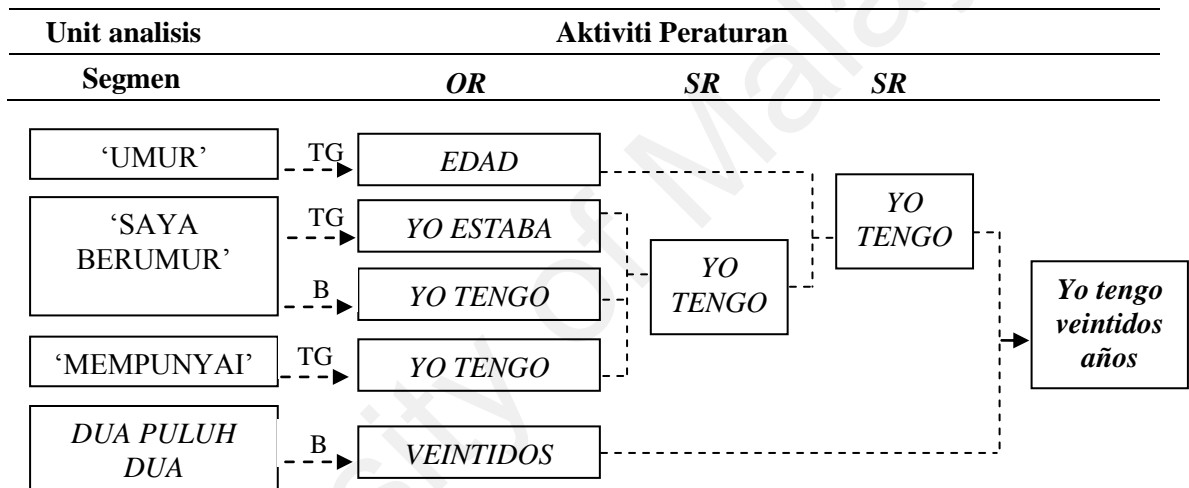
4.4.5 Aktiviti Peraturan *Self-regulation* Melalui *Google Translate* dan Buku.

Kajian ini menunjukkan, bagi pelajar yang memberi perhatian ke atas struktur dalaman, mereka berhadapan dengan perbezaan bentuk sintaksis bahasa Melayu, Inggeris dan bahasa Sepanyol daripada maklum balas pengantara sosial *Google Translate*, buku dan rakan. Namun kajian ini mendapati, teks baik menunjukkan aktiviti peraturan *self-*

regulation melalui kolaborasi *Google Translate* dan buku berupaya menghasilkan teks yang tepat ke atas konjugasi kata kerja atau pelarasan (*concordancia*) genus artikel dan bilangan.

Yo tengo veintidos años.
 (Saya berumur dua puluh dua tahun)
 (TA/29)

[..‘UMUR’...(TG)...***EDAD***...‘SAYA BERUMUR’...***YO ESTABA***...apa ni (ini)...haa buku pulak...(B)...***YO TENGO***...lain pulak...(TG) ***YO TENGO***...(^^){‘MEMPUNYAI’}...tak kan salah...‘DUA PULUH DUA’...dalam buku macam mana...dah lupalah...(B)...tulis macam tu (itu) gabung jer (sahaja)...tengok ejaan dia...***VEINTIDOS***...***V.E.I.N.T.I*** ...salah eja tak sedap ni...buruk la...***VEINTIDOS ANOS***..] (Petikan 24: TR2/29)



TG: *Google Translate*; B: buku; OR: object-regulation; SR: self-regulation

Rajah 4.24: Aktiviti Peraturan *Self-regulation* Melalui *Google translate* dan Buku

Dapatan menunjukkan aktiviti peraturan *self-regulation* untuk menentukan pemilihan frasa *YO ESTABA* atau *YO TENGO* melalui kolaborasi *Google Translate* dan buku berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan dan mencapai teks yang baik (Rajah 4.24). Menggunakan *Google Translate*, pelajar memperoleh *YO ESTABA* (kata kerja *estar* kala lepas) manakala buku pula *YO TENGO* (kata kerja *tener* - ‘mempunyai’ / ‘berumur’). Perbezaan maklum balas *Google Translate* dan buku ke atas frasa (*YO ESTABA* atau *YO TENGO*) telah mendorong pelajar kembali semula kepada *Google Translate* untuk memperoleh makna frasa (*YO TENGO* – ‘saya

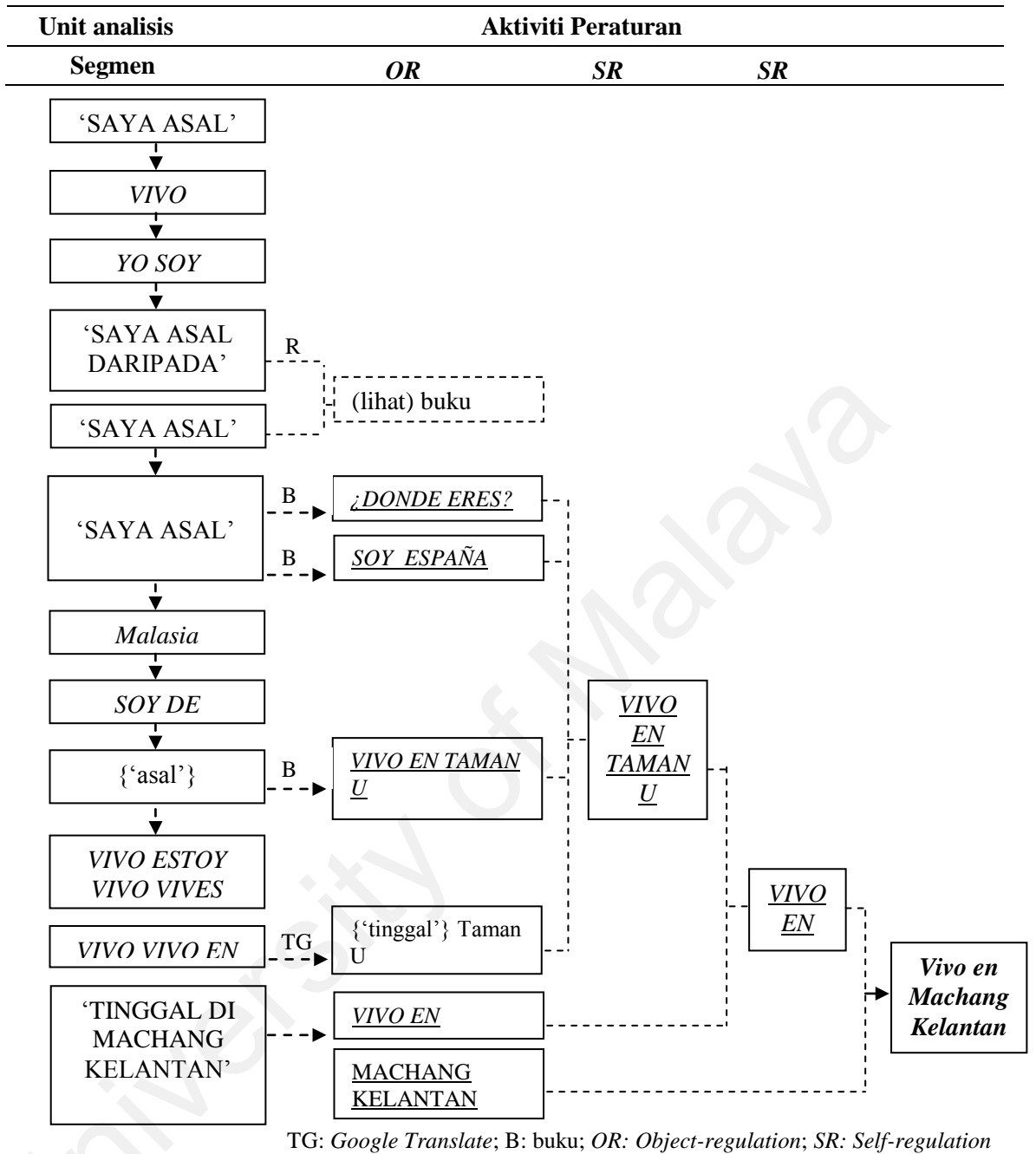
mempunyai / berumur'). Tindakan rekursif pelajar mengenal pasti makna frasa daripada buku (*YO TENGO*) telah membawa pelajar mencapai ke atahap aktiviti peraturan *self-regulation* untuk menentukan kata kerja *TENGO* yang bebas daripada kesalahan ayat berbanding sekiranya aktiviti peraturan berhenti pada tahap *object-regulation* daripada *Google Translate (YO ESTABA)*.

4.4.6 Aktiviti Peraturan *Self-regulation* Melalui *Google Translate*, Rakan dan Buku.

Kajian ini mendapati, aktiviti peraturan *self-regulation* pada teks baik adalah hasil daripada gabungan artifak sosial rakan dan buku semasa proses menstruktur ayat BS.

Vivo en Machang Kelantan.
(Saya tinggal di Machang Kelantan)
(TA/71)

[..‘SAYA ASAL’...VIVO ehh YO SOY ‘SAYA ASAL DARIPADA’...Fizi (R) ‘SAYA ASAL’ tengok... tak payah (perlu) ayat macam mana ‘SAYA ASAL’...kat (di) mana...ok buku buku (B)...¿DONDE ERES?...SOY DE ESPAÑA...*Malasia* arr ok...buku ghoyak (kata) SOY DE ni (ini) SOY DE {‘asal’}...(B) haa ni (ini) VIVO EN TAMAN U...VIVO VIVO VIVES... VIVO VIVO EN... Google Google (TG) haaa {‘tinggal’} Taman U (...) hok ni (yang ini)...asal ehh ‘TINGGAL DI MACHANG KELANTAN’...VIVO EN ... ‘MACHANG KELANTAN’..] (Petikan 25: TR2/71)



Rajah 4.25: Aktiviti Peraturan *Self-regulation* Melalui *Google Translate*, Rakan dan Buku.

Dapatan Rajah di atas (Rajah 4.25) memaparkan aktiviti peraturan self-regulation untuk memperoleh frasa 'SAYA BERASAL DARIPADA' melalui pengantaraan artifak sosial rakan, buku dan *Google Translate*. Melalui bantuan rakan, pelajar diberi bantuan secara tidak langsung supaya melihat contoh frasa dalam buku dan memperoleh (*SOY ESPAÑA*). Berdasarkan aktiviti menstruktur, aktiviti peraturan

object-regulation pada frasa ¿DONDE ERES? (Awak berasal dari mana?) adalah tindakan pelajar membaca contoh frasa dalam buku yang merujuk pertanyaan untuk memperoleh jawapan ‘SAYA BERASAL DARI SEPANYOL’ (*SOY ESPAÑA*). Pelajar seterusnya cuba menyelesaikan masalah dengan menukar leksikal *ESPAÑA* kepada *MALASIA* mengikut kesesuaian dan konteks ayat yang distruktur. Begitu juga dengan proses menstruktur frasa *SOY DE* dan *VIVO EN TAMAN U* (‘saya tinggal di Taman U’) memaparkan aktiviti peraturan object-regulation daripada buku. Pelajar meneruskan pencarian melalui contoh yang terdapat dalam buku dan menemui frasa *VIVO EN TAMAN U* (saya tinggal di Taman U). Melalui frasa *VIVO EN TAMAN U* ini, pelajar mula beralih kepada leksikal *VIVO* daripada *SOY DE*. Pada tahap ini, pelajar cuba mengenal pasti makna leksikal *VIVO* dan *VIVES* menggunakan pengantara sosial GoogleTtranslate, dan pelajar mengenal pasti bahawa *VIVO* adalah ‘tinggal’. Pelajar seterusnya memilih untuk menggunakan frasa *VIVO EN TAMAN U* (saya tinggal di Taman U) berbanding *SOY / SOY DE* (saya berasal dari). Tindakan pelajar ini menunjukkan aktiviti peraturan self-regulation untuk memilih *VIVO* daripada bantuan artifak sosial buku (*SOY / SOY DE / VIVO, VIVES*). Tindakan seterusnya memaparkan pelajar mengubah frasa ‘TAMAN U’ kepada ‘MACHANG KELANTAN’ untuk memaparkan pelajar berasal dari Machang Kelantan. Walaupun pada asalnya pelajar menggunakan ayat ‘SAYA ASAL DARIPADA’, teks akhir menunjukkan pelajar mengubah kepada *Vivo en Machang Kelantan* kerana aktiviti peraturan *object-regulation* ke *self-regulation* untuk memilih, menyesuaikan dan menentukan frasa yang dikehendaki pelajar melalui pengantaraan rakan, buku dan *Google Translate*.

Jika diperhatikan semasa proses menstruktur (Rajah 4.25), pelajar tidak mendapat bantuan secara langsung daripada rakan kerana rakan hanya mencadangkan untuk merujuk kepada buku. Namun, tindakan rakan memberikan cadangan untuk melihat contoh ayat dalam buku ini memaparkan bentuk bantuan secara tidak langsung.

Maka, bantuan tidak langsung daripada rakan ini tidak ditetapkan sebagai aktiviti peraturan *other-regulation* kerana mengambil kira rakan tidak membantu tetapi memberi cadangan merujuk buku. Dapatan ini menunjukkan, pelajar mencapai aktiviti peraturan *object-regulation* ke tahap *self-regulation* melalui menyelesaikan masalah memperoleh, menyesuaikan dan menentukan leksikal atau frasa melalui kolaborasi pengantaraan buku dan GoogleTranslate untuk menghasilkan teks akhir baik.

4.4.7 Bentuk Aktiviti Peraturan Pada Teks Lemah

Kajian menunjukkan, teks lemah juga memaparkan aktiviti peraturan *object-regulation*, *other-regulation* dan mencapai hingga tahap *self-regulation* semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Aktiviti peraturan *object-regulation* juga paling banyak dipaparkan berbanding aktiviti peraturan *other-regulation* dan *self-regulation*. Kajian ini menunjukkan, aktiviti peraturan *object-regulation* pada teks lemah hanya bersandarkan bantuan tunggal sama ada *Google Translate*, buku atau rakan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Kajian ini juga menunjukkan, walaupun proses menstruktur hanya menumpukan struktur permukaan ayat, teks akhir masih mengandungi kesalahan ayat kerana mereka berhadapan dengan perbezaan bentuk sintaksis artifak yang digunakan sebagai pengantar (bahasa Melayu atau Inggeris), dan penentuan / penggunaan leksikal yang tepat daripada maklum balas pengantara sosial (*Google Translate*, buku, rakan) semasa menstruktur bahasa Sepanyol. Malah bagi pelajar yang menekankan struktur dalaman ayat (konjugasi kata kerja atau pelarasan genus, artikel dan bilangan), mereka berhadapan dengan teks akhir yang mengandungi kesalahan ayat. Hal yang demikian adalah kerana, aktiviti peraturan hanya pada tahap *object-regulation* daripada sumber tunggal sama ada daripada *Google Translate*, buku atau rakan. Walaupun kajian ini menemukan tindakan pelajar menggabungkan pengantaraan (cth. *Google Translate* dan rakan / buku, atau gabungan kesemuanya) semasa proses menstruktur dan aktiviti peraturan hingga ke tahap *other-regulation* atau *self-regulation*, teks akhir masih

mengandungi kesalahan ayat. Kajian ini mendapati, apabila pelajar menggabungkan pengantaraan serentak (cth. *Google Translate*, buku dan rakan) untuk menyelesaikan masalah berkaitan struktur dalaman (cth. konjugasi kata kerja) akan menghasilkan aktiviti peraturan self-regulation yang mendorong teks akhir mengandungi kesalahan ayat.

4.4.8 Bentuk Aktiviti Peraturan *Other-regulation* dan *Object-regulation* Pada

Teks Lemah

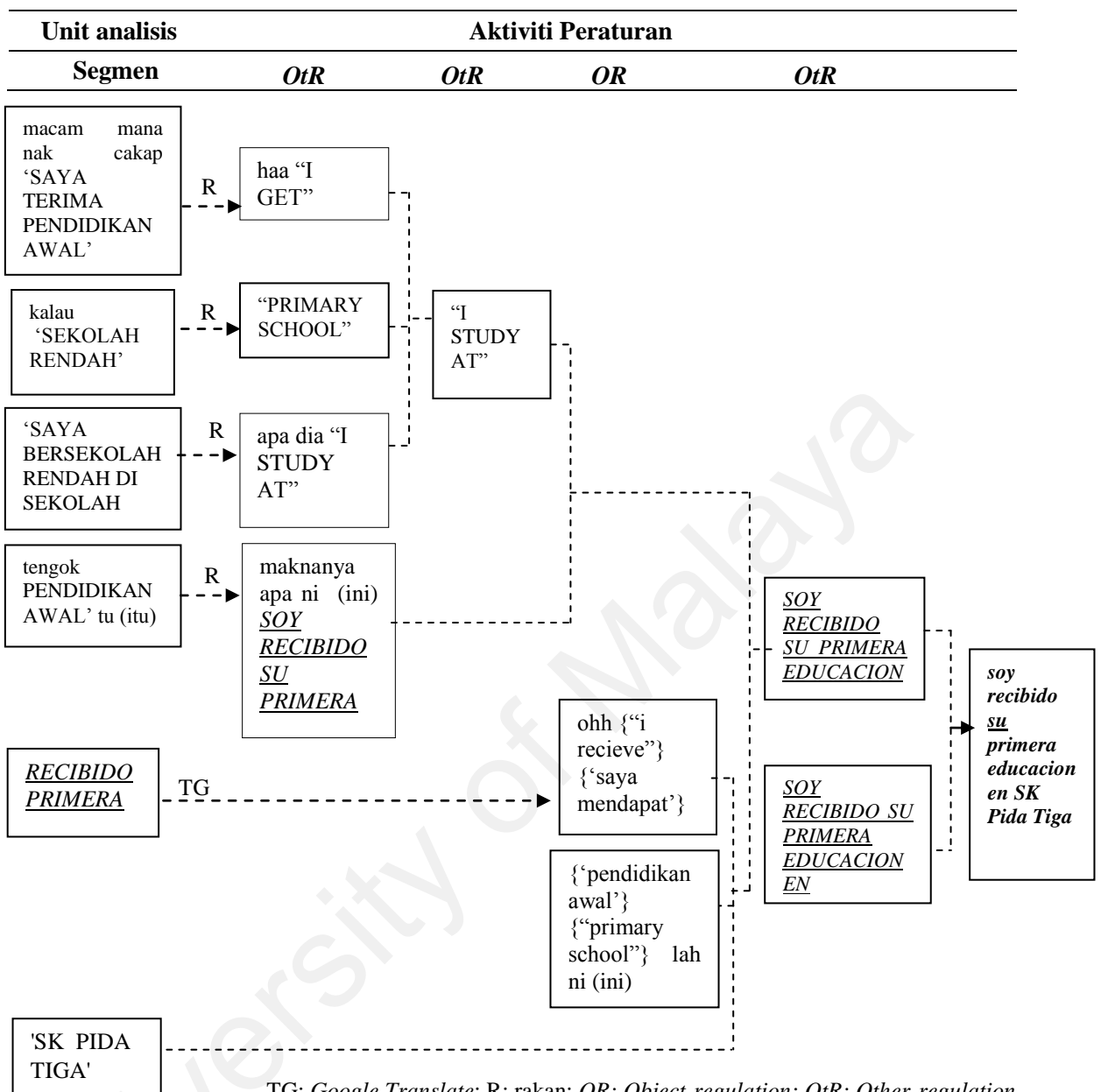
Teks lemah juga memaparkan aktiviti peraturan tahap *other-regulation* dan *object-regulation* daripada pengantaraan artifak sosial bergabung rakan dan *Google Translate* semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Kajian ini mendapati, walaupun aktiviti peraturan mencapai ke tahap *other-regulation* dan *object-regulation* melalui tindakan pelajar untuk menjejak semula makna frasa semasa menstruktur, masih mengandungi kesalahan ayat.

Soy recibido su (mi) primera educación en Sekolah Kebangsaan Pida Tiga.

(Saya terima pendidikan awal di Sekolah Kebangsaan Pida Tiga)

(TA/57)

[..(R) macam mana nak cakap ‘SAYA TERIMA PENDIDIKAN AWAL’...apa dia... haa “I GET”... kalau ‘SEKOLAH RENDAH’...“PRIMARY SCHOOL”... ‘SAYA BERSEKOLAH RENDAH DI SEKOLAH’...apa dia “I STUDY AT”...tengok ‘PENDIDIKAN AWAL’ tu (itu)...magnanya apa ni (ini) **SOY RECIBIDO SU PRIMERA...RECIBIDO PRIMERA** (TG)...ohh {“i receive”} {‘saya mendapat’}...{‘pendidikan awal’} {‘primary school’} lah ni (ini)...**SOY RECIBIDO SU PRIMERA EDUCACIÓN...SOY RECIBIDO SU PRIMERA EDUCACIÓN EN...‘SK PIDA TIGA’..]** (Petikan 26: TR2/57)



Rajah 4.26: Aktiviti Peraturan Tahap *Other-regulation* yang Mendorong Kesalahan Ayat

Dapatan menunjukkan aktiviti peraturan *other-regulation* dan *object-regulation* semasa proses menstruktur ayat *soy recibido su primera educación en Sekolah Kebangsaan Pida Tiga* menggunakan artifak bahasa Melayu dan bahasa Inggeris (Rajah 4.26). Berdasarkan dapatan ini, aktiviti peraturan *other-regulation* dipaparkan melalui pengantaraan rakan menggunakan artifak bahasa Melayu (SAYA TERIMA PENDIDIKAN AWAL DI SEKOLAH RENDAH) untuk memperoleh makna leksikal

dalam bahasa Inggeris ("I GET; PRIMARY SCHOOL; I STUDY AT"). Manakala aktiviti peraturan *object-regulation* pula daripada tindakan pelajar menjejak semula makna ayat yang diperoleh daripada rakan (*SOY RECIBIDO SU PRIMERA EDUCACIÓN EN*) untuk menentukan makna leksikal menggunakan *Google Translate*. Jika diperhatikan pada keseluruhan proses menstruktur, aktiviti peraturan yang dipaparkan adalah pada tahap *other-regulation* untuk memperoleh leksikal dan sintaksis, manakala aktiviti peraturan *object-regulation* pula untuk menjejak semula makna leksikal bahasa Sepanyol ke bahasa Inggeris. Semasa proses menstruktur, aktiviti peraturan *object-regulation* daripada *Google Translate* untuk memperoleh frasa ("i recieve", 'saya mendapat', 'pendidikan awal', "primary school") telah mengambil tempat daripada aktiviti peraturan *other-regulation* (*SOY RECIBIDO SU PRIMERA*). Jika di perhatikan, aktiviti peraturan *object-regulation* ini (menjejak kembali makna ayat bahasa Sepanyol menggunakan artifak bahasa Inggeris dan Melayu bertukar ganti) sebenarnya berasal daripada aktiviti peraturan *other-regulation* daripada rakan yang mengandungi perkataan *SU* (dia) pada *SOY RECIBIDO SU PRIMERA EDUCACIÓN*. Namun apa yang berlaku, pelajar tidak melakukan penyemakan makna yang menyeluruh pada ayat. Pelajar hanya menjejak semula makna frasa *RECIBIDO PRIMERA* ("i recieve" / 'saya mendapat' dan 'sekolah awal' / "primary school"), di mana keseluruhan ayat daripada rakan (imitasi) yang diperoleh telah mengandungi kesalahan pada *SU* ('dia'). Tiada tindakan pelajar yang menunjukkan perkataan ini (*SU*-*'dia'*) cuba dikenal pasti atau dijejak semula menggunakan *Google Translate*. Teks akhir menunjukkan kesalahan pada perkataan *SU* (sepatutnya *MI*- 'saya') adalah disebabkan kesan aktiviti peraturan *other-regulation* iaitu daripada imitasi ayat rakan semasa proses menstruktur ayat.

Berdasarkan kajian ini, teks lemah juga menunjukkan bentuk aktiviti peraturan pada tahap *self-regulation* melalui pengantaraan artifak sosial bergabung. Pelajar

mencapai aktiviti peraturan *self-regulation* menggunakan artifak bahasa Melayu dan Inggeris bersama dengan pengantaraan gabungan artifak sosial *Google Translate*, rakan dan buku serentak untuk menyelesaikan masalah berkaitan konjugasi kata kerja. Namun teks akhir yang dihasilkan mengandungi kesalahan ayat disebabkan bentuk ‘gangguan pengantaraan’ semasa proses menstruktur ayat.

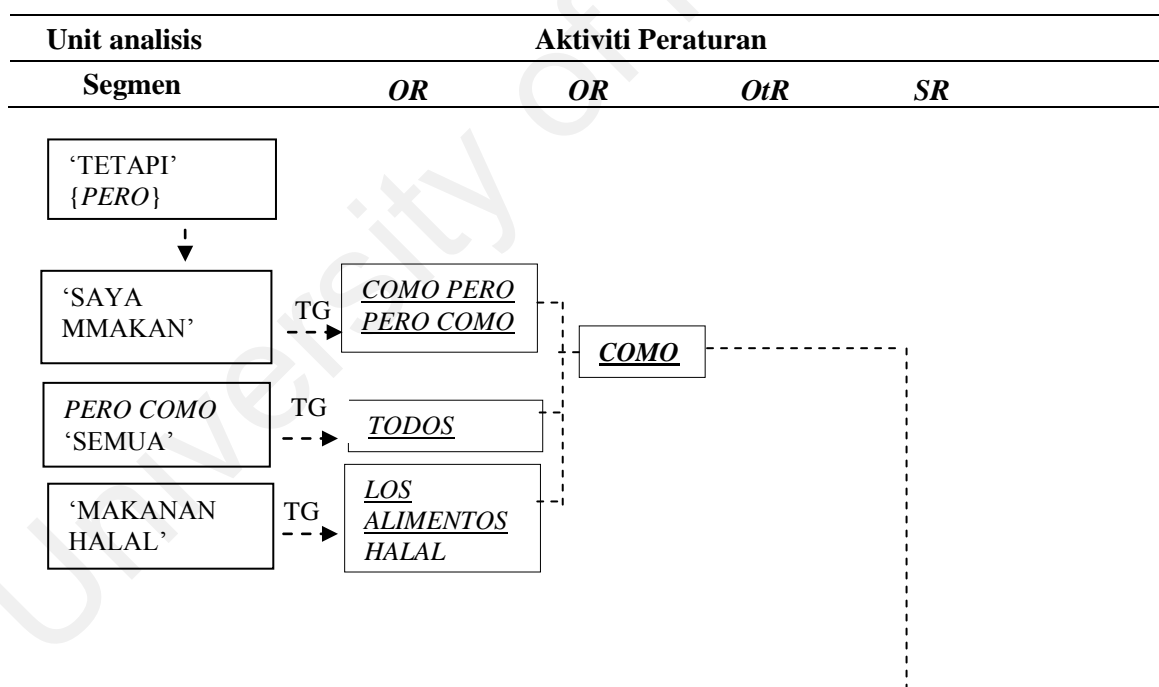
Pero comer (como) todos los alimentos halal.

(Tetapi saya makan semua makanan halal)

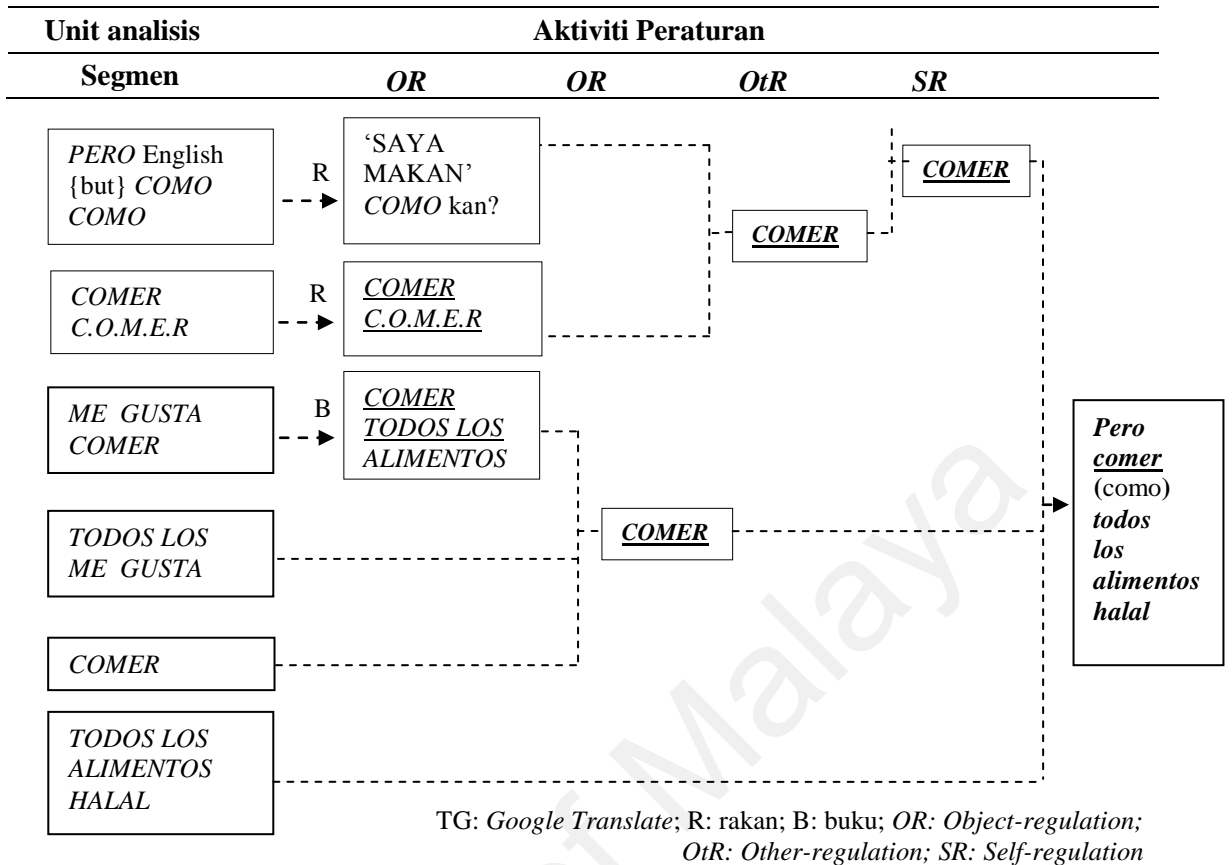
(TA/12)

[..‘TETAPI’ {PERO}...‘SAYA MAKAN’ (TG) COMO PERO PERO
COMO... PERO COMO ‘SEMUA’(TG) TODOS ...‘MAKANAN HALAL’
 (TG) LOS ALIMENTOS HALAL...PERO English {“but”} COMO
COMO...(R)‘SAYA MAKAN’ COMO kan?...COMER C.O.M.E.R....(B)...ME
GUSTA COMER...COMER TODOS LOS ALIMENTOS...TODOS LOS ME
GUSTA...COMER...TODOS LOS ALIMENTOS HALAL..]

(Petikan 27: TR2/12)



Rajah 4.27: Aktiviti Peraturan *Self-regulation* yang Mendorong Kesalahan Ayat



Rajah 4.27: (sambungan)

Dapatan menunjukkan pelajar mencapai aktiviti peraturan *Self-regulation* melalui pengantaraan artifak bahasa Melayu dan Inggeris, di samping pengantaraan artifak sosial bergabung *Google Translate*, buku dan rakan (Rajah 4.27). Dapatan juga menunjukkan teks akhir yang distruktur mengandungi kesalahan kategori leksikal iaitu konjugasi kata kerja *COMER* ('makan') akibat 'gangguan pengantaraan' daripada maklum balas rakan dan imitasi contoh frasa daripada buku (*ME GUSTA COMER*- 'saya suka makan'). Proses menstruktur memaparkan pelajar berhadapan dengan maklum balas *Google Translate* (*COMO*), rakan (*COMER*) dan buku (*COMER*). Perbezaan maklum balas daripada gabungan pengantara social ini telah mendorong aktiviti peraturan *self-regulation* untuk menentukan *COMO* atau *COMER*. Melalui dapatan, aktiviti peraturan *self-regulation* dipaparkan apabila pelajar menentukan pilihan *COMER*, dan mengakibatkan teks akhir mengandungi kesalahan konjugasi kata

kerja di mana pilihan yang tepat adalah *COMO* (saya makan). Jika diperhatikan pada awal menstruktur, pelajar telah memperoleh konjugasi yang tepat (*como*) daripada *Google Translate*, namun apabila maklum balas rakan menunjukkan perbezaan (*comer*), pelajar melakukan pengantaraan buku. Melalui contoh frasa yang terdapat di dalam buku, pelajar menemukan *COMER* di mana penggunaan kata kerja *COMER* pada frasa *ME GUSTA COMER* adalah berbeza (pembentukan kata kerja bahasa Sepanyol tidak berubah apabila terdapat dua kata kerja bergabung iaitu kata kerja selepasnya perlu kepada keadaan asal). Perkataan *comer* yang diperoleh daripada maklum balas rakan dan imitasi frasa daripada buku, telah mendorong aktiviti peraturan *self-regulation* yang tidak tepat dan membawa kepada kesalahan ayat. Dapatan ini menunjukkan satu bentuk ‘gangguan pengantaraan’ semasa menstruktur ayat dalam situasi tanpa kehadiran pakar dan kebergantungan pelajar pada pengantaraan artifak sosial. Dapatan juga menunjukkan, aktiviti *self-regulation* yang dicapai oleh pelajar novis adalah tidak stabil. Jika diperhatikan pada proses menstruktur (Rajah 4.27), pelajar membentuk peraturan *self-regulation* daripada kekerapan maklum balas yang diperoleh (*COMER* hadir sebanyak dua kali). Maka, berdasarkan dapatan ini, memaparkan bentuk peraturan *self-regulation* ‘trial and error’ dalam menyelesaikan masalah menggunakan pengantaraan artifak, tanpa kehadiran pakar di sisi.

4.5 Kesimpulan

Kajian memaparkan, teks baik dan lemah bukan sahaja bergantung kepada bentuk penggunaan artifak bahasa, malah berkait rapat dengan bentuk penggunaan artifak sosial dan aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Penggunaan artifak bahasa dan artifak sosial yang digunakan untuk menyelesaikan masalah berkaitan sintaksis atau leksikal semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol memberi kesan ke atas teks akhir. Kajian mendapati, bentuk penggunaan artifak pada teks baik lebih cenderung memilih penggunaan artifak sosial mengikut

penggunaan artifak bahasa semasa proses menstruktur ayat. Pelajar yang menggunakan artifak bahasa bergabung (bahasa Melayu dan Inggeris) semasa proses menstruktur ayat akan cenderung menggunakan pengantaraan artifak sosial bergabung Googel Translate dan rakan / buku (GB). Bebanan untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dalam kedua-dua artifak secara bertukar ganti (bahasa Melayu ke Inggeris atau sebaliknya) sudah pasti memerlukan lebih daripada satu rujukan artifak sosial untuk untuk menyemak makna leksikal dalam kedua-dua artifak bahasa yang digunakan secara bertukar ganti. Bagi pelajar yang menggunakan artifak bahasa Melayu, bentuk gabungan artifak sosial buku, *Google Translate* dan rakan (GR) lebih banyak digunakan.

Kajian ini mendapati, pengantaraan artifak sosial tunggal terutamanya *Google Translate* digunakan bagi pelajar yang menggunakan artifak bahasa Inggeris semasa menstruktur ayat. Malah secara keseluruhannya pelajar yang menggunakan artifak bahasa Inggeris menunjukkan penggunaan artifak sosial yang rendah. Hal yang demikian disebabkan terdapat ciri-ciri persamaan dalam kategori fungsi (cth. penggunaan artikel dan pembentukan bilangan tunggal / jamak) di antara BI dan bahasa Sepanyol dalam sistem penterjemahan *Google Translate*, serta kepercayaan dan keyakinan pelajar ke atas kestabilan *Google Translate* apabila menggunakan artifak bahasa Inggeris. Walaupun aktiviti peraturan hanya pada tahap *Object-regulation*, penggunaan artifak BI sebagai entri pada TG semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol berupaya menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat. Kajian ini memaparkan, aktiviti menstruktur sama ada menggunakan ayat pendek atau ayat panjang sebagai entri TG, akan menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Hal ini disebabkan pembangunan sistem penterjemahan TG yang berasaskan BI telah mantap dan berupaya mengawal leksikal dan kategori fungsi (artikel, dan pembentukan bilangan tunggal atau jamak) artifak bahasa Inggeris ke bahasa Sepanyol.

Penggunaan artifak bahasa Melayu sebagai entri *Google Translate* pula bergantung kepada aktiviti menstruktur ayat tunggal. Walau bagaimanapun, aktiviti menstruktur ayat majmuk yang distruktur dalam dalam bentuk ayat juga berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Aktiviti menstruktur menggunakan artifak bahasa Melayu dalam bentuk ayat berupaya menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat. Bersandarkan dapatan juga, pelajar yang menggunakan artifak bergabung bahasa Melayu dan Inggeris di samping artifak sosial *Google Translate* berupaya menghasilkan teks akhir yang baik. Pelajar menggunakan pengetahuan artifak bahasa Inggeris sebagai kawalan sintaksis untuk menyelesaikan masalah dan aktiviti semak silang semasa menstruktr ayat bahasa Sepanyol. Kajian juga menunjukkan, artifak bergabung (bahasa Melayu dan Inggeris) digunakan sebagai bentuk penyemakan menggunakan keupayaan artifak berbeza.

Bentuk penggunaan artifak pada teks lemah menunjukkan, pelajar yang menggunakan artifak bahasa Melayu lebih banyak menekankan aktiviti memperoleh leksikal dan makna. Manakala bagi pelajar yang menggunakan gabungan artifak bahasa Melayu dan Inggeris pula lebih cenderung menstruktur dalam bentuk ayat secara bertukar ganti (bahasa Melayu ke Inggeris atau sebaliknya), dan kurang memberi penekanan untuk memperoleh makna leksikal. Hal yang demikian telah menyebabkan kurangnya pengulangan aktiviti penggunaan artifak sosial rakan dan buku. Teks lemah juga memaparkan, pelajar lebih menekankan aktiviti menstruktur kata demi kata sama ada di struktur dalam ayat tunggal atau majmuk. Sama ada pelajar menggunakan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya, aktiviti menstruktur kata demi kata ini telah menyebabkan teks akhir berhadapan dengan kesalahan leksikal. Kajian ini mendapati, aktiviti menstruktur ayat panjang menggunakan artifak bahasa Melayu dalam bentuk kata demi kata telah menyebabkan teks akhir yang dihasilkan mengandungi kesalahan

leksikal kerana *Google Translate* hanya menyelesaikan masalah berkaitan makna leksikal secara harfiah (literal) daripada artifak bahasa Melayu ke bahasa Sepanyol.

Kajian ini menunjukkan, teks baik memaparkan aktiviti peraturan pada tahap *object-regulation* paling banyak berbanding peraturan *other-regulation* dan *self-regulation*. Walau bagaimanapun kajian menunjukkan terdapat bentuk aktiviti peraturan *object-regulation* ke *self-regulation* ke atas struktur permukaan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Walaupun aktiviti peraturan hanya pada tahap *object-regulation*, tindakan rekursif ke atas leksikal atau frasa yang diperoleh daripada artifak sosial yang berbeza semasa proses menstruktur telah membantu pelajar menghasilkan teks akhir yang baik. Tindakan rekursif ini juga mendorong aktiviti peraturan *object-regulation* ke *self-regulation* semasa proses menstruktur ayat. Kajian mendapati, teks baik menunjukkan aktiviti peraturan *self-regulation* melalui kolaborasi pengantaraan artifak sosial *Google Translate* dan buku berupaya menghasilkan teks yang tepat ke atas konjugasi kata kerja atau pelarasan (*concordancia*) genus artikel dan bilangan. Walaupun pelajar berhadapan dengan perbezaan bentuk sintaksis daripada artifak bahasa Melayu atau bahasa Inggeris ke bahasa Sepanyol, tindakan rekursif pelajar mengenal pasti makna frasa daripada artifak sosial buku telah membawa aktiviti peraturan ke tahap *self-regulation*. Kajian menunjukkan, pada tahap novis dan tanpa kehadiran pakar untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal atau sintaksis, pelajar perlu kepada tindakan rekursif ke atas leksikal atau frasa daripada aktiviti pengantaraan sosial bergabung. Kajian ini mendapati, teks baik memaparkan aktiviti peraturan *self-regulation* daripada gabungan artifak sosial *Google Translate*, rakan dan buku semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Walau bagaimanapun, analisis ke atas proses menstruktur mendapati, pengantaraan rakan lebih kepada bentuk bantuan secara implisit. Pelajar tidak mendapat bantuan secara langsung kerana kebanyakannya rakan hanya mencadangkan untuk merujuk buku atau *Google Translate*. Bentuk bantuan tidak

langsung ini sebagai bentuk bantuan untuk menyelesaikan masalah memperoleh leksikal atau frasa di samping kolaborasi bantuan buku dan *Google Translate* yang membawa kepada aktiviti peraturan *self-regulation* untuk menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat.

Berdasarkan kajian ini, teks lemah juga memaparkan aktiviti peraturan pada tahap *object-regulation* paling banyak dipaparkan berbanding aktiviti peraturan *other-regulation* dan *self-regulation* semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Kajian ini menunjukkan, aktiviti peraturan *object-regulation* pada teks lemah hanya bersandarkan bantuan artifak sosial tunggal sama ada *Google Translate*, buku atau rakan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Kajian menemukan aktiviti peraturan pada tahap *other-regulation* atau *self-regulation*, namun teks akhir masih mengandungi kesalahan ayat. Walaupun aktiviti peraturan menjangkau sehingga *self-regulation*, kolaborasi pengantaraan artifak sosial untuk menyelesaikan masalah berkaian leksikal atau frasa telah menyebabkan berlakunya ‘gangguan peraturan’. Gangguan peraturan ini disebabkan pelajar pada tahap novis dan hanya bersandarkan maklum balas artifak sosial, telah mengelirukan pelajar untuk melakukan peraturan ke atas leksikal atau frasa yang diperoleh. Bersandarkan kajian ini, aktiviti peraturan tahap *object-regulation* ke atas struktur dalaman (konjugasi atau pelarasan genus artikel dan bilangan) akan berhadapan dengan teks akhir yang mengandungi kesalahan ayat. Berdasarkan kajian, teks lemah menunjukkan aktiviti peraturan *other-regulation* dan *object-regulation* daripada gabungan artifak sosial rakan, dan *Google Translate*, di mana aktiviti menjejak semula makna leksikal ini memaparkan bentukmenjejak secara selektif menggunakan *Google Translate*. Pelajar hanya menjejak semula makna frasa pilihan, bukan keseluruhan ayat imitasi daripada rakan.

BAB 5: RUMUSAN

5.1 Pendahuluan

Bab ini akan merumuskan bentuk pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan semasa proses penulisan bahasa Sepanyol. Di samping itu juga, akan dirumuskan bentuk pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan yang mempengaruhi teks baik dan lemah dalam penulisan bahasa Sepanyol. Rumusan juga akan menjelaskan implikasi kajian ini ke atas Teori Sosiobudaya dan dari sudut pedagogi pembelajaran dan pengajaran bahasa Sepanyol sebagai bahasa Asing.

5.2 Pengantaraan Artifak

Hasil kajian ini menunjukkan, pengantaraan artifak iaitu artifak bahasa dan artifak sosial digunakan oleh pelajar di sepanjang proses penulisan bahasa Sepanyol. Pelajar menggunakan pengantaraan artifak bahasa Melayu, bahasa Inggeris dan gabungannya, di samping artifak sosial *Google Translate*, buku dan rakan digunakan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Pengantaraan artifak sebagai cara untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis melalui aktiviti menstruktur dalam bentuk kata, frasa atau ayat. Kajian ini menunjukkan, pengantaraan bahasa Melayu, bahasa Inggeris dan gabungannya digunakan sebagai entri pada *Google Translate* telah menjadikan *Google Translate* adalah artifak sosial utama semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Namun, kajian ini menunjukkan pengantaraan artifak sosial rakan dan buku juga digunakan untuk menyelesaikan masalah leksikal dan frasa semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Kajian mendapati, dalam konteks melaksanakan tugas tanpa kehadiran pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan, artifak digunakan oleh pelajar sebagai kaedah penyelesaian masalah berkaitan leksikal dan sintaksis bahasa Sepanyol. Artifak gabungan bahasa Melayu dan bahasa Inggeris serta *Google Translate* merupakan

kombinasi pengantaraan yang tertinggi digunakan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Secara tidak langsung menunjukkan gabungan artifak bahasa Melayu dan bahasa Inggeris semasa proses menstruktur telah mendorong pelajar meningkatkan penggunaan *Google Translate* untuk menyelesaikan masalah berkaitan teks sasaran. Kajian ini juga menunjukkan, dalam konteks penggunaan pengantara artifak di persekitaran (tanpa melibatkan pakar dan pelajar menggunakan apa yang ada di persekitaran), pelajar berupaya menyelesaikan masalah menstruktur ayat bahasa Sepanyol menggunakan keupayaan *Google Translate*.

Walaupun pada dasarnya artifak digunakan semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol, tetapi kajian ini tidak memaparkan fungsi mental pelajar ditingkatkan kerana reka bentuk kajian tanpa penglibatan pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan (*more knowledgeable others / MKO*). Walau bagaimanapun, tanpa penglibatan pakar, pelajar masih mampu menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat melalui aktiviti pengantaraan artifak yang ada di persekitaran mereka. Maka, dalam situasi tanpa penglibatan pakar, pada dasarnya aktiviti pengantaraan artifak yang digunakan menunjukkan pelajar masih mampu memperoleh keupayaan menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Sungguhpun begitu, keupayaan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat atau mengandungi kesalahan ayat sebenarnya bergantung kepada bentuk pengantaraan artifak bahasa dan artifak sosial yang digunakan. Artifak sosial *Google Translate* yang digunakan secara meluas sebagai cara untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis bahasa Sepanyol, hakikatnya bergantung kepada entri artifak bahasa dan keupayaan pelajar untuk mengenal pasti perbezaan tatabahasa dan sintaksis antara artifak bahasa yang digunakan semasa proses menstruktur ayat. Hal yang demikian kerana, teks akhir bergantung kepada pengetahuan bahasa Sepanyol pelajar itu sendiri. Mengambil kira kenyataan Ellis & Barkhuizen (2005), ZPD antara pelajar adalah berbeza apabila tahap perkembangan potensi yang

dipaparkan adalah tidak sama walaupun memperoleh bantuan pakar yang sama. Maka, kajian ini menunjukkan dalam situasi menstruktur tanpa pakar dan *Google Translate* sebagai pengganti pakar, perbezaan keupayaan menghasilkan teks akhir ini juga adalah paparan perbezaan dalam Zon Perkembangan Proksimal dalam kalangan pelajar melalui bantuan artifak sosial terutamanya *Google Translate*. Maklum balas *Google Translate* merupakan antara paparan yang membezakan pencapaian teks akhir yang baik atau lemah dalam kajian ini. Ini bermakna, gambaran proses mental yang berlaku semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol melalui maklum balas bantuan artifak bahasa dan artifak sosial (*Google Translate* terutamanya) bukan hanya sekadar pertembungan pengetahuan sedia ada bahasa Sepanyol pelajar, malah melibatkan aktiviti peraturan yang berlaku semasa proses menstruktur dalam Zon Perkembangan Proksimal.

5.2.1 Maklum Balas Pengantaraan Artifak

Bersandarkan kajian ini, penggunaan istilah maklum balas adalah berbeza daripada makna maklum balas melalui interpersonal, melainkan sekiranya pelajar meminta bantuan rakan. Malah dari sudut Zon Perkembangan Proksimal, maklum balas dihubungkan dengan perkataan interaksi kerana melibatkan pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan sebagai bantuan menyelesaikan masalah. Namun, dalam situasi tiada pakar dan pelajar menggunakan bantuan *Google Translate* dan buku sebagai bantuan untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis, interaksi daripada *Google Translate* inilah yang menghasilkan maklum balas leksikal dan sintaksis melalui artifak bahasa pada awal menstruktur sebagai perkembangan semasa pelajar. Tahap perkembangan potensi pula dilihat dari sudut hasil daripada maklum balas leksikal dan sintaksis yang diberikan *Google Translate*. Manakala maklum balas daripada interaksi artifak sosial buku pula menunjukkan hasil leksikal dan sintaksis yang dirujuk pada contoh leksikal atau sintaksis yang dipaparkan pada buku. Maklum balas yang diambil daripada buku semasa proses menstruktur dan digunakan untuk menstruktur ayat bahasa

Sepanyol ini menyerupai bentuk imitasi. Maklum balas daripada artifak sosial *Google Translate*, buku dan rakan ini berhubung kait pula dengan aktiviti peraturan dalam kalangan pelajar untuk menghasilkan teks akhir yang baik atau lemah. Maka kajian ini mendapati, maklum balas memainkan peranan dalam penghasilan teks yang bebas daripada kesalahan ayat atau sebaliknya. Maklum balas yang ditunjukkan dalam kajian ini juga berbeza mengikut pengantaraan artifak yang digunakan. Sebagai contoh, pelajar kurang mendapat maklum balas eksplisit daripada rakan (kebanyakannya secara implisit iaitu minta rakan melihat buku atau *Google Translate*) berbanding *Google Translate* atau buku. Malah maklum balas daripada rakan pada kebanyakan masa lebih kepada bentuk imitasi frasa. Begitu juga halnya dengan maklum balas daripada buku, lebih kepada bentuk imitasi frasa. Hal ini menjelaskan apa yang dinyatakan oleh Vygotsky (1978), di awal perkembangan mental, imitasi merupakan cara untuk membentuk kematangan fungsi mental diperingkat awal. Walaupun buku memberikan maklum balas terus (eksplisit) pada leksikal dan sintaksis, terdapat bentuk maklum balas konjugasi kata kerja yang diperoleh kurang menepati konteks ayat yang sedang distruktur (Rajah 4.27). Menerima maklum balas konjugasi kata kerja daripada dua sintaksis yang berbeza sudah pasti mengakibatkan kesalahan sintaksis. Hal ini menepati kenyataan Stein (2005) iaitu, sistem pembentukan kata kerja bahasa Sepanyol berlandaskan konjugasi dan perlu kepada pengguguran infinitif akhiran (*er*, *ar* dan *ir*) untuk merujuk kepada subjek. Namun apabila pengetahuan berkaitan sistem ini masih di tahap asas, mereka perlukan pakar / bantuan daripada yang lebih berpengetahuan (*more knowledgeable other*). Apabila ketiadaan pakar, mereka cenderung menerima sahaja maklum balas artifak sosial (terutamanya *Google Translate*) untuk menyelesaikan masalah berkaitan konjugasi kata kerja atau leksikal yang melibatkan kata nama atau frasa dan sintaksis. Maka, kajian ini mendapati, walaupun pelajar berupaya melakukan pengantaraan artifak mengikut pilihan masing-masing, tetapi pengetahuan bahasa

Sepanyol mereka membatasi keupayaan meningkatkan fungsi mental. Namun, maklum balas daripada pengantaraan artifak ini sekurang-kurangnya mampu untuk menyelesaikan masalah mereka semasa menstruktur ayat dan tugas penulisan pelajar.

Kajian ini memaparkan, maklum balas terus daripada *Google Translate* pula bergantung kepada bentuk pengantaraan artifak bahasa (bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya) dan aktiviti menstruktur ayat. Maklum balas eksplisit daripada *Google Translate* pula bergantung kepada pengantaraan artifak bahasa sebagai entri, dan bergantung kepada aktiviti menstruktur sama ada kata demi kata atau frasa. Sungguhpun begitu, kajian ini mendapati, maklum balas pengantaraan *Google Translate* lebih mudah, cepat dan mengandungi pakej leksikal dan sintaksis. Maka tidak hairanlah jika keseluruhan pelajar menggunakan maklum balas *Google Translate* semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol kerana mereka sedar pengetahuan bahasa Sepanyol mereka yang masih di tahap novis dan dalam situasi tanpa penglibatan pakar, mereka mengambil peluang keupayaan *Google Translate*. Namun, akibat kekangan pengetahuan bahasa Sepanyol mereka di tahap novis, menjadikan tahap kesedaran yang rendah dan kurang pemantauan ke atas konjugasi kata kerja, genus tatabahasa dan adjektif, serta bilangan ke atas hasil maklum balas inilah yang membezakan keupayaan menghasilkan teks yang bebas atau mengandungi kesalahan ayat. Walau bagaimanapun, kajian ini menunjukkan bahawa, maklum balas pengantaraan *Google Translate* lebih stabil (lebih berupaya untuk memperoleh teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat). Hal yang demikian kerana, bersandarkan kajian ini boleh dirumuskan bahawa sistem penterjemahan *Google Translate* lebih mantap apabila menggunakan artifak bahasa Inggeris sebagai entri walaupun pelajar kurang memberi perhatian ke atas genus tatabahasa, artikel dan bilangan. Malah, kelebihan pengantaraan *Google Translate* memberikan maklum balas yang lebih stabil ini ada kaitannya dengan beberapa persamaan antara sistem bahasa Inggeris dengan bahasa Sepanyol terutamanya pada artikel dan pembentukan bilangan

tunggal atau jamak. Walaupun penglibatan pengetahuan L1 dan L2 memberi kesan terhadap pemerolehan penulisan L3 / bahasa asing (Cenoz dan Genesee, 1998), kajian ini menunjukkan pelajar berupaya menghasilkan teks akhir yang baik melalui pengantaraan artifak sosial *Google Translate*, buku atau rakan. Hal ini yang demikian kerana, dalam situasi pelajar pada tahap novis, keupayaan mengenal pasti kesalahan leksikal atau sintaksis dalam kalangan mereka adalah berbeza dalam Zon Perkembangan Proksimal. Malah semasa proses menstruktur dalam Zon Perkembangan Proksimal ini juga melibatkan aktiviti peraturan di mana tindakan pelajar mengenal pasti kesalahan atau perbezaan leksikal dan sintaksis daripada artifak bahasa dan *Google Translate* yang digunakan. Aktiviti peraturan ini berkait rapat dengan maklum balas *Google Translate*, buku atau rakan semasa proses menstruktur menggunakan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya sebagai landasan memperoleh leksikal dan sintaksis bahasa Sepanyol tanpa kehadiran pakar. Kajian ini menepati kenyataan Aljaafreh & Lantolf (1994) iaitu setiap pelajar adalah berbeza untuk mengenal pasti perbezaan ciri-ciri bahasa L2 (dalam kajian ini bahasa Sepanyol) dalam Zon Perkembangan Proksimal, malah keberkesanan maklum balas perundingan pengantaraan bersama pakar yang dilakukan juga bergantung kepada Zon Perkembangan Proksimal pelajar tersebut. Tanpa kehadiran pakar, dan *Google Translate* menggantikan pakar sudah semestinya perundingan pengantaraan ini akan kembali semula kepada keupayaan bahasa Sepanyol dan perbezaan Zon Perkembangan Proksimal mereka. Aspek-aspek linguistik antaranya; konjugasi kata kerja, tatabahasa genus, artikel, kesepadanan bilangan dan genus, kata hubung dan sistem kala perlu kepada kawalan proses mental yang membentuk aktiviti peraturan. Maka, hasil akhir yang tidak sama iaitu ada yang berupaya memperoleh teks baik atau sebaliknya berkait rapat bagaimana proses mental mereka membentuk atau mengawal aktiviti peraturan ini. Kenyataan ini menepati apa yang diketengahkan oleh Frawley & Lantolf (1985), fungsi bahasa bukan sahaja mengawal menghubungkan

konteks dalam naratif, tetapi melibatkan proses berfikir untuk mengawal mental dan memperoleh semula proses mengawal bentuk-bentuk linguistik.

5.2.2 Aktiviti Peraturan

Apabila pengantaraan artifak digunakan pelajar semasa proses menstruktur, maka teks akhir bergantung kepada aktiviti peraturan ke atas maklum balas pengantaraan artifak yang dilakukan mereka. Peraturan inilah yang menjadi titik penting untuk menjelaskan teks akhir yang berbeza (teks baik atau teks lemah) mengikut penggunaan artifak bahasa dan sosial dalam Zon Perkembangan Proksimal.

Berdasarkan kajian ini, penggunaan artifak telah mendorong aktiviti peraturan pada tahap *Object-regulation* semasa proses menstruktur ayat. Kajian ini memaparkan aktiviti peraturan untuk memperoleh, menyelaraskan dan menentukan leksikal dan sintaksis bahasa Sepanyol melalui penggunaan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya serta artifak sosial (*Google Translate*, buku, rakan atau gabungannya). Aktiviti peraturan ini lebih terarah kepada tahap *Object-regulation* berbanding *Other-regulation*, manakala aktiviti *Self-regulation* jarang ditemukan. Hal yang demikian kerana, pada tahap pengetahuan pelajar yang masih di tahap asas (*novis*), mereka terdorong untuk menerima sahaja maklum balas semantik untuk mengatasi masalah berkaitan linguistik daripada entri artifak bahasa pada pengantaraan artifak sosial terutamanya *Google Translate*. Maka, kajian ini menepati kenyataan Khatib (2011) iaitu pelajar kebiasaannya menggunakan bahasa natif sebagai pegantara untuk menyelesaikan masalah berkaitan linguistik bahasa sasaran (kajian ini merujuk kepada bahasa Sepanyol). Berdasarkan kajian ini, maklum balas daripada aktiviti pengantaraan artifak menunjukkan bentuk imitasi frasa atau ayat semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Kajian ini merumuskan bahawa, bentuk imitasi daripada maklum balas pengantaraan artifak inilah mendorong aktiviti peraturan *object-regulation* lebih banyak dipaparkan berbanding tahap *other-regulation*. Walaupun terdapat kenyataan yang

menunjukkan tindakan meniru sahaja maklum balas daripada rakan ini merupakan bentuk kelakuan *object-regulation* (De Guerrero & Villamil (1994), namun bersandarkan kenyataan Lantolf & Thorne (2006) yang merujuk *other-regulation* adalah tindakan mendapatkan bantuan daripada rakan, guru atau ibu bapa; maka kajian ini menetapkan tindakan imitasi rakan merupakan tahap peraturan *other-regulation*. Kajian ini mendefinisikan peraturan tahap *other-regulation* apabila aktiviti pengantaraan melibatkan rakan, maka setiap pengantaraan rakan ditetapkan pada tahap peraturan OtR walaupun maklum balas rakan pada kebanyakan masa memaparkan bentuk imitasi frasa atau ayat. Menurut Vygotsky (1934/1998b; dipetik oleh Chaiklin, 2003), imitasi merujuk kepada apa juga aktiviti yang tidak dapat dilaksanakan sendiri oleh kanak-kanak, tetapi berupaya dilaksanakan melalui tunjuk ajar, kerjasama atau dengan bantuan soalan-soalan kepada rakan rakan atau orang dewasa. Kajian ini menunjukkan, pelajar melakukan pengantaraan rakan dalam bentuk soalan untuk memperoleh leksikal atau frasa kerana fungsi mental mereka masih belum berupaya untuk menyelesaikan masalah secara sendiri dan memerlukan bantuan orang lain. Kenyataan di atas menepati apa yang telah dinyatakan oleh Chaiklin (2003) iaitu, imitasi boleh terjadi kerana fungsi kematangan psikologi masih belum mencukupi untuk membantu mereka menyelesaikan masalah secara bersendirian. Berdasarkan kajian ini, pelajar akan melakukan imitasi ayat daripada maklum balas rakan sebagai cara untuk menyelesaikan masalah leksikal dan sintaksis. Kajian juga mendapati, imitasi konjugasi kata kerja atau genus tatabahasa daripada rakan dilakukan bagi pelajar yang menstruktur dalam bentuk kata demi kata (*verbatim*) atau frasa. Imitasi yang dilakukan bukan sahaja untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal atau sintaksis, malah secara tidak langsung memaparkan proses untuk menghasilkan ayat yang bebas daripada kesalahan.

Kajian ini mendapati, aktiviti peraturan tahap *self-regulation* pula jarang ditemui kerana melibatkan kawalan sendiri untuk menentukan pilihan pelbagai maklum balas

yang diterima daripada pengantaraan (cth. *Google Translate*, buku atau rakan). Menepati apa yang telah dijelaskan oleh Gass & Selinker (2008) iaitu, *self-regulation* merupakan hasil kawalan sendiri daripada aktiviti pengantaraan atau sedikit bantuan dari luar. Walau bagaimanapun, kajian ini menemukan bentuk aktiviti peraturan *self-regulation* apabila pelajar menekankan struktur dalaman ayat iaitu kawalan melibatkan konjugasi kata kerja, genus tatabahasa, dan pelarasan artikel, genus dan bilangan tunggal atau majmuk semasa menstruktur ayat. Namun, berdasarkan dapatan, tidak semua aktiviti peraturan *self-regulation* membawa kepada peraturan yang tepat (bebas daripada kesalahan pembentukan kata kerja, genus tatabahasa, bilangan dan penyelarasan dalam sintaksis bahasa Sepanyol). Bersandarkan kajian ini, apabila pelajar memperoleh maklum balas daripada pengantaraan artifak sosial *Google Translate*, buku dan rakan serentak semasa menstruktur ayat, akan menghasilkan aktiviti peraturan *self-regulation*. Sungguhpun demikian, menggunakan pengantaraan sosial bergabung ini memaparkan bentuk 'gangguan pengantaraan' dan mendorong untuk melakukan peraturan SR yang tidak tepat. Kenyataan ini menjelaskan apa yang telah disimpulkan oleh Lantolf & Thorne (2006) iaitu terdapat perbezaan kesan dalam penggunaan artifak disebabkan perbezaan kecekapan bahasa dalam kalangan pelajar. Kajian ini juga memaparkan bentuk aktiviti peraturan yang merentas urutan (berdasarkan Lantolf & Thorne, 2006; urutan asal *object-regulation* - *other-regulation* - *self-regulation*), di mana kajian ini menunjukkan bentuk aktiviti peraturan yang selektif dan rekursif semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Kajian ini memaparkan kebanyakan aktiviti peraturan *object-regulation* dikawal sepenuhnya oleh *self-regulation*, manakala aktiviti *other-regulation* (rakan) dipaparkan apabila pelajar mula beralih kepada struktur dalaman bahasa sasaran atau terdapat perbezaan leksikal atau bentuk sintaksis melalui maklum balas aktiviti penggunaan artifak bahasa dan sosial. Aktiviti peraturan juga bergantung kepada bagaimana artifak digunakan dan tindakan selektif pelajar ke atas

struktur ayat bahasa sasaran. Sebagai contoh, kecenderungan pelajar menukar bahasa pengantara bahasa Melayu ke bahasa Inggeris atau sebaliknya) bagi mereka yang menekankan struktur permukaan untuk menentukan pilihan kosa kata atau frasa daripada *Google Translate* telah mendorong bentuk aktiviti peraturan *other-regulation* disebabkan perbezaan hasil maklum balas *Google Translate* ke atas artifak bahasa Melayu atau Inggeris yang digunakan. Malah mengubah artifak bahasa Melayu ke Inggeris juga memberi kesan ke atas teks akhir walaupun untuk memperoleh leksikal yang sama. Bagi pelajar yang menekankan struktur dalaman pula, mereka cenderung kepada bentuk aktiviti peraturan yang selektif sama ada pembentukan kata kerja, penentuan artikel, genus atau bilangan kerana kesedaran terhadap perbezaan sintaksis bahasa pengantara dan bahasa Sepanyol. Namun apa yang menjadi halangan mereka ialah, pengetahuan bahasa Sepanyol mereka pada tahap novis dan bentuk maklum balas daripada *Google Translate* dan buku adalah sehalu. Malah jika mendapat maklum balas daripada rakan pula, tahap pengetahuan mereka adalah sama (novis). Maka, kesedaran mereka untuk mengatasi masalah leksikal atau sintaksis akan kembali kepada *Google Translate* dan menerima maklum balas sama yang berulang. Maklum balas berulang ini membentuk maklum balas 'kitar semula' tanpa pengubahsuaian yang tidak membantu menyelesaikan masalah mereka, dan memberi memberi kesan kepada teks akhir. Hal ini bertepatan dengan kenyataan Foster & Ohta (2005) iaitu, pelajar sedar bahawa mereka berhadapan dengan masalah, tetapi tidak melakukan sebarang pengubahsuaian kerana pertukaran maklumat adalah sehalu dan tanpa perundingan makna yang kondusif. Bentuk aktiviti menstruktur menggunakan artifak bahasa yang berkolaborasi dengan artifak sosial (terutamanya *Google Translate*, buku dan rakan) menunjukkan perbezaan pada teks akhir pelajar.

5.3 Bentuk Pengantaraan Artifak Bahasa

Kajian ini memaparkan pengantaraan artifak bahasa yang digunakan semasa menstruktur dalam bentuk ayat tunggal atau majmuk, dan aktiviti menstruktur dalam bentuk kata demi kata atau ayat memainkan peranan penting semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Penggunaan artifak bahasa Melayu, Inggeris dan gabungannya sebagai cara untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal sama ada dalam bentuk kata demi kata, frasa atau ayat. Kajian juga memaparkan, dalam konteks pengantaraan artifak bahasa dan sosial di mana tanpa melibatkan pakar, pelajar berupaya menyelesaikan masalah leksikal dan sintaksis yang dihadapi menggunakan keupayaan *Google Translate* semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Menepati kenyataan Antón & DiCamilla (1998) bahawa L1 tidak sepatutnya dipinggirkan dalam pemerolehan L2 kerana kajian yang dilaksanakannya menunjukkan kesesuaian L1 (kajian ini sememangnya menunjukkan pelajar juga menggabungkan artifak bahasa Melayu dan Inggeris) sebagai alat untuk aktiviti mengawal dan mengatur pemikiran dan sebagai intersubjektiviti antara pelajar dalam menyelesaikan tugas secara kolaboratif bersama artifak.

Kajian ini telah menunjukkan, keseluruhan pelajar menggunakan artifak sosial *Google Translate* sebagai kolaborasi bersama pengantara artifak bahasa untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis. Walau bagaimanapun, perbezaan teks baik dan lemah bergantung kepada cara penggunaan artifak (bahasa dan artifak sosial) semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol dalam Zon Perkembangan Proksimal. Keupayaan menghasilkan teks yang baik dan lemah bergantung kepada bentuk penggunaan artifak bahasa sebagai entri *Google Translate*. Hal ini menjelaskan kenyataan Lantolf & Thorne (2006) iaitu pengantara bahasa yang digunakan untuk mencapai bahasa sasaran bergantung kepada cara bagaimana bahasa digunakan dan tahap kecekapan bahasa. Kajian ini menemukan beberapa bentuk pengantaraan artifak

bahasa pada teks baik dan lemah semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol tanpa kehadiran pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan. Pengantaraan artifak bahasa ini berkolaborasi dengan artifak sosial *Google Translate*, buku dan rakan semasa aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat tunggal atau majmuk. Aktiviti menstruktur juga ditunjukkan dalam bentuk kata, frasa dan ayat.

5.3.1 Pengantaraan Artifak BI

Kajian ini mendapati, sebilangan kecil pelajar menggunakan artifak bahasa Inggeris sebagai pengantara menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Senario ini berlaku kerana, hanya pelajar yang yakin sahaja dengan kemampuan mereka untuk menjadikan artifak bahasa Inggeris ini sebagai landasan untuk menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Bersandarkan kenyataan di atas, tidak hairanlah hanya pelajar yang mengambil kursus Pengajaran Bahasa Inggeris Sebagai Bahasa Kedua (TESL) sahaja yang menggunakan artifak bahasa Inggeris sepenuhnya semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol (rujuk Jadual 4.1). Golongan pelajar ini merupakan pelajar yang berupaya menguasai bahasa Inggeris dengan baik, di mana rata-rata mereka memperoleh Band 4 dan 5 dalam Ujian Bahasa Inggeris untuk Universiti Malaysia (MUET). Memandangkan kajian ini telah menunjukkan bahawa *Google Translate* adalah artifak sosial yang mudah dan cepat memberikan tindak balas leksikal dan sintaksis walaupun menggunakan apa juga artifak bahasa sebagai entri, pelajar bebas menggunakan keupayaan artifak bahasa yang dimiliki dan pemilihan artifak bahasa juga tidak semestinya bersandarkan kepada L1 mereka. Secara tidak langsung kajian ini mendapati, antara faktor pemilihan artifak bahasa sebagai pengantara ialah bersandarkan kecekapan dan keyakinan ke atas bahasa yang dipilih.

Sungguhpun hanya segelitir pelajar yang menggunakan artifak bahasa Inggeris sebagai pengantara, pengantaraan artifak bahasa Inggeris semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol dalam kajian ini berupaya menghasilkan teks akhir yang baik.

Kenyataan ini berdasarkan teks akhir yang dihasilkan menggunakan bahasa Inggeris memaparkan purata markah yang lebih baik berbanding menggunakan artifak bahasa Melayu atau gabungannya. Kajian ini bukan sekadar menunjukkan perbandingan markah akhir untuk membuktikan kenyataan di atas, malah memaparkan bagaimana bentuk penggunaan artifak bahasa Inggeris sebagai pengantara semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Kajian menemukan bentuk menstruktur di mana, pelajar yang menggunakan pengantaraan artifak bahasa Inggeris lebih cenderung menstruktur dalam bentuk ayat. Bentuk aktiviti menstruktur mereka pula sama ada dalam bentuk ayat tunggal atau ayat majmuk, kedua-duanya berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Malah kajian ini mendapati, pengantaraan artifak bahasa Inggeris sebagai entri *Google Translate* memberikan teks akhir yang lebih stabil kerana faktor kestabilan sistem penterjemahan *Google Translate* dan terdapat ciri-ciri persamaan dalam bahasa Sepanyol. Struktur permukaan bahasa Inggeris dan bahasa Sepanyol terutamanya penggunaan artikel pada kata nama, sistem kala (*tense*) dan pembentukan bilangan majmuk yang ditambah “s” untuk yang berakhir dengan vokal dan “es” (konsonan) memberi kelebihan kepada pelajar yang hanya bergantung kepada aktiviti peraturan *object-regulation* yang dikawal oleh *Google Translate*. Apabila pelajar yang mahir menstruktur ayat tunggal atau majmuk menggunakan artifak bahasa Inggeris, walaupun pengetahuan dalam bahasa Sepanyol mereka pada tahap novis, kolaborasi bersama sistem penterjemahan Google sudah pasti dapat mengatasi masalah tatabahasa bahasa Sepanyol. Pada masa yang sama pelajar mengurangkan pertindihan maklum balas linguistik yang berbeza berbanding mereka yang menggunakan gabungan bahasa Melayu dan Inggeris walaupun mereka tidak memberi perhatian pada struktur dalaman ayat bahasa Sepanyol iaitu aktiviti mental yang melibatkan peraturan pada tahap *object-regulation*. Walau bagaimanapun, kajian ini menunjukkan pelajar yang

menggunakan gabungan bahasa Melayu Inggeris tidak semestinya berhadapan dengan teks akhir yang lemah, tetapi mereka juga berupaya memperoleh teks akhir yang baik.

5.3.2 Pengantaraan Artifak Bergabung Bahasa Melayu dan Inggeris

Kajian ini mendapati, gabungan BM dan BI digunakan secara bertukar ganti untuk memperoleh makna leksikal atau frasa. Gabungan BM dan BI serta *Google Translate* merupakan kombinasi pengantaraan artifak yang tertinggi digunakan semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Secara tidak langsung kajian ini menunjukkan kebergantungan pengetahuan pelbagai artifak bahasa yang diperolehi pelajar untuk menghasilkan maklumat baharu iaitu menstruktur ayat bahasa Sepanyol memberi kesan kepada teks akhir yang dihasilkan. Hal ini demikian kerana, dalam situasi dwi bahasa, pelajar sering melakukan kesalahan apabila bergantung kepada pengetahuan sedia ada pelbagai bahasa mereka sebagai landasan untuk menghasilkan maklumat baharu iaitu teks sasaran bahasa Sepanyol (Sjoholm, 1976; Ringbom, 1987; dipetik oleh Gass & Selinker, 2008). Kajian ini memaparkan, pengantaraan artifak bergabung dalam bentuk ayat tunggal atau majmuk dan distruktur dalam bentuk frasa berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Bagi pelajar yang menstruktur dalam bentuk ayat majmuk pula, aktiviti menstruktur dalam bentuk frasa berupaya menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat berbanding dalam bentuk kata demi kata.

Kajian ini mendapati, pengantaraan artifak bergabung dalam bentuk semak silang (*cross check*) secara bertukar ganti. Secara tidak langsung menunjukkan, gabungan artifak bahasa Melayu dan Inggeris semasa proses menstruktur telah mendorong pelajar meningkatkan penggunaan *Google Translate* untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan frasa teks sasaran. Walaupun beberapa sarjana telah membuktikan, penggunaan bahasa natif perlu kepada penterjemahan dan pemindahan sistem linguistik yang meningkatkan beban tambahan pada masalah linguistik serta

melambatkan proses penulisan (antaranya, Manchón et al., 2007; Siti Hamin et al., 2006; Cardenas Marrero et al., 2008), namun artifak sosial *Google Translate* yang digunakan oleh pelajar dalam kajian ini menunjukkan sebaliknya. Kajian ini mendapati, penggunaan *Google Translate* sebagai pengantara telah memudahkan proses penterjemahan dan meringankan beban untuk menyelesaikan masalah berkaitan sintaksis. Malah dengan menggunakan pengantaraan *Google Translate* ini juga menemukan satu bentuk semak silang menggunakan keupayaan pengetahuan pelbagai artifak iaitu artifak bahasa Melayu dan Inggeris untuk menambahkan keyakinan ke atas pemilihan leksikal dan frasa semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Menurut DiCamilla & Antón (1997), dalam melaksanakan tugas menulis dalam L2, aktiviti mental pelajar dalam melakukan pengantaraan dipacu oleh pengulangan ujaran dalam kedua-dua L1 dan L2 sebagai bantuan untuk mengawal dan membantu mereka menyelesaikan tugas penulisan mereka. Manakala kajian ini telah menunjukkan kedua-dua artifak (bahasa Melayu dan Inggeris) digunakan bersama *Google Translate* sebagai bentuk semak silang untuk mengawal dan sebagai bantuan (*scaffolding*) untuk menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Tindakan pelajar melakukan semak silang menggunakan artifak bergabung ini telah menunjukkan peningkatan penggunaan artifak *Google Translate* semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

5.3.3 Pengantaraan Artifak Bahasa Melayu

Walaupun kenyataan Antón & DiCamilla (1998) sebelum membuktikan L1 merupakan alat untuk mengatur aktiviti pemikiran dalam kalangan pelajar untuk menyelesaikan tugas secara kolaborasi dalam pemerolehan L2; namun beliau tidak menyentuh bagaimana bentuk aktiviti pemikiran menggunakan L1 tersebut. Bersandarkan kajian ini, gambaran proses mental yang jelas dipaparkan bagaimana bentuk aktiviti penggunaan L1 yang berkolaborasi bersama artifak *Google Translate*, berupaya

menghasilkan teks akhir yang baik. Kajian ini mendapati, menyelesaikan tugas melalui pengantaraan artifak bahasa Melayu yang distruktur dalam bentuk ayat tunggal lebih berupaya menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat. Di samping itu juga, kajian ini menunjukkan, aktiviti menstruktur ayat majmuk juga berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Walau bagaimanapun, kajian ini menunjukkan hanya pelajar yang menstruktur ayat majmuk dalam bentuk ayat, bukan dalam bentuk frasa atau kata demi kata berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Bentuk menstruktur kata demi kata ini memaparkan aktiviti menyelesaikan masalah pada permukaan ayat sahaja iaitu memperoleh makna leksikal berdasarkan entri *Google Translate*.

Menyelesaikan masalah pada tahap makna leksikal ini memaparkan bentuk untuk memperoleh makum balas makna literal semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Menyelesaikan masalah makna literal ini memberi ruang kepada kesalahan konjugasi kata kerja, genus tatabahasa, bilangan dan penjajaran artikel, genus kata nama atau adjektif dan bilangan. Hal yang demikian kerana, apabila makna literal ini dihubungkan menjadi sintaksis bahasa Sepanyol yang mempunyai peraturan atau sistem linguistik tertentu (konjugasi, tatabahasa genus dan sebagainya), akan berhadapan dengan kesalahan makna dari sudut konteks budaya yang bersesuaian pada konteks keseluruhan ayat yang distruktur. Tambahan pula, untuk menghasilkan ayat bahasa Sepanyol yang bebas daripada kesalahan, pelajar harus menekankan beberapa perkara pada struktur dalaman seperti konjugasi kata kerja, pembentukan genus tatabahasa, artikel, adjektif dan pelarasan bilangan tunggal atau jamak. Kesalahan penggunaan genus pada artikel dan kata nama yang perlu kepada pelarasan dan pemerhatian kepada konjugasi kata kerja yang berasaskan subjek (pelaku) sering berlaku sekiranya aktiviti menstruktur dalam bentuk kata demi kata.

Kajian yang panjang berkaitan kesejagatan sistem dan ciri-ciri bahasa di dunia ini telah mewarnai kajian pemerolehan L2 atau FL (antaranya Chomsky, 1975; Gas & Selinker, 2008), di mana tatabahasa sejagat (“universal grammar” / UG) ini menjelaskan terdapat persamaan fonologi, morfologi, semantik dan sintaksis dalam setiap bahasa. Persamaan-persamaan pada UG ini membentuk prinsip atau sistem asas untuk menghasilkan bahasa baharu (cth. bahasa Asing / L3). Menurut Gass & Selinker (2008), walaupun terdapat persamaan pada prinsip atau sistem asas, tetapi setiap bahasa mempunyai ciri-ciri khusus yang berbeza antara satu sama lain. Maka kajian ini mendapati, pengantaraan artifak bahasa Melayu pada dasarnya mempunyai beberapa ciri persamaan pada pembentukan kata nama dan adjektif dalam BM, tetapi berbeza pada kategori fungsi (artikel, genus tatabahasa, konjugasi kata kerja) telah mendorong berlakunya kesalahan tatabahasa apabila distruktur dalam bentuk kata demi kata. Namun, apabila pelajar menggunakan artifak bahasa Melayu sebagai entri *Google Translate* yang distruktur dalam bentuk ayat, ciri-ciri khusus seperti genus tatabahasa, konjugasi kata kerja dan pelarasan (artikel, genus dan bilangan) diserahkan kepada *Google Translate* yang berupaya mengenal pasti ciri-ciri khusus ini. Walau bagaimanapun, keupayaan *Google Translate* yang mempunyai sistem penterjemahan hanya berupaya membezakan ciri-ciri khusus perbezaan antara bahasa pada tahap penyelesaian leksikal dan sintaksis sahaja. Pada masa yang sama, *Google Translate* tidak berupaya mengenal pasti masalah berkaitan struktur dalaman ayat (tatabahasa) bahasa Sepanyol. Maka, kolaborasi bersama *Google Translate* hanya membentuk ‘interaksi sehalu’ di mana akhirnya pelajar sendiri yang akan mengenal pasti masalah dan perbezaan ciri-ciri linguistik bahasa Sepanyol melalui maklum balas *Google Translate*. Sebarang masalah sistem tatabahasa (kategori fungsi) yang dikenal pasti oleh pelajar ini dikekang oleh tahap pengetahuan mereka (tahap novis) dan gagal melakukan pembetulan yang sewajarnya. Maka, kelebihan *Google Translate* sebagai pengantaraan

artifak sosial hanya mampu menyelesaikan masalah leksikal dan sintaksis semasa proses menstruktur bukan jaminan (terdapat teks akhir lemah), berbanding jika ‘interaksi dua hala’ bersama pakar. Sungguhpun begitu, kajian ini tidak menafikan bahawa aktiviti menstruktur menggunakan artifak bahasa Melayu yang distruktur dalam bentuk ayat tunggal atau majmuk sebagai entri *Google Translate* boleh membantu menghasilkan teks yang baik tanpa kehadiran pakar.

5.4 Bentuk Pengantaraan Artifak Sosial

Kajian ini mendapati, bentuk penggunaan artifak sosial bukan sahaja melibatkan penggunaan *Google Translate*, tetapi terasuklah buku dan rakan. Walau bagaimanapun, pengantaraan artifak sosial utama yang digunakan oleh pelajar ialah *Google Translate*. Hal yang demikian kerana kelebihan *Google Translate* mempunyai pakej leksikal dan sintaksis. Malah maklum balas *Google Translate* adalah cepat dan mudah tidak kira dalam apa juga artifak bahasa yang digunakan sebagai entri. Berbanding artifak buku yang lebih terhad iaitu untuk mendapatkan kepastian berkaitan makna leksikal atau frasa bagi pelajar yang memberi perhatian pada struktur dalaman ayat bahasa Sepanyol. Kajian ini mendapati, walaupun artifak buku digunakan, pelajar akan kembali kepada artifak *Google Translate* untuk meningkatkan tahap keyakinan mereka semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Tindakan kembali kepada *Google Translate* inilah yang akan meningkatkan aktiviti peraturan semasa proses menstruktur ayat. Manakala tahap aktiviti peraturan pula tidak semestinya memaparkan tahap *self-regulation*, kerana kebanyakannya masih pada tahap yang sama iaitu kebergantungan pada kawalan entri *Google Translate* dan imitasi frasa / ayat daripada buku (*object-regulation*). Hal yang demikian kerana, pelajar hanya untuk mengenal pasti dan menentukan kesepadanan makna leksikal dan persamaan sintaksis yang terdapat dalam buku dengan yang distruktur mereka. Tindakan ini memaparkan tahap peraturan *object-regulation*

berbentuk imitasi leksikal atau frasa sebagai cara menyelesaikan masalah menggunakan artifak buku dalam Zon Perkembangan Proksimal.

Kajian mendapati, pengantaraan rakan pada kebanyakan masa juga lebih kepada bentuk imitasi frasa atau ayat, manakala bentuk pengantaraan rakan yang melibatkan memperoleh leksikal pada kebanyakan masa tidak mendapat maklum balas. Hal yang demikian kerana tahap pengetahuan dalam kalangan mereka adalah di tahap novis. Malah kajian ini memaparkan, bentuk pengantaraan rakan tanpa maklum balas ini lebih menjurus kepada tindakan untuk menyelesaikan masalah dan mendapatkan kepastian konjugasi kata kerja yang telah diperoleh daripada *Google Translate*. Pelajar kembali semula kepada pengantaraan *Google Translate* kerana merasakan maklum balas yang diterima tidak meyakinkan, dan telah menyebabkan peningkatan penggunaan *Google Translate*. Tindakan ini telah mendorong aktiviti peraturan *other-regulation* kembali kepada tahap *object-regulation* dan tidak sampai ke tahap *self-regulation* kerana pelajar akan menstruktur menggunakan frasa yang berbeza sebagai entri *Google Translate*.

Kajian ini mendapati, keseluruhan pelajar mempunyai peluang menggunakan pengantaraan artifak bahasa mengikut kecekapan dan keupayaan masing-masing dan peluang memperoleh maklum balas *Google Translate* tanpa penglibatan pakar. Kajian ini menunjukkan, *Google Translate* telah mengambil alih tugas pakar semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Namun, keupayaan mencapai tahap teks baik dalam kalangan pelajar adalah berbeza kerana bergantung kepada bentuk penggunaan artifak bahasa dan aktiviti peraturan yang berkait rapat dengan kecekapan bahasa Sepanyol pelajar itu sendiri. Malah pencapaian yang berbeza ini berkait rapat dengan pemerhatian dan tahap kesedaran yang tinggi atau rendah ke atas pembentukan konjugasi kata kerja, genus tatabahasa atau adjektif, di samping pembentukan bilangan jamak atau tunggal yang kesemuanya perlu diselaraskan. Walaupun kajian ini menunjukkan kolaborasi pengantaraan artifak bahasa dan sosial digunakan untuk menyelesaikan masalah leksikal

dan sintaksis, artifak sosial *Google Translate* dan artifak buku merupakan interaksi sehalu. Pelajar hanya dapat menyelesaikan masalah struktur luaran ayat bahasa Sepanyol kerana mereka perlu mengenal pasti sendiri kesalahan pada struktur dalaman ayat. Manakala interaksi bersama rakan pula berhadapan dengan kegagalan mendapat maklum balas, jika rakan memberikan maklum balas pula memaparkan tindakan mereka akan kembali kepada *Google Translate*. Proses menstruktur ini menunjukkan satu bentuk penyelesaian sebahagian masalah dalam menstruktur (leksikal dan sintaksis), tetapi sebahagian masalah lagi bergantung kepada keupayaan pelajar itu sendiri mengenal pasti kesalahan tatabahasa atau struktur dalaman ayat bahasa Sepanyol.

5.5 Kesimpulan

Bersandarkan kajian yang telah dilaksanakan ini, pelajar berupaya menghasilkan penulisan yang baik dalam Zon Perkembangan Proksimal walaupun tanpa kehadiran pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan. Dalam konteks melaksanakan tugas tanpa kehadiran pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan, artifak digunakan oleh pelajar sebagai kaedah penyelesaian masalah berkaitan leksikal dan sintaksis bahasa Sepanyol. Walau bagaimanapun, teks lemah yang dipaparkan dalam kajian ini adalah disebabkan perbezaan Zon Perkembangan Proksimal dalam kalangan pelajar. Perbezaan Zon Proksimal pelajar ini disumbangkan oleh kecekapan bahasa Sepanyol pelajar dan bentuk penggunaan artifak bahasa, artifak sosial serta aktiviti peraturan semasa proses menstruktur. Pelajar menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis bahasa Sepanyol melalui pengantaraan artifak sosial *Google Translate*, dan kebergantungan ini menunjukkan *Google Translate* mengambil alih tugas pakar dalam penulisan bahasa Sepanyol. Keterbatasan *Google Translate* berbanding pakar (rujuk Jadual 5.1) dan kecekapan bahasa Sepanyol dalam Zon Perkembangan Proksimal juga menyumbang kepada perbezaan teks akhir yang baik dan lemah. Kebergantungan pelajar pada *Google Translate* juga menumpahkan aktiviti peraturan lebih terarah

kepada tahap *Object-regulation* berbanding *Other-regulation* dan *Self-regulation*. Tahap kecekapan bahasa Sepanyol pelajar yang sama (peringkat novis) dan kebergantungan pada kawalan entri *Google Translate* dan imitasi frasa / ayat daripada buku menjadikan aktiviti peraturan *Object-regulation* lebih banyak dipaparkan semasa proses menstruktur ayat. Walaupun pelajar mencapai tahap aktiviti peraturan *Self-regulation* semasa proses menstruktur ayat, hakikatnya hanyalah pada tahap *trial and error*.

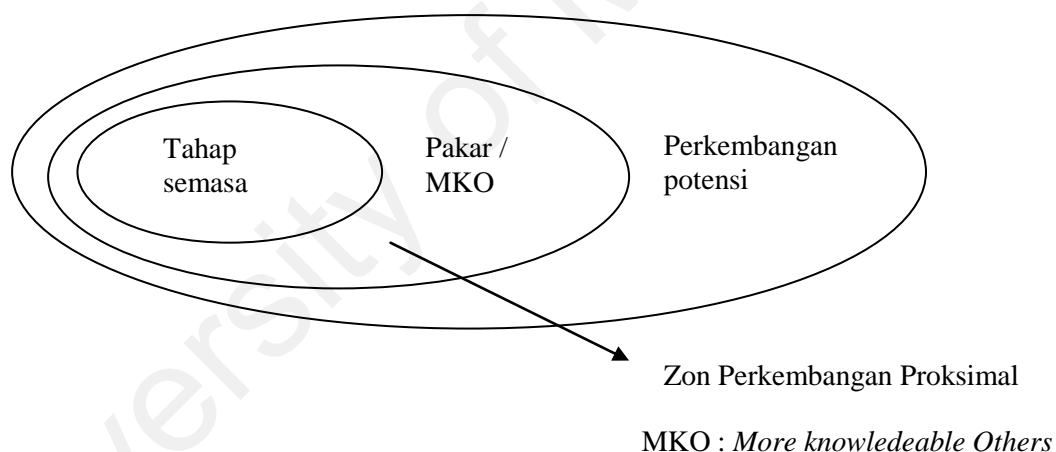
Teks baik memaparkan bentuk pengantaraan artifak bahasa Inggeris sebagai entri *Google Translate*. Penggunaan BI adalah lebih stabil kerana faktor kestabilan sistem penterjemahan *Google Translate* dan terdapat ciri-ciri persamaan dalam bahasa Sepanyol. Pengantaraan artifak bergabung (BM dan BI) yang distruktur dalam bentuk frasa berupaya menghasilkan teks akhir yang bebas daripada kesalahan ayat. Artifak bergabung ini digunakan dalam bentuk semak silang (*cross check*) secara bertukar ganti. Bagi pengantaraan artifak bahasa Melayu pula, proses menstruktur dalam bentuk ayat tunggal lebih berupaya menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan ayat.

Teks lemah pula menunjukkan aktiviti menstruktur ayat dalam bentuk perkataan demi perkataan menggunakan artifak bahasa Inggeris, bahasa Melayu dan gabungan keduanya. Pelajar mencapai tahap peraturan *Self-regulation* daripada pengantaraan artifak sosial bergabung (*Google Translate*, buku dan rakan), tetapi memaparkan bentuk ‘gangguan pengantaraan’ dan mendorong terhasilnya bentuk peraturan *Self-regulation* yang tidak tepat.

5.6 Implikasi Kepada Teori

Konsep asas Zon Perkembangan Proksimal menjelaskan bahawa, interaksi atau kolaborasi di antara individu yang kurang berpengetahuan dengan individu yang lebih berpengetahuan atau pakar dalam suatu tugas atau masalah akan menjadikan individu kurang berpengetahuan berupaya menyelesaikannya masalah tanpa bantuan pada masa akan datang. Menurut Foster & Ohta (2005), tahap perkembangan semasa pelajar

dalam pembelajaran L2 (SLA) ialah hasil linguistik individu, manakala tahap perkembangan potensi pula merujuk kepada hasil linguistik setelah berkolaborasi bersama rakan atau guru (Rajah 5.1). Hasil linguistik individu ini dapat ditingkatkan ke tahap perkembangan potensi setelah memperoleh bantuan rakan atau mereka yang lebih berpengetahuan. Tambah beliau lagi (Foster & Ohta, 2005), Zon Perkembangan Proksimal dapat membuktikan sama ada seseorang pelajar berupaya untuk menghasilkan teks yang lebih baik atau sebaliknya setelah menerima bantuan pakar, dan implikasi Zon Perkembangan Proksimal seharusnya dilihat dari sudut kebergantungan pelajar untuk menyelesaikan masalah berkaitan linguistik dan memaparkan perbandingan di antara perkembangan linguistik semasa dengan tahap perkembangan potensi.



Rajah 5.1: Gambaran Konsep Zon Perkembangan Proksimal daripada Penyelidik Berdasarkan Pendefinisan Semula Konsep Zon Perkembangan Proksimal dalam Pembelajaran L2 oleh Ohta (2001; dipetik oleh Foster & Ohta, 2005)

Kebanyakan kajian yang menggunakan konsep Zon Perkembangan Proksimal, reka bentuk kajian memaparkan kolaboratif bersama mereka yang pakar atau berpengetahuan untuk melihat peranan pengantaraan (mediation) meningkatkan aktiviti mental (Swain, Lapkin & Brooks, 2001). Kebanyakan fokus kajian yang dilaksanakan pula menjurus kepada perbandingan keupayaan individu menyelesaikan beberapa tugas bersendirian, dan apabila secara berkolaborasi mereka berupaya menyelesaikan

dengan bilangan yang berlipat ganda (Foster & Ohta,2005). Manakala fokus seterusnya dalam pengkajian yang melibatkan Zon Perkembangan Proksimal lebih kepada keupayaan pelajar itu sendiri mencapai fungsi mental yang lebih tinggi setelah berinteraksi dengan mereka yang berpengetahuan (Chaiklin, 2003). Peranan pengantaraan yang dinyatakan oleh pengkaji yang terdahulu seperti yang dinyatakan di atas menjurus kepada peranan pakar sebagai artifak untuk menyelesaikan masalah berkaitan linguistik pelajar. Beberapa contoh di atas, hanya melaporkan dapatan dan tidak disertakan dengan paparan proses mental yang berlaku dalam Zon Perkembangan Proksimal. Hasil kajian juga hanya melaporkan dapatan berdasarkan reka bentuk dan kaedah ujian sebelum dan selepas (*pre-post test*) yang digunakan. Berbeza dengan kajian ini, reka bentuk kajian ini menyediakan kaedah untuk mengenal pasti aktiviti pengantaraan dan proses mental yang berlaku dalam Zon Perkembangan Proksimal tanpa penglibatan pakar semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Menggunakan kaedah TAP dan unit analisis, segmen dan klausa daripada draf penulisan pelajar, kajian ini bukan sahaja sekadar melaporkan pengantaraan artifak, tetapi berupaya memaparkan proses mental yang berlaku melalui aktiviti pengantaraan artifak sebagai sokongan kepada hasil dapatan. Malah kaedah kajian yang digunakan ini juga dapat mengenal pasti aktiviti peraturan dan tahap aktiviti peraturan yang berlaku semasa menstruktur ayat bahasa Sepanyol dalam Zon Perkembangan Proksimal. Proses mental yang berlaku daripada kepelbagaian bahasa yang dimiliki pelajar semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol memberi peluang untuk pengkaji mengenal pasti aktiviti peraturan, tahap peraturan dan bentuk peraturan dalam Zon Perkembangan Proksimal. Kajian ini menunjukkan perkembangan potensi dilihat dari sudut penghasilan bahasa sasaran yang dapat diukur melalui keupayaan pelajar menghasilkan teks yang bebas daripada kesalahan atau sebaliknya. Kajian yang melibatkan proses mental menggunakan kaedah unit analisis daripada Think Aloud Protocol (TAP) semasa

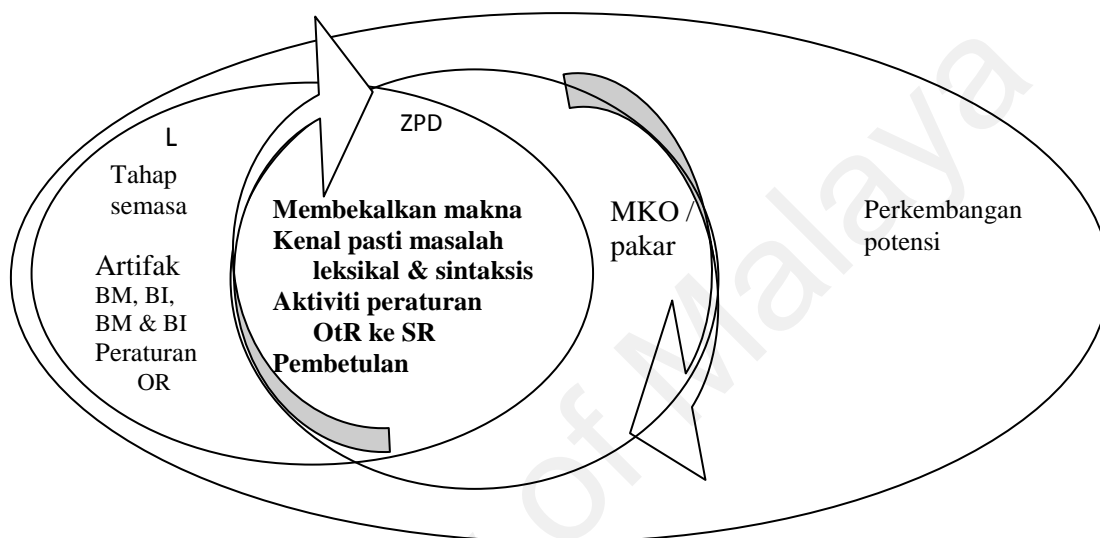
menstruktur ayat bahasa Sepanyol dalam situasi kepelbagaian artifak bahasa yang dimiliki pelajar hampir tidak ditemui lagi di Malaysia. Maka, kajian ini memberi sumbangan metodologi untuk menjejak bagaimana aktiviti pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan tanpa kehadiran pakar / MKO, dan proses mental yang berlaku dalam Zon Perkembangan Proksimal semasa menstruktur bahasa Sepanyol atau bahasa Asing. Malah kajian ini menunjukkan bahawa *Google Translate* telah memainkan peranan MKO atau pakar.

Bersandarkan reka bentuk kajian ini yang memberi tumpuan kepada proses mental dalam Zon Perkembangan Proksimal, proses mental yang menunjukkan interaksi yang berlaku dalam Zon Perkembangan Proksimal hampir tidak ditemui lagi pada kajian-kajian yang melibatkan Zon Perkembangan Proksimal sebelumnya. Namun menggunakan reka bentuk kajian ini, proses mental yang menunjukkan pelajar berkolaborasi dan berinteraksi bersama pakar / MKO dalam bentuk dua hala boleh ditunjukkan (Rajah 5.2). Pelajar mendapat bantuan pakar / MKO untuk mengenal pasti masalah berkaitan teks yang distruktur pada tahap semasa mereka. Peranan pakar / MKO ini bukan sahaja memberikan maklum balas untuk memperoleh leksikal atau sintaksis pada tahap perkembangan semasa, malah memandu pelajar mengenal pasti masalah berkaitan linguistik secara implisit atau eksplisit. Maka, pelajar memperoleh perundingan untuk mengenal pasti masalah pada teks dan melakukan pembetulan melalui interaksi dua hala di antara pelajar dan pakar / MKO dalam Zon Perkembangan Proksimal. Hasil interaksi pelajar dengan pakar / MKO dalam Zon Perkembangan Proksimal ini secara tidak langsung berupaya meningkatkan fungsi mental pelajar kerana hasil akhir teks yang dihasilkan sudah pasti memaparkan perbezaan yang ketara daripada tahap perkembangan semasa. Hal yang demikian kerana, teks akhir yang dihasilkan bebas daripada kesalahan ayat dan menunjukkan keupayaan pelajar

meningkatkan potensi mereka jika dibandingkan pada tahap perkembangan semasa mereka (pada awal mereka menstruktur ayat menggunakan keupayaan mereka sendiri).

Gambaran proses mental yang berlaku melalui interaksi dua hala pelajar bersama pakar / MKO dalam Zon Perkembangan Proksimal bukan sahaja melibatkan penyelesaian masalah berkaitan lingistik semata-mata, malah mereka berkongsi aktiviti peraturan (Rajah 5.2). Aktiviti peraturan pelajar juga ditingkatkan melalui interaksi dalam mengenal pasti masalah leksikal atau sitaksis, mencari jalan penyelesaian apabila masalah telah dikenal pasti dan akhirnya pelajar membuat pembedaan semasa proses menstruktur dalam Zon Perkembangan Proksimal. Pada tahap perkembangan semasa, pelajar menggunakan artifak bahasa (bahasa Melayu / Inggeris) sebagai objek untuk menstruktur ayat sasaran, dan aktiviti peraturan pada tahap *object-regulation*. Struktur ayat yang dihasilkan pada tahap semasa ini bergantung kepada pengetahuan linguistik bahasa sasaran pelajar untuk mengenal pasti sama ada terdapat kesalahan atau sebaliknya. Namun, dalam situasi pelajar diberikan pakar / MKO, mereka memperoleh bantuan untuk mengenal pasti masalah leksikal dan sintaksis. Pakar / MKO akan memberi bantuan implisit atau eksplisit untuk pelajar mengenal pasti, mencari dan membuat pembedaan leksikal atau sintaksis (rujuk Rajah 5.2; dipaparkan pada parameter Zon Perkembangan Proksimal iaitu tindakan parameter tahap semasa dan MKO / pakar). Pada tahap ini, berlaku perkongsian atau pemindahan pengetahuan di mana berlaku bantuan aktiviti peraturan daripada pakar / MKO kepada pelajar melalui maklum balas ke atas teks yang dihasilkan pelajar (maklum balas secara implisit atau eksplisit ke atas teks pelajar menunjukkan aktiviti peraturan dari pakar / MKO). Bantuan daripada pakar / MKO ini telah menunjukkan peningkatan aktiviti peraturan pelajar ke tahap OtR. Pada masa yang sama, aktiviti peraturan pelajar dan pakar / MKO terus berlaku dalam usaha pelajar untuk membuat pembedaan sehingga ke tahap teks akhir dihasilkan. Teks akhir yang dihasilkan setelah melalui interaksi bersama pakar /

MKO (interaksi mengenal pasti masalah, menyelesaikan masalah dan aktiviti peraturan) semasa proses menstruktur ini menunjukkan aktiviti peraturan dapat ditingkatkan ke tahap SR pelajar, dan tahap potensi setelah berkolaborasi dengan pakar / MKO. Kolaborasi dan interaksi dua hala di mana pakar / MKO terlibat secara langsung semasa proses menstruktur dalam Zon Perkembangan Proksimal menunjukkan urutan aktiviti peraturan dari tahap *Object-regulation* ke *Other-regulation* dan *Self-regulation*.



L : Pelajar ; ZPD : Zon Perkembangan Proksimal; MKO : *More knowledgeable Others*

Rajah 5.2: Gambaran Proses Mental dalam Zon Perkembangan Proksimal daripada Penyelidik Berdasarkan Pendefinisian Semula Konsep Zon Perkembangan Proksimal dalam Pembelajaran L2 oleh Ohta (2001; dipetik oleh Foster & Ohta, 2005)

Pada tahap perkembangan semasa, pelajar (L) menggunakan keupayaan artifak bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya untuk menghasilkan teks sasaran (Rajah 5.2). Setelah pelajar memperoleh leksikal dan sintaksis, teks yang dihasilkan ini akan dirujuk kepada pakar / MKO untuk mengenal pasti masalah leksikal atau linguistik melalui maklum balas secara implisit atau eksplisit (dipaparkan pada parameter ZPD dalam Rajah 5.2). Pakar / MKO dalam Zon Perkembangan Proksimal memberikan bantuan untuk mengenal pasti sebarang kesalahan leksikal atau sintaksis. Pada masa yang sama aktiviti peraturan pelajar telah ditingkatkan ke tahap other-regulation melalui interaksi dan maklum balas pakar / MKO. Pada tahap ini, pelajar bergantung kepada

aktiviti peraturan pakar / MKO kerana sebarang masalah pada teks disandarkan kepada pakar / MKO dan pelajar menerimanya secara implisit atau eksplisit. Sebarang masalah pada teks yang telah dikenal pasti melalui maklum balas pakar / MKO ini akan dibuat pembetulan oleh pelajar. Teks akhir yang dihasilkan oleh pelajar ini menunjukkan perkembangan potensi setelah mendapat bantuan pakar / MKO melalui interaksi dua hala yang dinamik (diwakili anak panah pada ZPD seperti yang dipaparkan pada Rajah 5.2). Malah teks akhir yang dipaparkan juga mengandungi bantuan aktiviti peraturan daripada pakar / MKO kepada pelajar untuk membina peraturan self-regulation pada masa akan datang. Hal yang demikian kerana, pelajar masih bergantung kepada aktiviti peraturan pakar / MKO melalui bantuan implisit atau eksplisit semasa proses pembetulan yang dilakukan, namun kebergantungan ini membina aktiviti peraturan self-regulation pelajar. Aktiviti peraturan pelajar dipandu dan ditingkatkan melalui interaksi atau perkongsian pengetahuan bersama pakar / MKO dari tahap *object-regulation* ke tahap *other-regulation* dan akhirnya ke tahap *self-regulation*. Aktiviti peraturan *self-regulation* ini akan dipaparkan apabila berhadapan dengan masalah yang sama pada masa akan datang. Pada Zon Perkembangan Proksimal, aktiviti peraturan pelajar telah ditingkatkan kepada *other-regulation* dan *self-regulation*, dan hasil akhir merupakan perkembangan tahap potensi pelajar setelah berkolaborasi pengetahuan dan aktiviti peraturan secara dinamik dengan pakar / MKO.

Apabila pelajar melaksanakan proses menstruktur tanpa penglibatan pakar iaitu dalam situasi pengantaraan artifak di persekitaran, pelajar menggunakan pengantaraan *Google Translate* sebagai menggantikan tugas pakar / MKO dalam Zon Perkembangan Proksimal. Kajian ini memaparkan implikasi ke atas Zon Perkembangan Proksimal di mana pengantaraan artifak bahasa Melayu, Inggeris dan gabungannya sebagai entri pada *Google Translate* untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal dan sintaksis. Kajian ini mendapati, walaupun pada dasarnya *Google Translate* membolehkan mereka

menyelesaikan masalah leksikal dan sintaksis, namun hakikatnya peranan *Google Translate* ini tidak sama dan terbatas berbanding peranan pakar / MKO (Jadual 5.1). Tanpa kehadiran pakar / MKO, pelajar telah menggantikan *Google Translate* sebagai pakar / MKO dan bergantung sepenuhnya kepada *Google Translate*. Kebergantungan ini disebabkan *Google Translate* mempunyai pakej leksikal dan sintaksis yang boleh dicapai pelajar dengan mudah dan cepat. Walau bagaimanapun, peranan *Google Translate* adalah terbatas dalam soal untuk mengenal pasti masalah leksikal atau sintaksis pada teks. Hal yang demikian menyebabkan keupayaan teks akhir bergantung kepada pengetahuan bahasa Sepanyol pelajar untuk mengenal pasti kesalahan dan melakukan pembetulan.

Jadual 5.1: Perbandingan Peranan Pakar / MKO dan *Google Translate* dalam Zon Perkembangan Proksimal (ZPD)

Bil	ZPD: Pelajar bersama MKO / Pakar	ZPD: Pelajar berkolaborasi dengan <i>Google Translate</i> (TG)
1	Interaksi dua hala	Interaksi sehalu di mana TG hanya memberi maklum balas dan tidak menunjukkan interaktif.
2	MKO / pakar yang kenal pasti masalah pelajar / teks, dan bantuan berterusan daripada MKO / pakar ke atas leksikal / sintaksis sepanjang proses menstruktur.	TG tidak berupaya mengenal pasti masalah pada teks dan pelajar sendiri yang perlu mengenal pasti masalah leksikal / sintaksis. Bantuan leksikal / sintaksis daripada TG adalah terhad mengikut entri / bentuk menstruktur daripada pelajar.
3	Maklum balas kesalahan adalah berterusan di mana perundingan implisit dan eksplisit untuk pembetulan ke atas teks berlaku secara berterusan.	Tiada maklum balas kesalahan daripada TG kerana TG adalah instrumen yang pasif dan bergantung kepada pelajar untuk mengaktifkannya. Tiada perundingan untuk pembetulan daripada TG kerana perundingan pembetulan bergantung kepada keupayaan pelajar mengenal pasti kesalahan pada teks dan proses pembetulan bergantung kepada masalah yang berjaya dikenal pasti pelajar itu sendiri. Tanpa disedari, pelajar sendiri telah mengambil alih tugas MKO / pakar.

Jadual 5.1: (sambungan)

Bil	ZPD: Pelajar bersama MKO / Pakar	ZPD: Pelajar berkolaborasi dengan <i>Google Translate</i> (TG)
4	<p>Penglibatan MKO / pakar semasa proses menstruktur ini memaparkan proses mental dapat ditingkatkan hasil perkongsian pengetahuan melalui maklum balas daripada interaksi dua hala antara pelajar dan MKO/pakar (Donato, 1994; dalam Ellis & Barkhuizen, 2005).</p>	<p>Bersandarkan kajian ini, peningkatan proses mental tidak dapat ditunjukkan kerana kolaborasi pelajar dengan TG berbentuk maklum balas sehalu dan tiada perkongsian pengetahuan. Proses mental hanya memaparkan bentuk penggunaan artifak bahasa sebagai entri TG untuk menyelesaikan masalah leksikal atau sintaksis yang dikenal pasti oleh pelajar sendiri secara “try and error” untuk mencapai teks yang baik. Malah memaparkan proses yang tidak sistematik iaitu hanya menggunakan keupayaan artifak bahasa sebagai entri TG.</p>
5	<p>Aktiviti peraturan “Other-regulation” (OtR) adalah penting melalui peranan MKO / pakar semasa proses menstruktur ayat. Perkongsian pengetahuan melalui interaksi di antara MKO dengan pelajar (mengenal pasti masalah teks, bantuan berterusan leksikal / sintaksis, perundingan ke atas teks dan pembetulan) adalah sistematik dan stabil. Pelajar berupaya meningkatkan aktiviti peraturan ke tahap “Self-regulation” (SR).</p>	<p>Aktiviti peraturan tahap OR adalah penting semasa proses menstruktur ayat kerana peranan TG hanya pada tahap aktiviti peraturan <i>Object-regulation</i> (OR) melalui pengantaraan artifak BM, BI atau gabungannya sebagai entri pada TG dari awal hingga akhir proses menstruktur. Aktiviti peraturan OtR daripada interaksi bersama rakan hanya memaparkan bentuk imitasi leksikal, frasa atau ayat, dan tidak stabil. Aktiviti peraturan tahap OtR daripada rakan tidak menunjukkan maklum balas atau perkongsian pengetahuan yang stabil dan sistematik (lebih kepada “pseudo”). Maka aktiviti peraturan tahap SR juga tidak stabil dan berbentuk “pseudo” dalam kalangan mereka (pelajar dan rakan). Aktiviti peraturan SR pelajar jarang ditemui berbanding aktiviti peraturan OR.</p>
6	<p>Peranan MKO / pakar adalah memandu pelajar untuk mencapai tahap peraturan SR</p>	<p>Tanpa kehadiran MKO / pakar, pelajar terpaksa mengenal pasti sendiri masalah pada teks secara “trial and error”. Pelajar lebih terdorong kepada aktiviti peraturan OR daripada TG. Tidak semestinya pelajar berupaya mencapai aktiviti peraturan SR.</p>
7	<p>Memaparkan urutan aktiviti peraturan Object-regulation (OR) ke Other-regulation (OtR) dan Self-regulation (SR)</p>	<p>Aktiviti peraturan tahap OR atau merentas urutan, OR ke SR; OtR-OR-SR; atau OR-SR. Aktiviti peraturan tahap OR lebih banyak dipaparkan semasa proses menstruktur ayat.</p>

Jadual 5.1: (sambungan)

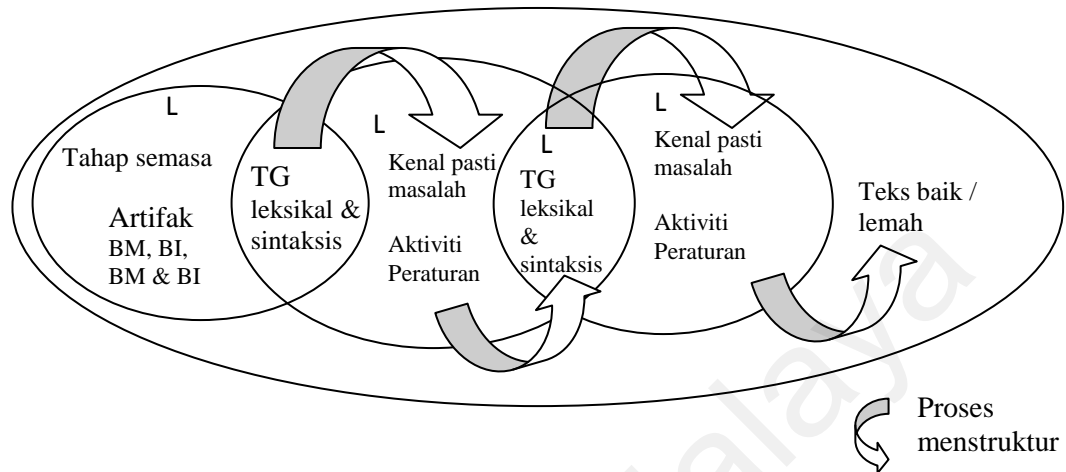
Bil	ZPD: Pelajar bersama MKO / Pakar	ZPD: Pelajar berkolaborasi dengan <i>Google Translate</i> (TG)
8	Kolaborasi bersama MKO / pakar iaitu melalui perkongsian pengetahuan telah meningkatkan keupayaan pelajar dari tahap perkembangan semasa ke tahap perkembangan potensi. Teks akhir memaparkan teks yang bebas daripada kesalahan linguistik (Lantolf & Beckett, 2009). Walau bagaimanapun, terdapat teks akhir yang mengandungi kesalahan linguistik. Hal yang demikian kerana terdapat perbezaan keupayaan ZPD dalam kalangan pelajar (Aljaafreh & Lantolf, 1994).	Penggunaan TG sebagai pengantara semasa menstruktur ayat tidak menunjukkan perkembangan pelajar ditingkatkan ke tahap potensi. Teks akhir hanya memaparkan keupayaan menghasilkan teks baik / lemah kerana keupayaan TG tidak menyamai keupayaan pakar / MKO dari sudut mengenal pasti masalah teks, perundingan ke atas teks dan pembetulan. Teks baik / lemah yang dipaparkan adalah hasil daripada aktiviti penyelesaian masalah linguistik secara “pseudo”. Malah menunjukkan aktiviti penyelesaian masalah secara “trial and error” dan tidak sistematik menggunakan pengantaraan artifak bahasa bersama TG.

MKO: *more knowledgeable others*; TG: *Google Translate*;
ZPD: Zon Perkembangan Proksimal

Bentuk pemilihan pengantaraan artifak bahasa sebagai entri ini bergantung kepada kecekapan bahasa pelajar iaitu bagi pelajar TESL, mereka cenderung menggunakan artifak bahasa Inggeris sepenuhnya sebagai entri *Google Translate*. Manakala pelajar yang menggunakan artifak bahasa Melayu juga akan menstruktur menggunakan bahasa Melayu sepenuhnya. Pengantaraan artifak bahasa bergabung semasa menstruktur ayat pula menunjukkan bentuk penyemakan silang (“cross check”) ke atas leksikal atau sintaksis menggunakan artifak bahasa. Bentuk penyemakan silang ini paling digemari oleh pelajar sebagai cara untuk mengenal pasti kesalahan kerana keupayaan *Google Translate* yang mampu memberi maklum balas leksikal dan sintaksis dengan cepat dan mudah. Malah bentuk penyemakan silang ini untuk sebagai cara untuk meningkatkan keyakinan pelajar ke atas teks yang distruktur dan secara tidak langsung telah mendorong aktiviti peraturan *self-regulation* untuk menentukan atau memilih kesesuaian leksikal atau sitaksis semasa proses menstruktur ayat bahasa Sepanyol.

Walau bagaimanapun, keupayaan *Google Translate* sebenarnya adalah terbatas terutamanya dalam soal mengenal pasti masalah berkaitan leksikal atau sintaksis dan kesalahan linguistik. Kolaborasi artifak bahasa dan *Google Translate* ini memaparkan bentuk interaksi sehalu iaitu *Google Translate* hanya membekalkan leksikal dan sintaksis, manakala pelajar perlu mengenal pasti masalah leksikal atau sintaksis. Kebergantungan pelajar pada *Google Translate* bukan sahaja mereka perlu berhadapan dengan mengenal pasti masalah leksikal atau sintaksis, malah aktiviti peraturan mereka juga terbelenggu pada tahap *object-regulation*. Hal yang demikian kerana, keupayaan pelajar untuk mengenal pasti masalah leksikal atau sintaksis dikekang oleh pengetahuan bahasa Sepanyol mereka ditahap novis semasa proses menstruktur ayat. Pelajar tidak berupaya mengenal pasti masalah linguistik pada struktur ayat yang dihasilkan, dan menerima apa sahaja yang diperoleh daripada *Google Translate* sebagai sebagai hasil akhir mereka. Maka pada tahap ini, aktiviti peraturan mereka kekal pada tahap *object-regulation*. Namun, sekiranya pelajar berupaya mengenal pasti masalah berkaitan leksikal atau linguistik, keupayaan untuk melakukan pembetulan pula dibatasi oleh pengetahuan linguistik bahasa sasaran mereka pada tahap novis. Malah, kajian ini menunjukkan apabila pelajar mengenal pasti masalah pada struktur dalaman ayat (genus tatabahasa, konjugasi, pelarasan artikel dan bilangan), mereka akan kembali kepada *Google Translate* untuk menyelesaikannya. Antara bentuk penyelesaian yang digunakan ialah mereka menstruktur frasa atau ayat yang baharu menggunakan keupayaan artifak bahasa Melayu atau Inggeris sebagai entri *Google Translate*. Tindakan kembali semula kepada *Google Translate* dengan menstruktur frasa atau ayat baharu ini telah menyebabkan aktiviti peraturan mereka masih di tahap OR. Walau bagaimanapun, kajian ini mendapati, aktiviti peraturan *self-regulation* akan dipaparkan apabila pelajar membuat penentuan atau pemilihan di antara leksikal atau frasa yang berbeza daripada sebelumnya. Maka, aktiviti peraturan walaupun mencapai ke tahap *self-regulation*,

tetapi hakikatnya hanya disebabkan peraturan untuk menentukan perbezaan maklum balas yang berbeza kerana aktiviti menstruktur yang berbeza dan mengikut bentuk aktiviti menstruktur pada entri *Google Translate*.



Rajah 5.3: Gambaran Proses Mental dalam Zon Perkembangan Proksimal daripada Penyelidik Berdasarkan Kajian Ini

Kajian ini menunjukkan gambaran proses mental dalam Zon Perkembangan Proksimal adalah kolaborasi pelajar dengan artifak bahasa dan *Google Translate* (Rajah 5.3). Tanpa kehadiran pakar / MKO, *Google Translate* telah mengambil fungsi pakar / MKO dalam Zon Perkembangan Proksimal. Namun, perbezaannya ialah kolaborasi ini memaparkan bentuk interaksi sehalu di mana *Google Translate* hanya sebagai medan untuk memperoleh leksikal dan sintaksis tanpa sebarang interaksi bantuan untuk mengenal pasti masalah atau kesalahan pada teks yang distruktur. Kajian ini mendapati, *Google Translate* tidak berupaya mengenal pasti masalah pada teks sama ada secara implisit atau eksplisit, malah pelajar sendiri perlu mengenal pasti masalah, menentukan bagaimana untuk menyelesaikannya dan melakukan pembetulan semasa proses menstruktur berjalan. Hal yang demikian menunjukkan, tiada interaksi yang menunjukkan perkongsian pengetahuan di antara pelajar dan *Google Translate* (paparan pada tindakan di antara parameter adalah berulang) . Bentuk penyelesaian masalah pula hanya menggunakan keupayaan artifak bahasa yang distruktur menggunakan bentuk

frasa atau ayat sebagai entri *Google Translate*, dan aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat tunggal atau majmuk. Berdasarkan Rajah 5.3, aktiviti peraturan mereka juga lebih cenderung pada tahap *Object-regulation* daripada bantuan *Google Translate*. Hal yang demikian kerana *Google Translate* tidak berperanan sebagai alat untuk berkongsi pengetahuan, dan pengetahuan bahasa Sepanyol pelajar sendiri mengambil peranan sebagai ‘pakar’ dalam Zon Perkembangan Proksimal. Bersandakan kajian ini (Rajah 5.3), tindanan antara parameter tahap perkembangan semasa dan parameter Zon Perkembangan Proksimal adalah berbeza. Tanpa kehadiran pakar/ MKO semasa proses menstruktur, proses penyelesaian masalah menunjukkan bentuk tindanan yang berulang, iaitu pengulangan tindanan ini mengikut keupayaan pelajar sama ada berupaya mengenal pasti masalah berkaitan leksikal dan sitaksis atau sebaliknya. Sekiranya pelajar berupaya mengenal pasti masalah pada leksikal atau sintaksis, tindakan kembali semula pada *Google Translate* akan dilakukan menggunakan struktur ayat yang baharu atau frasa yang berbeza menggunakan artifak bahasa sebagai entri *Google Translate*. Kajian ini mendapati, tanpa penglibatan pakar / MKO, aktiviti peraturan tidak mengikut urutan *Object-regulation* ke *Other-regulation* dan *Self-regulation*, tetapi memaparkan aktiviti peraturan yang merentas urutan iaitu sama ada *object-regulation* ke *Self-regulation*, *Other-regulation* ke *Object-regulation*, atau *Other-regulation* ke *Object-regulation* ke *Self-regulation*. Hal yang demikian kerana bentuk pengantaraan artifak bahasa dan aktiviti peraturan bergantung kepada pengetahuan bahasa Sepanyol pelajar itu sendiri. Tanpa penglibatan pakar / MKO, pelajar perlu mengenal pasti masalah pada teks yang distruktur dan aktiviti peraturan didorong oleh perbezaan maklum balas pengantaraan yang dilakukan. Perbezaan maklum baas daripada pengantaraan *Google Translate* bergantung kepada bentuk menstruktur sama ada dalam bentuk kata, frasa atau ayat tunggal atau majmuk. Manakala pengantaraan rakan dan buku pula kebanyakannya memaparkan bentuk imitasi frasa atau ayat.

5.7 Implikasi Kepada Pedagogi

Kajian ini menunjukkan, tanpa penglibatan pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan, pelajar masih berupaya untuk menghasilkan teks akhir yang baik melalui pengantaraan artifak sosial *Google Translate*. Hal yang demikian kerana, pengantaraan artifak sosial (*Google Translate*) yang digunakan mempunyai pakej leksikal dan sintaksis. Pelajar mempunyai peluang menggunakan pengantara bahasa mengikut keupayaan masing-masing dan peluang memperoleh maklum balas pengantara (terutamanya *Google Translate*) walaupun tanpa penglibatan pakar. Namun, keupayaan mencapai teks akhir yang baik atau lemah dalam kalangan pelajar adalah berbeza kerana bergantung kepada bentuk penggunaan artifak bahasa, artifak sosial dan aktiviti peraturan. Malah pengantaraan artifak bahasa sebagai pengantara untuk memperoleh leksikal, frasa atau ayat bahasa Sepanyol pula berhadapan dengan aktiviti peraturan yang berkait rapat dengan kecekapan bahasa Sepanyol pelajar itu sendiri iaitu mengenal pasti persamaan atau perbezaan tatabahasa antara bahasa.

Kajian ini mendapati, tahap penghasilan linguistik semasa merupakan pengantaraan artifak bahasa di mana pelajar mengaktifkan bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya sebagai pengantara untuk menstruktur ayat bahasa Sepanyol. Pilihan pengantaraan artifak bergantung kepada keupayaan atau kecekapan pelajar kepada artifak bahasa. Berdasarkan kajian ini, pelajar yang mengambil kursus TESL, cenderung mengaktifkan sepenuhnya bahasa Inggeris sebagai entri *Google Translate*, manakala sebahagian besar yang lain (selain pelajar TESL) menggunakan artifak gabungan BM dan BI. Apabila tiada kehadiran pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan (MKO), pengantaraan *Google Translate* adalah pengantara yang paling mudah dan cepat untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal, frasa atau ayat. Maka kajian ini memaparkan pengantaraan artifak sosial *Google Translate* telah menggantikan ‘pakar’ untuk menyelesaikan masalah berkaitan leksikal, frasa atau ayat. Namun maklum balas

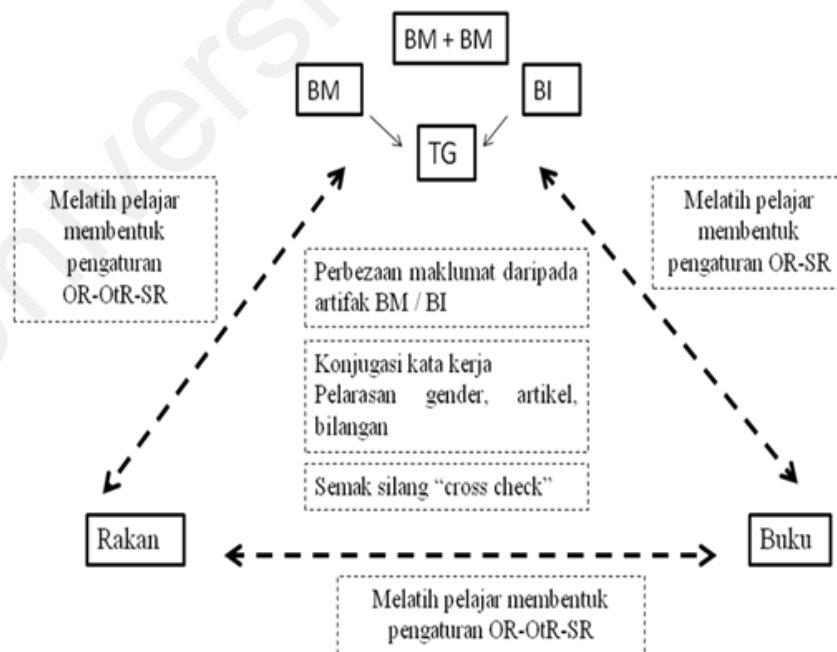
bergantung kepada artifak bahasa yang digunakan sebagai entri *Google Translate* dan bentuk aktiviti menstruktur, sama ada dalam bentuk kata demi kata, frasa atau ayat. Pengantaraan rakan pula bergantung kepada maklum balas iaitu mengikut perbezaan pengetahuan antara individu, manakala pengantaraan buku pula berkait rapat dengan rujukan ke atas konteks ayat yang distruktur terutamanya melibatkan konjugasi kata kerja, genus dan bilangan dalam bahasa Sepanyol yang memberi kesan kepada ketepatan leksikal dan tatabahasa yang distruktur. Kajian ini juga menunjukkan, walaupun tahap kesedaran yang tinggi untuk memantau sintaksis dan tatabahasa bahasa Sepanyol, mereka dibatasi oleh pengetahuan bahasa Sepanyol yang masih di peringkat novis. Maka, teks akhir yang dipaparkan tidak menunjukkan keupayaan fungsi mental mereka ditingkatkan, tetapi mereka berupaya untuk menghasilkan teks akhir yang baik melalui pengantaraan artifak.

Dari sudut pembelajaran dan pengajaran (PdP), kajian ini mendapati pengetahuan bahasa Melayu, Inggeris atau gabungannya sebagai entri *Google Translate*, dan aktiviti peraturan memainkan peranan dalam penghasilan teks akhir. Berdasarkan kajian ini, tanpa kehadiran pakar atau mereka yang lebih berpengetahuan, artifak bahasa dan artifak sosial *Google Translate* merupakan 'pakar' untuk menyelesaikan masalah dalam menstruktur. Kecenderungan menggunakan pengantaraan *Google Translate* sebagai pengganti pakar untuk menyelesaikan masalah leksikal dan sintaksis (pegaturan pada tahap *Object-regulation*) perlu ditekankan dengan pemantauan dan kesedaran ke atas perbezaan sistem bahasa semasa menstruktur dengan bahasa sasaran (bahasa Sepanyol). Maka guru seharusnya menggunakan *Google Translate* sebagai kaedah pembelajaran dan pengajaran. Menggunakan *Google Translate* sebagai bantuan menstruktur ayat menggunakan bahasa yang dipilih oleh pelajar (Rajah 5.4). Hal yang demikian kerana walaupun keupayaan mereka dalam bahasa Sepanyol masih di tahap novis dan kesedaran mereka ke atas struktur dalaman ayat sudah pasti rendah atau tidak

mahir, aktiviti menstruktur dalam bentuk ayat pendek lebih berpotensi untuk bebas daripada kesalahan ayat. Tekankan kepada pelajar supaya sentiasa memantau dan menilai maklum balas daripada *Google Translate* berkaitan konjugasi kata kerja, artikel, genus, pembentukan bilangan (tunggal atau jamak), dan penyelarasan artikel, genus dan bilangan. Seterusnya penggunaan artifak bahasa Inggeris walaupun kajian ini menunjukkan hasil yang lebih stabil, pelajar seharusnya dilatih untuk menilai semula penggunaan adjektif. Perbezaan ketara dalam pembentukan adjektif dalam bahasa Inggeris dan bahasa Sepanyol ialah, kata adjektif bahasa Sepanyol mempunyai genus dan perlu disepadankan dengan genus yang sama pada kata nama. Menstruktur menggunakan pengantaraan artifak bahasa Melayu pula, seharusnya pelajar melakukan pemantauan dan penilaian kata ganti nama. Hal yang demikian kerana, dalam bahasa Melayu tiada penggunaan genus pada kata nama. Terutamanya apabila penggunaan 'dia' dalam ayat, *Google Translate* selalunya gagal untuk memastikan 'dia' merujuk genus maskulin atau feminin berbanding *she* atau *he* dalam bahasa Inggeris. Penggunaan pengantaraan artifak bahasa bergabung bahasa Melayu dan Inggeris pula, seharusnya ditekankan sebagai aktiviti semak silang (*cross check*) dalam bentuk ayat. Sekiranya pelajar menggunakan semak silang untuk memperoleh leksikal atau frasa, tekankan kepada pelajar bahawa mereka perlu memberi perhatian ke atas konjugasi kata kerja, genus, bilangan dan pelarasan ke atas genus, kata nama dan bilangan dalam ayat yang distruktur. Tekankan kepada pelajar untuk menggunakan pengantaraan artifak bahasa Melayu dan Inggeris dalam bentuk ayat sebagai semak silang semasa proses menstruktur. Tugas guru adalah memandu pelajar mencapai tahap peraturan *Self-regulation* melalui aktiviti menyelaraskan dan menentukan perbezaan maklum balas yang diberikan *Google Translate* untuk mencapai teks bahasa Sepanyol yang bebas daripada kesalahan ayat. Latihan berterusan ini membantu pelajar untuk menggunakan semak silang ke atas struktur permukaan dan dalaman ayat bahasa Sepanyol daripada maklum

balas *Google Translate* bukan hanya bersandarkan peraturan *Object-regulation* semata-mata. Malah tekankan juga bentuk gabungan pengantara sosial lain (buku, rakan) untuk melatih pelajar mencapai peraturan *Self-regulation* daripada maklum balas yang berbeza. Latihan membentuk peraturan (OR-OtR dan SR) dari sudut pelajar pula berupaya menstruktur semula mental, secara tidak langsung meningkatkan pengetahuan mereka ke atas perbezaan bentuk linguistik antara bahasa (BM, BI) ke BS untuk menyelesaikan masalah yang sama pada masa hadapan.

Kenyataan di atas pada dasarnya melatih pelajar untuk membentuk peraturan (*Object-regulation* ke *Self-regulation*). Kajian ini menunjukkan aktiviti menstruktur pada tahap peraturan *object-regulation* lebih berbentuk imitasi maklum balas pengantaraan artifak semata-mata, melalui latihan *Object-regulation* ke *Self-regulation* ini berupaya meningkatkan kefahaman dan kesedaran morfosintaksis dan sintaksis yang berbeza antara bahasa sebagai pembelajaran tidak langsung daripada pengantaraan artifak.



BM: bahasa Melayu; BI: bahasa Inggeris; BM+BI: gabungan bahasa Melayu dan Inggeris; TG: *Google Translate*; OR: *Object-regulation*; OtR: *Other-regulation*; SR: *Self-regulation*

Rajah 5.4: Implikasi Kepada Pedagogi

Memandangkan pengantaraan artifak bahasa (BM, BI atau gabungannya) sebagai pengantaraan untuk menstruktur, dan *Google Translate* dianggap ‘pakar’ semasa proses penulisan bahasa Sepanyol, seharusnya *Google Translate* digunakan sebagai kaedah meningkatkan keupayaan pelajar mencapai teks yang bebas daripada kesalahan ayat. Tingkatkan keupayaan aktiviti peraturan pelajar daripada tahap *Object-regulation* ke *Self-regulation* menggunakan kemampuan artifak sosial *Google Translate*. Menggunakan pengantaraan artifak semasa menstruktur ayat, tugas guru adalah memandu pelajar membuat peraturan *Self-regulation* untuk menyelaras bentuk bahasa (struktur permukaan dan dalaman) yang dihasilkan melalui maklum balas *Google Translate* ke bahasa sasaran. Malah tekankan juga bentuk gabungan pengantara sosial lain (buku, rakan) untuk melatih aktiviti peraturan ke tahap *Self-regulation* daripada maklum balas yang berbeza. Melalui latihan pengantaraan artifak dan aktiviti peraturan ini boleh meningkatkan pengetahuan mereka ke atas perbezaan bentuk linguistik antara bahasa (bahasa Melayu, Inggeris) ke bahasa Sepanyol. Kaedah ini merupakan salah satu bentuk untuk menstruktur semula mental pelajar dan secara tidak langsung pelajar berupaya menyelesaikan masalah yang sama pada masa hadapan.

5.8 Cadangan Kajian Pada Masa Hadapan

Pada masa akan datang, kajian jangka panjang berkaitan kesan penggunaan *Google Translate* sebagai artifak sosial dalam situasi kepelbagaian bahasa pelajar untuk memperoleh keupayaan ke tahap perkembangan potensi. Malah kajian yang serupa juga boleh dipanjangkan hingga ke tahap internalisasi (*internalization*). Kajian bukan sahaja mengenal pasti bagaimana kolaborasi artifak ini (bahasa dan *Google Translate*) digunakan, malah dikaji dari sudut proses mental yang berlaku apabila pelajar menggunakan pengantaraan artifak bahasa dan *Google Translate* semasa melaksanakan tugas penulisan. Proses yang berlaku dalam mental pelajar bagaimana pengantaraan

artifak bahasa dan *Google Translate* berkolaborasi hingga meningkatkan fungsi mental ke tahap perkembangan potensi atau hingga ke tahap internalisasi.

Kajian rentas (*cross sectional*) yang memberi tumpuan khusus kepada aktiviti peraturan yang berlaku dalam Zon Perkembangan Proksimal semasa penulisan bahasa Sepanyol atau bahasa Asing juga boleh dilaksanakan. Kajian lebih mendalam untuk menyiasat bagaimana tahap aktiviti peraturan boleh ditingkatkan melalui pengantaraan tanpa penglibatan pakar / MKO daripada pengantaraan artifak di persekitaran. Malah kajian perbandingan yang memberi fokus kepada kemahiran lisan juga boleh dilaksanakan, iaitu perbandingan bentuk pengantaraan artifak bahasa atau artifak sosial yang digunakan di dalam bilik darjah dan di luar bilik darjah. Perbandingan juga ditinjau dari sudut aktiviti peraturan yang berlaku semasa pelajar berkomunikasi dalam bilik darjah atau luar bilik darjah menggunakan konsep Zon Perkembangan Proksimal.

RUJUKAN

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J.P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in Zone of Proximal Development. [Versi Elektronik]. *The Modern Language Journal*, 78(4). 465-483.
- Anton, M., & DiCamilla, F. J. (1998). Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 314-342.
- Arndt, V. (1987). Six Writers in Search of Texts: A Protocol-Based Study of L1 And L2 Writing. *ELT Journal*, 41. 257-267.
- _____. (2006, Julio-Diciembre) *Barataria: apuntes de la cultura española en Malasia*. Embajada de España en Kuala Lumpur, Num. 0.
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2). 197– 210
- Beare, S. (2002). Writing Strategies Differences in L1 and L2 Writing. *Proceeding Paper at Settings the Agenda: Languages, Linguistics and Area Study in Higher Education Conferences*, 24-26 June 2002.
- Bejarano, Germán.(2006, Julio-Diciembre). Carta del Embajador. (Dalam). *Barataria*.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology Of Knowledge*. NY: Achor Books.
- Berman, R. (1994). Learner's Transfer of Writing Skills Between Language. *TESL Canada Journal*, 12(1). 29-46.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: L . Erlbaum.
- Brooks, F.B., Donato, R., & Mc Glone, V. (1997). Where are they going to say it right? Understanding learner talk during communicative tasks. *Hispania*, 77. 226-274.
- Caballero Pierlet, L.J. (2003). La Clase Agradable Y Eficaz. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*[Versi Elektronik].São Paulo.
- Cárdenas Marrero, B. (2009). Niveles de Progresión en la Escritura Durante el Proceso

de Enseñanza y Aprendizaje del Español Como Segunda Lengua: Estudiantes Extranjeros en Preparatoria de la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. *Revista Electrónica ELENET Número 4*, ISSN: 1772-9955.

Cárdenas Marrero, B., Del Risco Machado, R., Magdalena, M.D., Moré, M.A., Blanco, D.D., Rodríguez, O.A., Casola, G.K., Del Pozo Gutiérrez, E., & Socorro, E.M. (2009). Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma Español como segunda lengua. [Versi Elektronik]. *Revista Iberoamericana de Educació*, 12(3).

Cárdenas Marrero, B. (2004). Una Propuesta Didáctica Para Motivar El Interés Clases de ELE. [Versi Elektronik]. *Revista Ibero-americana de Educación*.

Cassany, D. (1993). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona:Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2005). Investigaciones Sobre Lectura y Escritura Multilingües desde las Ciencias del Lenguaje. Dalam V Encuentro Internacional sobre Lectura y Desarrollo de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara. [Versi Elektronik]. *Aprender a Leer y Escribir en Diferentes Lenguas y Realidades*. Universidad de Guadalajara:Institut Ramon Llull. Cassany, D. 1999. Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Revista CARABELA*, 46, 5-22.

Castro, Francisca. 2003. *USO de la gramática española: Elemental*. Madrid: Edelsa.

_____. (2007). *Centro Virtual Cervantes: Diccionario de Términos Clave de ELE*. Instituto Cervantes.

Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). (Eds) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Centeno-Cortes, B., & Jimenez. (2004). Problem-solving Tasks in A Foreign Language: The Importance of The L1 in Private Verbal Thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 7-35.

Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. (dalam) Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., Miller, S. (Eds). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press. 39-64.

- Chamot, A. U. (2001). The Role of Learning Strategies in Second Language Acquisition. (Dalam) M.P. Breen.(Ed). *Learner Contributions To Language Learning*.
- Chua, Y. P. (2006). *Kaedah Penyelidikan*. McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Chomsky, N. (2000). *The New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridges: Cambridge University Press.
- Concha Moreno. (2008). Escribir o no escribir en clase: Sublime decision. Reflexiones sobre la Dificultad y el placer de la escritura. *Actas del XV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* [Versi Elektronik]. São Paulo.
- Connor, U.(1996). *Contrastive Rhetoric Cross-cultural aspect of second Language Writing*. New York. Cambridge University Press.
- Connor,U.(2002). New Direction in Contrastive Rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36, 493-510.
- Corredo Romero, A. L. (2008). *Análisis Del Proceso De Escritura En Los Manuales De E/LE*. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- Crystal, David (1992). *An Encyclopedic Dictionary of Language And Languages*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Dawson, et al. (2004). *Dicho y Hecho: Beginning Spanish*. 7th edt. USA:John Wiley & Sons.
- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (1994). Socialcognitive Dimensions of interaction in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 78, 484-496.
- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000) Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51- 68.
- Diaz, R. M., & Berk, L. E. (1992). (edt) Private Speech: *From Social Interaction to Self-Regulation*. : Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Diáz Hormazábal. (2007). Argumentative Writing Strategies and Perceptions of Writing in academia by EFL college students. *Literatura y Lingüística* [Versi Elektronik] Santiago, 18, 253-282.
- Di Camilla, F.J., & Antón, M. (1997). The Function of Repetition in Collaborative Discourse of L2 Learners: A Vygotskian Perspective. [Versi Elektronik]. *The Canadian Modern Language Review*. 53, 609-633.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. (dalam) Lantolf, J.P. & Appel, G. (Eds). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Edward, A. (2005). Let's Get Beyond Community and Practice: The Many Meaning of Learning by Participating. *The Curriculum Journal*, 16(1), 49-65.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- Engestrom, Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social Transformation.(dalam) Engestrom, Y., Miettinen, R., Punamaki-Gitai, R.L. (Eds). *Perspectives on Activity Theory: Learning in Doing*, 19-38. Cambridge University Press.
- Escandón, A. (2007). *Forum for Foreign Language Education*. [Versi Elektronik], 6, 83-100.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. 32, 365-387.
- Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about Theory of mind: Mediation, dialogue, and development of social understanding. [Versi Elektronik]. *Science Direct Development Review* (28), 225-262.
- Foster, P., & Ohta, A.S. (2005). Negotiation of Meaning and Peer Assistance in Second Language Classroom. [Versi Elektronik]. *Applied Linguistics*. 26(3), 402-430.
- Frawley, W., & Lantolf, J.P. (1985). Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*. 6(1), 19-44.
- García-Calvo, J. (2000). La Escritura en El Ámbito Universitario: El Resumen Como Texto Académico. [Versi Elektronik]. *Akademos*, 2(2), 33-44.

- Gardner, J. (2006). *Assessment and learning*. California, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. (3rd Eds). New York: Routledge.
- González, P. J. (2000). La Lectura Y La Escritura Como Herramientas De Aprendizaje. *Simposio Internacional de Educación: 'Porque Todos Somos Diferentes'*. Panama.
- Grabe, W., & Kaplan, R.B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Helman, Lori. (2009). (Edt). *Literacy Development with English Learners: Research-Based in Grades K-6*. New York: The Guilford Press.
- Hermira, S.E. (1996). *La Enseñanza de la Expresión Escrita en los Cursos de E/LE*. ASELE. Actas VII. Centro Cervantes.
- Herschensohn, J. (2000). *The Second Time Around Minimalism and L2 Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Huges, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. (2nd Edt). UK: Cambridge University Press.
- _____. (2006, Julio-Diciembre) . Instituto Cervantes. *Barataria*. Número 0.
- Jackson, H., & Amvela, E.Z. (2000). *Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology*. London & New York: The Cromwell Press.
- Jamali, F., & Gheisari, N. (2014) Sociocultural Theory in Second Language Acquisition: Tenets and Pedagogical Implications in An EFL Setting. *Global Journal of Foreign Language Teaching*. 4(2), 72-80.
- Johnson, D. (2008). *How Myths about Language Effect Education: What Every Teacher Should Know*. The University Michigan Press.
- Kamarul Shukri Mat Teh., & Mohamed Amin Embi. (2009). Korelasi Strategi Dengan Motivasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*. Jil.24,109-123.

- Kane, T.S. (2003). *Oxford Essential Guide to Writing*. Oxford Universit Pres. Inc.
- Kaplan,R.B.(2007). Cultural Thought Patterns In Intercultural Education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kattán-Ibarra, J., & J. Pountain, C. (2003). *Modern Spanish Grammar: A practical guide*. (2nd Edt) London: Routledge.
- Kennedy, M.L. (Edt). (1988). *Theorizing Composition: A Critical Sourcebook of Theory and Scholarship in Contemporary Studies*. USA: Greenwood Press.
- Khatib, M. (2011). Contributions of Vygotsky's Theory to Second Language Acquisition. [Versi Elektronik]. *European Journal of Scientific Research*, 58(1), 44-55.
- Klein, W. (2007). (8th Edt). *Second language acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. [Versi Elektronik]Inc./Online Internet Edition. 2009.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical constrastive rhetoric. *Journal of second Language Writing*. 13:7-27.
- Kuldip Kaur. (2004). Effective Models of Writing Instruction for Limited English Proficiency Students. (Edt) Kuldip Kaur. 2004. *Second Language Writing*. Sasbadi Sdn. Bhd.

- Langan, J. (2001). *College Writing Skills with Reading*. 5th Eds. Singapore: McGraw-Hill.
- Lantolf, J. P., & Beckett, T.G. (2009). Research Timeline: Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. [Versi Elektronik]. *Language Teaching*. 42(04), 459-475. Cambridge University Press. doi: 10. 1017/S0261444809990048.
- Lantolf, J. P., & Pehner, M.E. (2008) *Sociocultural Theory and The Teaching of Second Language*. (Eds). London: Equinox.
- Lantolf, J.P., & Thone, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. [Versi Elektronik]. Van Pattern, 197-221.
- Lantolf, J. P. (2000). (Edt). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press .
- Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. UK: Heinle, Thomson.
- Luria, A., & Yudovich, F. (1972). *Speech and The Development of Mental Processes in The Child*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Madrigal Abarca, M. (2008). La Escritura Como Proceso: Metodología Para La Enseñanza De La Expresión Escrita En Español Segunda Lengua. [Versi Elektronik]. *Filología Y Lingüística*. 34(1), 127-141.
- Manchon, R.M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007). A Review of Writing Strategies: Focus on Conceptualizations and Impact of First Language. (Eds). Cohen, A.D. dan Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. 229-250.
- Maria Silvestrini. (2005). El Ensayo Y Sus Características. *Desarrollo Destrezas de Información*. Mc Cafferty, S.G. 2002. Gesture and Creating Zone of Proximal Development for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*. 186(2), 192-203.
- Mc Cafferty, S.G. (1992). The Use of Private Speech by Adult Second Language Learners: Across-Cultural Study. *Language Learning. The Modern Language Journal*. 76, 179-189.

- Mc Kenna, N. (2008). El Español en Garden International School. (Dalam). *Barataria: apuntes de la cultura española en Malasia*. Embajada de España en Kuala Lumpur. Num. 3: Julio-Diciembre 2008.
- Mariyati Mohd Nor. (2008). *Unsur-Unsur Kata Adjektif Dalam Bahasa Sepanyol: Satu Perspektif Leksikologi*. Disertasi Sarjana, Fakulti Bahasa dan Linguistik. Universiti Malaya.
- Martínez González, J. (2006). Enseñanza de idiomas adiciones. (Dalam). Judd, E. L., Tan, L., Walberg, H. J. (Edt). 2002. *Serie Practicas Educativas*, 6. Brussels: International Academy Of Education.
- Masciadri Barrios, A. (2008). Propuestas Didácticas, Otros Horizontes. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes [Versi Elektronik]*. São Paulo.
- Matsumoto, K. (1995). Research Paper Writing Strategies of Professional Japanese EFL Writers. *TESL Canada Journal*. 13(1), 17-27.
- Meneses Baez, A. L., Salvador Mata, F. & Ravelo Contreras, E.L. (2007). Descripción De Las Procesos Cognositivos Implicados En La Escritura De Un Ensayo. *Acta Colombiana De Psicología* 10(1): 83-98.
- Mendonça de Lima, L., & Mendonça e Silva, C.A. (2008). La Escritura Académica en Español: Productos de las Prácticas de Futuro Profesores. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes [Versi Elektronik]*. São Paulo.
- Moussa, L. (2009). An Investigation of Social Interaction in Second Language Learning Process: An alternate approach to second language pedagogy in Greece. [Versi Elektronik]. PLTDP.10.
- Mu, Congjun., & Carrington, S. (2007). An Investigation of Three Chinese Students' English Writing Strategies. *Journal TESL-EJ*, 11(1).
- Mustafa, R. F. (2012). Feedback on the Feedback: Sociocultural Interpretation of Saudi ESL Learners' Opinions about Writing Feedback. [Versi Elektronik]. *Canadian Centre of Science and Education*, 5(3).
- Neo Swee Leng. (2005). *Strategi Pembelajaran Bahasa: Satu Kajian di Kalangan Pelajar-Pelajar Bahasa Sepanyol di Universiti Malaya*. Disertasi Sarjana Fakulti Bahasa dan Linguistik, Universiti Malaya.

- Nik Safiah Karim, Farid M. Onn, Hashim Musa, & Abdul Hamid Mahmood. (2008). *Tatabahasa Dewan Edisi Ketiga*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ochoa ,Liglia. (2004). *How To Write in Spanish*. Mc Graw Hill.
- Osborn, A. (1953). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*. NY: Charles Scibners Sons.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategy: What Every Teacher Should Know*. USA:Heinle & Heinle Publishers.
- Pellizarri Alonso, M.C.G. (2006). Corpus lingüístico y la adquisición de los falsos cognados en ELE. *Actas del XIV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. [Versi Elektronik]. São Paulo.
- Peralta Bañon, C. (2008). Como Trabajar la Producción Escrita de Forma. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes [Versi Elektronik]*. São Paulo.
- _____. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia Para El Español A1, A2*. Edelsa.
- Qi, D.S. (1998). An Inquiry Into Language-Switching in Second Language Composing Process. *Canadian Modern Language Review*. 54, 413-435.
- Radhiah Ismail. (2004). *Penguasaan Kata Ganti Nama Diri Bahasa Sepanyol di Kalangan Pelajar Melayu Universiti Malaya*. Disertasi Sarjana, Fakulti Bahasa dan Linguistik. Universiti Malaya.
- Riazi, A. (1997). Acquiring Disiplinary Literacy: A Social-cognitive Analysiss of Text Production and Learning Among Iranian Graduate Students of Education. *Journal of Second Language Writing*. 6:229-258.
- Robeuck, R. (1998). *Reading and Recall in L1 and L2: A Sociocultural Approach*. Stamford CT: Ablex.
- Roca de Larios, J.; Marin, J. & Murphy, L. (2001). A temporal analysis of formulation process in L1and L2 writing. *Language Learning*. 5(3): 497-538.
- Rose, J. (2007). *The Mature Student's Guide to Writing*. 2nd Ed. Palgrave macmillan.

- Roswati Abdul Rashid., Radhiah Ismail., & Noor Hasliana Mohamad. (2007). *Kepelbagaian Strategi Pembelajaran Tulisan Asas Bahasa Jepun (Hiragana): Satu Kajian Deskriptif.*(Dalam).[Versi Elektronik] *3L Journal of Language Teaching, Linguistics and Literature*, 3(13).
- Safaya, B.N. (2006). *Teaching Of Language: A Practical Approach.*New Delhi:Abhishek Publications.
- Sáinz Madrazo, C. (2008). *Acesora Técnica Consejería de Educación. Actas del XV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* [Versi Elektronik]. São Paulo.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing. *Language Learning*. 43(4): 137-74.
- Sasaki, M. (2000). Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study. [Versi Elektronik] *Journal of Second Language Writing*. 9(3): 259-291.
- Schachter, J. (1988). Second Language Acquisition and It's Relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9, 219-235.
- Scott, V.M. (1996). *Rethinking Foreign Language Writing.*Heinle &Heinle.
- Shaffer, L. (2000). *Skills in Writing.* India:Ivy Publishing House.
- Silva, T. (1993). Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. *TESOL Quarterly*. 27(4). 657-677.
- Siti Hamin Stapa., & Abdul Hameed Abdul Majid. (2006, Jan-Dis). The Use Of First Language In Limited English Proficiency Classes:Good, Bad Or Ugly?. *Jurnal e-Bangi*, 2.
- Siti Hamin Stapa., Nadzrah Abu Bakar., & Rozmel Abdul Latiff. (2007, Jan-Dis). Literasi Penulisan Bahasa Inggeris Dalam Kalangan Pelajar Luar Bandar:Implikasi Terhadap Pengajaran Dan Pembelajaran. *Jurnal e-Bangi*, 2.
- Stein, G. (2005). *Webster's New World: Spanish Grammar Handbook.* (1st Eds). New Jersey: Wiley.

- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 Cognitive States and The Full Transfer / Full Access Model. *Second Language Research*, 12, 40-72.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2011). Language as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. [Versi Elektronik]. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 14(1), 104-117.
- Tam, Shu Sim. (2009). Negotiation of Meaning in Face-to- face and Synchronous Computer-assisted Interactions Among ESL Undergraduates. Tesis Kedoktoran, Fakulti Bahasa dan Linguistik. Universiti Malaya.
- Tarigan, Henry.G. (1988). *Pengajaran Pemerolehan Bahasa*. Bandung:Penerbit Angkasa.
- Tena Tena, P. (2000). La escritura en la clase de español/lengua extranjera Reflexiones. *Revista de estudios literarios*. Madrid:Instituto Cervantes
- Vagle, W. (2006). Interpreting and Explaining Historical. Text- Is it Possible?. [Versi Elektronik] *Nordicom Review*. 2006. 27:205-227.
- Valdes, Guadalupe., Paz Haro., & Paz Echevarriarza, Maria. (1992). The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions toward a General Theory of L2 Writing [Versi ModelElektronik]. *The Modern Language Journal*, 76(3), 333-352.
- Van Weijen, D. (2008). *Writing Process, Text Quality, and Task Effects*.Utrecht: LOT Publications. Vásquez, G. (1998). *¿Errores?;Sin Falta!*. Edelsa. Madrid.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1981a). The instrumental method in psychology. (dalam) Wertsh, J. V. (Ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*, 134–143. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 Use in the L2 Composing Process. An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers. *Journal of Second Language Writing*. 11, 225-246.

- Weigle, S. C. (2005). *Second Language Writing Expertise*. (Edt). Johnson, K. 2005. *Expertise In Second Language Learning And Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wells, G. (1999). From Social Interaction to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 22(11), 1-22.
- Wenden, A.L. (1991). Metacognitive Strategies in L2 Writing: A Case for Task Knowledge. (Dalam). J.E. Alatis (Ed.). *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1991*, 302-322. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and The Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50 (2), 203-243.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*: Cambridge Textbook In Linguistics. Cambridge University Press.
- Wartofsky, M. (1979). *Models: Representation and The Scientific Understanding*. Dordrecht: D Reidel Publishing Company.
- Yates, Jean. (2004). *Correct your Spanish Blunders*. New York: McGraw-Hill.
- Zamri Mahamod. (2007). *Psikolinguistik Dalam Pengajaran Dan Pemerolehan Bahasa Pertama Dan Kedua*. Shah Alam: Karisma Publications Sdn. Bhd.
- Zhang, J. (2008). A Comprehensive Review of Studies on Second Language Writing. [Versi Elektronik]. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 12.

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf.