PENGGUNAAN KIT ASAS MEMBACA BAHASA MELAYU UNTUK KANAK-KANAK PEMULIHAN KHAS

NURUL HANIZA BINTI SAMSUDIN

AKADEMI PENGAJIAN MELAYU
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR

2017

University of Malaya

PENGGUNAAN KIT ASAS MEMBACA BAHASA MELAYU UNTUK KANAK-KANAK PEMULIHAN KHAS

NURUL HANIZA BINTI SAMSUDIN

TESIS DISERAHKAN SEBAGAI MEMENUHI
KEPERLUAN BAGI IJAZAH DOKTOR FALSAFAH

AKADEMI PENGAJIAN MELAYU
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR

2017

University of Malaya

UNIVERSITI MALAYA
PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Nama: **Nurul Haniza Binti Samsudin**
No. Pendaftaran / Matrik : **JHA 140002**
Nama Ijazah: **Ijazah Doktor Falsafah**
Tajuk Tesis ("Hasil Kerja Ini"):
Penggunaan Kit Asas Membaca Bahasa Melayu Untuk Kanak-Kanak Pemulihan Khas
Bidang Penyelidikan: **Pembelajaran Bahasa Melayu**

Saya dengan sesungguhnya dan sebenarnya mengaku bahawa:

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

Tandangan Calon: Tarikh:

Diperbuat dan sesungguhnya diakui di hadapan,

Tandangan Saksi: Tarikh:

Nama: PROF. DR. PUTERI ROSLINA ABDUL WAHID

Jawatan: PENSYARAH/PENYELIA

University of Malaya

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk membangunkan reka bentuk Kit Asas Membaca untuk kegunaan kanak-kanak pemulihan khas dalam pembelajaran membaca bahasa Melayu. Kit Asas Membaca yang dibangunkan mengandungi model, modul, buku latihan, buku cerita, dan kad imbasan yang bertemakan cerita rakyat. Tahap keupayaan bacaan kanak-kanak pemulihan khas berdasarkan tiga kemahiran yang terdapat dalam Taksonomi Bloom, iaitu kemahiran kognitif (keupayaan mengingat, memahami, dan mengaplikasi), psikomotor (keupayaan imitasi dan manipulasi), dan afektif (keupayaan pengenalan dan respon). Keberkesanan penggunaan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran bahasa Melayu pula dianalisis berdasarkan tiga faktor, iaitu faktor pembelajaran bahasa, penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM), dan keupayaan kanak-kanak pemulihan khas itu sendiri. Kajian ini berbentuk kajian kes yang melibatkan lapan orang subjek kajian Tahun Tiga yang mengikuti kelas pemulihan khas. Instrumen yang digunakan ialah Ujian Penilaian Kemahiran Membaca, senarai semak kemahiran psikomotor dan afektif, dan borang pemerhatian tidak berstruktur. Analisis data kuantitatif digunakan untuk mencari peratusan dalam keupayaan kognitif, afektif, dan psikomotor. Analisis data kualitatif juga dijalankan kepada data-data pemerhatian tidak berstruktur dan senarai semak. Kaedah triangulasi antara kaedah (*between method triangulation*) digunakan bagi mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan dapatan kajian antara Ujian Penilaian Bahasa, pemerhatian tidak berstruktur, dan senarai semak. Dapatan kajian berbentuk kuantitatif menunjukkan bahawa keupayaan mengaplikasi merupakan keupayaan yang paling dikuasai oleh subjek kajian dalam kemahiran kognitif, iaitu sebanyak 99.58 peratus, diikuti oleh keupayaan memahami 95.36 peratus, dan keupayaan mengingat 95.8 peratus. Dalam kemahiran psikomotor pula, hasil analisis senarai semak menunjukkan keupayaan imtasi mendapat skor item “Ya” terbanyak, iaitu 81.67 peratus berbanding kemahiran manipulasi 69.58 peratus item “Ya”. Akhir

University of Malaya

sekali, hasil analisis senarai semak kemahiran afektif menunjukkan bahawa keupayaan respon mendapat jumlah skor item “Ya” terbanyak, iaitu 85.42 peratus berbanding keupayaan pengenalan sebanyak 84.17 peratus. Dapatan berbentuk kualitatif pula menunjukkan terdapat tiga faktor keberkesanan penggunaan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran bahasa Melayu, iaitu faktor pembelajaran bahasa, penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM), dan keupayaan kognitif kanak-kanak pemulihan itu sendiri. Hasil dapatan kualitatif dan kuantitatif ini menunjukkan bahawa Kit Asas Membaca telah berjaya meningkatkan keupayaan membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas.

University of Malaya

ABSTRACT

This research attempted to develop Basic Reading Kit for remedial education children in the learning of Malay Language. This Basic Reading Kit contains a set of model, module, exercise book, story book and flash cards which are based on folklore themes. Levels of reading among the remedial education children are based on the three domains propagated in the Bloom's Taxonomy: cognitive skills (the abilities to memorise, comprehend and apply), psychomotor skills (the abilities to imitate and manipulate), and affective skills (the abilities to recognise and respond). The effectiveness of the Basic Reading Kit in the learning of Malay Language was analysed based on three factors: Language learning, The usage of teaching aids, and skills of the remedial education children themselves. This research was a case study involving eight year three students undergoing remedial education class. The instruments used in this research include Reading Skills Assessment Test, psychomotor and affective skills checklist, and unstructured observation form. Quantitative data analysis was utilised in order to discover the cognitive, affective and psychomotor abilities. As for the unstructured observational data, qualitative analysis was employed. The researcher executed a between-method triangulation as to obtain the validity and reliability of the research. The research findings indicate that the ability to apply appears to be the most acquired cognitive skill among the subjects (99.58%), followed by the abilities to comprehend (95.36%) and to remember (95.8%). As for the psychomotor skills, the checklist analysis portrays that the imitation ability scored 81.67% in comparison with manipulative ability which scored 69.58%. Of the affective skills, the ability to respond (85.42%) outnumbered the ability to recognise (84.17%). The qualitative results highlight three factors contributing to the effectiveness of the Basic Reading Kit in the Malay Language learning - Language learning, The usage of teaching aids, and skills of the remedial education children themselves. Both the quantitative and qualitative data

University of Malaya

reveal the effectiveness of the Basic Reading Kit in enhancing the reading ability among remedial education children.

University of Malaya

PENGHARGAAN

Saya bersyukur kepada Allah S.W.T kerana dengan limpah dan kurniaNya saya menyelesaikan tesis yang bertajuk Penggunaan Kit Asas Membaca Bahasa Melayu Untuk Kanak-Kanak Pemulihan Khas. Setinggi-tinggi penghargaan kepada dua orang penyelia saya, iaitu Prof. Dr. Puteri Roslina Abdul Wahid dan Dr. Salinah Ja'far atas segala tunjuk ajar, bimbingan, dan kerjasama semasa proses menyiapkan tesis ini. Saya juga ingin merakamkan jutaan terima kasih kepada para pensyarah Akademi Pengajian Melayu (APM), khususnya pensyarah Jabatan Bahasa Melayu kerana telah memberikan tunjuk ajar secara langsung dan tidak langsung semasa tesis ini disiapkan. Tidak lupa juga kepada staf bukan akademik APM yang banyak membantu mempermudahkan perjalanan tesis ini.

Tidak lupa juga ucapan setinggi-tinggi terima kasih kepada pihak sekolah dan guru-guru SK Taman Bukit Mutiara, Johor Bahru dan SK Bukit Taman Bukit Kuchai, Puchong yang terlibat semasa kajian rintis dan kajian sebenar dijalankan bagi mengutip data. Tidak lupa juga ribuan penghargaan kepada ibu bapa, suami, dan keluarga saya yang banyak membantu proses kelancaran penulisan tesis ini. Sokongan dan dorongan, yang bersifat material dan bukan material membantu saya menyiapkan tesis ini tepat pada masanya. Tidak lupa juga kepada rakan-rakan yang turut memberi bantuan dalam aspek teknikal sebelum tesis ini dicetak. Ucapan setinggi-tinggi penghargaan kepada pihak Universiti Malaya dan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) bagi projek FRGS (FP024-2013B) atas sumbangan dana untuk menyelesaikan tesis ini.

Sekian, Terima Kasih.

Nurul Haniza Samsudin, Jabatan Bahasa Melayu,

Akademi Pengajian Melayu, Universiti Malaya

April, 2017

University of Malaya

JADUAL KANDUNGAN

Borang Perakuan Keaslian Penulisan..... ii

Abstrak..... iii

Abstract..... v

Penghargaan..... vii

Jadual Kandungan..... viii

Senarai Rajah..... xii

Senarai Gambar..... xiv

Senarai Jadual..... xv

Senarai Singkatan..... xx

Senarai Lampiran..... xxi

BAB 1: PENGENALAN……. 1

1.1 Pendahuluan……..... 1

1.2 Permasalahan Kajian……. 7

1.3 Persoalan Kajian……... 9

1.4 Objektif Kajian……. 9

1.5 Bidang Kajian……... 9

1.6 Bahan Kajian……. 10

1.7 Batasan Kajian……..... 10

1.8 Kepentingan Kajian…….. 13

1.9 Definisi Operasional……..... 14

1.9.1 Kit Pembelajaran……..... 14

1.9.2 Asas Membaca……..... 16

1.9.3 Kanak-Kanak…… ……..... 18

1.9.4 Kanak-Kanak Pemulihan Khas.....……..... 19

1.10 Rumusan……..... 20

BAB 2: SOROTAN LITERATUR

2.1 Pendahuluan…….. 22

2.2. Pemulihan Khas di Malaysia Sebelum Tahun 1980-an..... 26

2.3 Perkembangan Pendidikan Pemulihan Khas di Malaysia Selepas Tahun 1980-an Sehingga Kini..... 26

2.4 Kanak-Kanak Pemulihan Khas.....……..... 34

University of Malaya

2.4.1 Faktor-Faktor Penyebab Masalah Penguasaan Pembelajaran..... 36
2.4.2 Ciri-Ciri Kanak-Kanak Pemulihan Khas.....…… 40
2.4.3 Kemahiran Membaca Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 44
2.5 Kajian Berkaitan Pemulihan Khas……. 46
2.6 Kajian Berkaitan Pemulihan Bacaan Kanak-Kanak Pemulihan Khas…... 66
2.7 Kajian Berkaitan Pemulihan Bacaan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 82
2.8 Analisis Sorotan Kajian……. 96
2.9 Rumusan…… 99

BAB 3: TEORI DAN METODOLOGI

3.1 Pendahuluan…….. 100
3.2 Teori-Teori Pembelajaran……. 100
3.2.1 Taksonomi Bloom.....……..... 128
3.2.2 Model Membaca *Searchlights* (S*earchlight Model of Reading*)… 135
3.3 Teori Kajian.....…….. 140
3.3.1 Kerangka Teori Kajian.....……..... 141
3.3.2 Kerangka Konsep..... 146
3.4 Metodologi Kajian…… 147
3.4.1 Reka Bentuk dan Kaedah Kajian…… 148
3.4.2 Subjek Kajian…….. 150
3.4.3 Lokasi Kajian…….. 155
3.4.4 Instrumen Kajian……. 155
3.4.5 Kesahan dan Kebolehpercayaan Instrumen…… 159
3.4.6 Kaedah Pengumpulan dan Analisis Data....……..... 160
3.4.7 Kajian Awal…… 163
3.5 Rumusan……... 176

BAB 4: PROSES PEMBINAAN KIT ASAS MEMBACA

4.1 Pendahuluan……..... 177
4.2 Konsep Bahan Bantu Mengajar Dalam Pembelajaran Bahasa……..... 178
4.3 Kit Pembelajaran Sebagai Bahan Bantu Mengajar……..... 179
4.4 Proses Penyediaan Bahan Pembelajaran Kit Asas Membaca……..... 185
4.4.1 Pemilihan Bahan Pengajaran…….. 186
4.4.1.1 Sifat-Sifat Bahan Pengajaran……..... 187
4.4.1.2 Prinsip Pemilihan Bahan Pengajaran……..... 194

University of Malaya

4.4.2 Pengolahan Bahan Pengajaran……..... 200
4.4.3 Pembinaan Bahan Pengajaran……. 209
4.4.3.1 Kaedah Pembinaan Bahan Pengajaran……. 224
4.4.3.2 Prinsip Grafik……... 226
4.5 Rumusan……..... 291

BAB 5 : TAHAP KEUPAYAAN MEMBACA DAN KEBERKESANAN KIT ASAS MEMBACA DALAM PEMBELAJARAN BAHASA KANAK-KANAK PEMULIHAN KHAS

5.1 Pendahuluan…… 292
5.2 Tahap Keupayaan Membaca Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 294
5.2.1 Tahap Keupayaan Kognitif……..... 294
5.2.1.1 Keupayaan Mengingat Huruf..... 296
5.2.1.2 Keupayaan Memahami Penggunaan Huruf..... 315
5.2.1.3 Keupayaan Mengaplikasi Penggunaan Huruf..... 372
5.2.2 Tahap Keupayaan Psikomotor Dalam Kalangan Kanak-kanak Pemulihan Khas..... 389
5.2.2.1 Keupayaan Imitasi..... 391
5.2.2.2 Keupayaan Manipulasi..... 396
5.2.3 Tahap Keupayaan Afektif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 403
5.2.3.1 Keupayaan Pengenalan..... 406
5.2.3.2 Keupayaan Respon..... 412
5.3 Menilai Keberkesanan Kit Asas Membaca Dalam Pembelajaran Bahasa.. 416
5.3.1 Faktor Pembelajaran Bahasa..... 417
5.3.2 Faktor Bahan Bantu Mengajar..... 422
5.3.3 Faktor Keupayaan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 424
5.4 Rumusan..... 426

BAB 6: KESIMPULAN

6.1 Pendahuluan..... 427
6.2.1 Perbincangan Hasil Kajian..... 431
6.2.1.1 Reka Bentuk Bahan Bantu Mengajar Bagi Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 432

University of Malaya

6.2.1.2 Tahap Keupayaan Membaca Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 441
6.2.1.3 Keberkesanan Kit Asas Membaca Dalam Pembelajaran Bahasa Melayu..... 445
6.2.2 Implikasi Kajian..... 447
6.3 Cadangan Dari Hasil Kajian..... 450
6.4 Cadangan Untuk Kajian Lanjutan..... 453
6.5 Kesimpulan..... 454
RUJUKAN..... 455
LAMPIRAN..... 472

University of Malaya

SENARAI RAJAH

Rajah 3.1 : Model Asas Pembelajaran dan Memori..... 105
Rajah 3.2 : Domain Kognitif Dalam Taksonomi Bloom..... 128
Rajah 3.3 : Model Membaca *Searchlight*..... 137
Rajah 3.4 : Kerangka Teori Kajian..... 141
Rajah 3.5 : Syarat Pembelajaran, Peristiwa Pembelajaran, dan Hasil Pembelajaran Gagné..... 143
Rajah 3.6 : Gabungan Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985) dan Teori Bentuk Pengajaran Gagné (1988)..... 145
Rajah 3.7 : Kerangka Konsep..... 146
Rajah 3.8 : Triangulasi Antara Kaedah..... 159
Rajah 3.9 : Carta Alir Kajian Awal..... 164
Rajah 4.1 : Gabungan Dua Kontras Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 1..... 230
Rajah 4.2 : Gabungan Dua Kontras Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 2: Bunyi dan Sebutan..... 231
Rajah 4.3 : Gabungan Dua Kontras Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 2: Bunyi dan Sebutan..... 232
Rajah 4.4 : Gabungan Dua Kontras Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 2: Bunyi dan Sebutan..... 234
Rajah 4.5 : Gabungan Dua dan Lebih Kontras Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik..... 235
Rajah 4.6 : Gabungan Dua dan Lebih Kontras Bentuk Daripada Kategori Dalam Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik..... 237
Rajah 4.7 : Gabungan Dua dan Lebih Kontras Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik..... 238
Rajah 4.8 : Persamaan Penggunaan Kontras Bentuk Dalam Buku Latihan Model 3: Konteks Tatabahasa..... 240
Rajah 4.9 : Pengaplikasian Kontras Tulisan (*Font*) Dalam Kad Imbasan Padanan Huruf Besar Dan Huruf Kecil..... 243

University of Malaya

Rajah 4.10 : Pengaplikasian Kontras Huruf dalam Modul 1, Modul 2, dan Modul 3..... 244
Rajah 4.11 : Pengaplikasian Kontras Saiz Huruf Bagi Setiap Modul..... 246
Rajah 4.12 : Pengaplikasian Kontras Saiz Huruf Dalam Pembinaan Buku Cerita..... 247
Rajah 4.13 : Pengaplikasian Kontras Warna Dalam Pembinaan Kit Asas Membaca..... 248
Rajah 4.14 : Pengaplikasian Prinsip Kontras Berdasarkan *Hue* Warna..... 250
Rajah 4.15 : Pengaplikasian Ruang Positif dan Negatif Dalam Media Bercetak..... 256
Rajah 4.16 : Pengaplikasian Prinsip Simplisiti atau Mudah Dalam Pembinaan Buku Cerita, Kad Imbas, Modul, Dan Buku Latihan..... 260
Rajah 4.17 : Pengaplikasian Prinsip Penegasan Dalam Pembinaan Buku Latihan dan Buku Cerita..... 271
Rajah 4.18 : Pengaplikasian Pengulangan Ton Dalam Kad Imbasan Padanan Huruf Besar Dengan Huruf Kecil..... 275
Rajah 4.19 : Pengulangan Arah Dalam Pembinaan Modul dan Buku Latihan..... 281
Rajah 4.20 : Pengulangan Kedudukan Dalam Pembinaan Kad Imbasan..... 286
Rajah 4.21 : Pengaplikasian Pengulangan Bentuk Dalam Pembinaan Buku Latihan, Modul, dan Kad Imbasan..... 288

Rajah 5.1 : Tahap Keupayaan Kognitif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 295
Rajah 5.2 : Tahap Keupayaan Psikomotor Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 389
Rajah 5.3 : Tahap Keupayaan Afektif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 405

University of Malaya

SENARAI GAMBAR

Gambar 4.1 : Bentuk-Bentuk Dalam Aplikasi *Microsoft Power Point* 2010..... 229

Gambar 4.2 : Keseimbangan Dalam Pembinaan Model Kapal dan Istana..... 253

Gambar 4.3 : Pengaplikasian Prinsip Mudah Dalam Pembinaan Model Istana..... 259

Gambar 4.4 : Pengaplikasian Prinsip Proksimiti Dalam Pembinaan Model Istana dan Kapal..... 267

Gambar 4.5 : Pengaplikasian Prinsip Penegasan Dalam Pembinaan Model..... 270

Gambar 4.6 : Pengaplikasian Pengulangan *Hue* Dalam Pembinaan Model Istana..... 277

Gambar 4.7 : Pengaplikasian Pengulangan Saturasi Dalam Pembinaan Model Istana..... 279

Gambar 4.8 : Pengulangan Arah Dalam Pembinaan Model Istana dan Kapal..... 283

Gambar 4.9 : Pengulangan Ukuran Dalam Pembinaan Model Kapal dan Istana..... 283

Gambar 4.10 : Pengulangan Kedudukan Dalam Pembinaan Model Kapal dan Istana..... 285

University of Malaya

SENARAI JADUAL

Jadual 3.1 : Item-Item Yang Diuji Dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca..... 156

Jadual 3.2 : Pemetaan Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Berdasarkan Hasil Pembelajaran, Pecahan Markah, dan Pencapaian Hasil Pembelajaran..... 161

Jadual 3.3 : Keupayaan Membaca Subjek Kajian Berdasarkan Kemahiran LINUS..... 166

Jadual 3.4 : Komponen Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Kajian Awal..... 168

Jadual 3.5 : Pencapaian Kesemua Subjek Kajian Dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik..... 169

Jadual 3.6 : Peratus Pencapaian Kesemua Subjek Kajian Dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik..... 169

Jadual 3.7 : Jumlah Peratus Pencapaian Kesemua Subjek Kajian Dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik..... 170

Jadual 4.1 : Objektif pembelajaran Berdasarkan Ranah Kognitif Taksonomi Bloom..... 188

Jadual 5.1 : Tahap Keupayaan Kognitif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 295

Jadual 5.2 : Pencapaian Subjek Kajian Dalam Keupayaan Mengingat Huruf..... 297

Jadual 5.3 : Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Besar Secara Berurutan..... 299

Jadual 5.4 : Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Besar Secara Tidak Berurutan..... 300

Jadual 5.5 : Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Kecil Secara Berurutan..... 301

Jadual 5.6 : Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Kecil Secara Tidak Berurutan..... 303

Jadual 5.7 : Keupayaan Menamakan Huruf Besar Yang Seakan-Akan

University of Malaya

Sama……..... 304
Jadual 5.8 : Keupayaan Menamakan Huruf Kecil Yang Seakan-Akan Sama..... 305
Jadual 5.9 : Keupayaan Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Berurutan..... 308
Jadual 5.9.1 : Keupayaan Tambahan..... 308
Jadual 5.10 : Keupayaan Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Tidak Berurutan..... 311
Jadual 5.10.1 : Keupayaan Tambahan..... 312
Jadual 5.11 : Jumlah Keseluruhan Pencapaian Keupayaan Memahami Bunyi Huruf..... 316
Jadual 5.12 : Keupayaan Memahami Huruf Vokal..... 317
Jadual 5.13 : Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Konsonan..... 319
Jadual 5.14 : Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Diftong..... 320
Jadual 5.16 : Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Konsonan Bergabung..... 322
Jadual 5.17 : Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Vokal Berganding..... 324
Jadual 5.18 : Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Digraf..... 325
Jadual 5.19 : Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Vokal Dengan Gambar..... 326
Jadual 5.20 : Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Konsonan Dengan Gambar..... 328
Jadual 5.21 : Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Diftong Dengan Gambar..... 331
Jadual 5.22 : KeupayaanMenghubung Kait Bunyi Huruf Konsonan Bergabung Dengan Gambar..... 332
Jadual 5.23 : Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Vokal Berganding Dengan Gambar..... 334
Jadual 5.24 : Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Digraf Dengan Gambar..... 335
Jadual 5.25 : Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata Terbuka KV..... 337
Jadual 5.26 : Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata Tertutup KVK (tanpa bentuk “ng”)..... 339

University of Malaya

Jadual 5.26.1 : Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata Terbuka KV (dengan bentuk “ng”)..... 341
Jadual 5.27 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka KV+KV..... 343
Jadual 5.28 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka V+KV..... 345
Jadual 5.29 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka KVK+KV..... 347
Jadual 5.30 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata KV+KV+KV..... 349
Jadual 5.31 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK..... 352
Jadual 5.32 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup V+KVK..... 355
Jadual 5.33 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KV+KVK..... 356
Jadual 5.34 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK+KVK..... 358
Jadual 5.35 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK+KV..... 359
Jadual 5.36 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup VK+KVK..... 361
Jadual 5.37 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Diftong..... 362
Jadual 5.38 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Konsonan Bergabung..... 364
Jadual 5.39 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Vokal Berganding..... 364
Jadual 5.40 : Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Digraf..... 365
Jadual 5.41 : Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Nama..... 367
Jadual 5.42 : Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Kerja..... 368

University of Malaya

Jadual 5.43 : Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Adjektif..... 369
Jadual 5.44 : Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Akhiran Kata Nama..... 370
Jadual 5.45 : Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Akhiran Kata Kerja..... 371
Jadual 5.46 : Analisis Hasil Pembelajaran, Kaedah Penilaian, dan Pecahan Markah Bagi Setiap Subjek Kajian Dalam Keupayaan Mengingat Huruf..... 373
Jadual 5.47 : Keupayaan Melengkapkan Kata Nama Am Berdasarkan Gambar..... 374
Jadual 5.47.1 : Keupayaan Melengkapkan Kata Nama Khas Berdasarkan Gambar..... 375
Jadual 5.48 : Keupayaan Melengkapkan Kata Kerja Berdasarkan Gambar..... 376
Jadual 5.49 : Keupayaan Melengkapkan Kata Adjektif Berdasarkan Gambar..... 377
Jadual 5.50 : Keupayaan Menentukan Penggunaan Imbuhan Awalan Dalam Ayat..... 379
Jadual 5.51 : Keupayaan Menentukan Penggunaan Imbuhan Akhiran Dalam Ayat..... 380
Jadual 5.52 : Keupayaan Memahami Maklumat Dalam Ayat Penyata.... 381
Jadual 5.53 : Keupayaan Menyesuaikan Rangkai Kata Dalam Ayat Penyata..... 383
Jadual 5.54 : Keupayaan Menyusun Perkataan Berdasarkan Gambar..... 384
Jadual 5.55 : Keupayaan Membina Ayat Berdasarkan Gambar..... 385
Jadual 5.56 : Tahap Keupayaan Psikomotor Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 389
Jadual 5.57 : Keupayaan Imitasi Mengikut Kemahiran Dalam Ranah Psikomotor..... 391
Jadual 5.58 : Kemahiran Manipulasi Mengikut Kemahiran Berdasarkan Ranah Psikomotor..... 397
Jadual 5.59 : Tahap Keupayaan Afektif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas..... 404

University of Malaya

Jadual 5.60 : Keupayaan Pengenalan Dalam Ranah Afektif..... 406
Jadual 5.61 : Keupayaan Respon Dalam Ranah Afektif..... 412
Jadual 5.62 : Pengaplikasian Lapan Syarat Pembelajaran Dalam Pembelajaran Menggunakan Kit Asas Membaca..... 418
Jadual 5.63 : Contoh Pembinaan RPH Berdasarkan Sembilan Peristiwa Pembelajaran..... 421

University of Malaya

SENARAI SINGKATAN

Kemahiran 3M	Kemahiran membaca, menulis, dan mengira
HP	Hasil Pembelajaran
LO	*Learning Objective* (Objektif Pembelajaran)
BBM	Bahan Bantu Mengajar
U	Ujian
KV	Konsonan-Vokal
KVK	Konsonan-Vokal-Konsonan
KVKK	Konsonan-Vokal-Konsonan-Konsonan

University of Malaya

SENARAI LAMPIRAN

LAMPIRAN A	:	Kemahiran Mengaplikasi.....	472
LAMPIRAN B	:	HP 2: Menentukan Penggunaan Imbuhan Awalan Dan Akhiran Dalam Ayat.....	474
LAMPIRAN C	:	HP 3: Memahami Maklumat dan Menyesuaikan Rangkai Kata Dalam Ayat Penyata.....	476
LAMPIRAN D	:	HP 4: Menyusun dan Membina Ayat Berdasarkan Gambar.....	477
LAMPIRAN E	:	Senarai Semak Domain Psikomotor.....	480
LAMPIRAN F	:	Senarai Semak Domain Afektif.....	483
LAMPIRAN G	:	Senarai Semak Pemerhatian Berstruktur.....	486

University of Malaya

BAB 1: PENGENALAN

1.1 Pendahuluan

Kajian ini berkaitan dengan pembelajaran bahasa Melayu dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Pembelajaran bahasa Melayu yang difokuskan dalam kajian ini adalah kemahiran asas membaca. Isu berkaitan masalah menguasai kemahiran asas membaca, menulis, dan mengira (3M) masih lagi diperkatakan saban tahun. Masalah pembelajaran ini dikatakan berpunca daripada sistem *automatic promotion* yang digunakan dalam sistem persekolahan di Malaysia. Melalui sistem ini, kanak-kanak yang masih belum menguasai kemahiran asas 3M juga boleh masih boleh naik darjah setiap tahun. Situasi ini menyebabkan kanak-kanak tersebut terus ketinggalan kerana sukatan pembelajaran yang baru pula digunakan dalam pembelajaran. Kemahiran asas tidak lagi diajar kepada kanak-kanak kerana guru beranggapan mereka sudah pun menguasai kemahiran tersebut sebelum ini.

Pengenalan kepada sistem pendidikan pemulihan khas pada tahun 1960-an sedikit sebanyak membantu kepada pengukuhan kemahiran asas ini. Pendidikan pemulihan khas merupakan satu usaha bagi membantu kanak-kanak yang lemah dalam kemahiran 3M menguasai kemahiran ini dalam jangka masa yang ditetapkan. Jabatan Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia pada tahun 2008 telah mentakrifkan pemulihan khas sebagai satu program pendidikan yang disediakan untuk murid yang mengalami masalah dalam penguasaan kemahiran 3M yang kompleks disebabkan oleh faktor persekitaran. Program ini dijalankan oleh guru yang khusus dan ruang yang khusus (p.6). Oleh sebab wujudnya perbezaan dalam kemahiran intelektual dan kebolehan dalam kalangan kanak-kanak, program pemulihan khas ini merupakan satu bentuk bantuan dan bimbingan yang diberikan kepada kanak-kanak yang lemah dalam kemahiran asas tersebut. Tambahan pula, saiz kelas yang besar antara 30 hingga 40

University of Malaya

orang dan keperluan menghabiskan sukatan pembelajaran menyebabkan pengajaran lebih bersifat keseluruhan kelas. Dalam keadaan ini, kanak-kanak yang mempunyai keupayaan yang rendah tidak boleh menerima perkara yang diajarkan oleh guru dalam jangka masa yang ditetapkan.

Kanak-kanak pemulihan khas pula merupakan murid-murid yang menghadapi kesukaran dalam penguasaan kemahiran asas 3M yang disebabkan oleh faktor persekitaran. Kelemahan dalam kemahiran asas ini bukan disebabkan oleh faktor-faktor kognitif, tetapi faktor persekitaran kanak-kanak itu sendiri. Walau bagaimanapun, kanak-kanak ini bukanlah lemah dalam semua perkara atau mata pelajaran, tetapi melibatkan satu atau dua mata pelajaran dan kemahiran asas tertentu. Oleh itu, program pemulihan khas yang dijalankan di kelas pemulihan khas adalah bertujuan untuk mengembalikan pencapaian pelajar yang bermasalah itu. Program ini juga menekankan kepada pencapaian individu supaya mencapai tahap yang memuaskan dan bukannya menormalkan pencapaian mereka (Syed Abu Bakar Syed Akil 1997, p.10).

Masalah ketidaksesuaian pembelajaran juga dikatakan berpunca daripada kurikulum yang kurang sesuai dengan perkembangan kognitif kanak-kanak, strategi dan kaedah yang kurang sesuai, dan bahan pelajaran yang disediakan kurang menarik minat murid-murid (Mok 1990, p.9). Kanak-kanak yang merasakan bahawa kaedah pengajaran dan pembelajaran yang kurang menarik minat mereka juga mungkin tidak suka untuk ke sekolah dan situasi ini membawa kepada masalah ketidakhadiran yang kerap. Ketidakhadiran yang kerap membawa kepada masalah keciciran dalam pembelajaran kerana kanak-kanak tertinggal pelajaran yang diajar di dalam kelas. Dalam situasi ini, kaedah pembelajaran yang terlalu bersifat analitikal menyebabkan kanak-kanak sukar mengaitkan pembelajaran baru dengan pengalaman sedia adanya. Hal ini demikian kerana pembelajaran yang berkesan adalah berlaku secara semula jadi

University of Malaya

apabila kanak-kanak didedahkan dengan keseluruhan masalah dengan kesukaran dalam lingkungan keupayaannya.

Oleh sebab kanak-kanak pemulihan khas ini memperlihatkan ciri-ciri utamanya, iaitu lambat belajar berbanding murid-murid yang lain, maka wujudlah jurang perbezaan tahap pencapaiannya dengan tahap pencapaian murid-murid yang lain dalam sesuatu kemahiran. Ciri belajar ini juga menyebabkan kanak-kanak pemulihan khas dinamakan murid lambat (Chua & Koh 1992, p.188). Walau bagaimanapun, istilah-istilah yang digunakan untuk melabel kanak-kanak yang lemah dalam penguasaan 3M ini hanyalah untuk memudahkan perbincangan dalam bidang pendidikan pemulihan. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan istilah kanak-kanak pemulihan khas yang tidak merujuk kepada mana-mana label yang pernah digunakan sebelum ini.

Kanak-kanak yang didapati menunjukkan ciri kelemahan dalam penguasaan kemahiran asas 3M akan dicalonkan oleh guru kelas atau guru mata pelajaran tersebut berdasarkan pencapaian semasa mereka. Murid-murid Tahap Satu dinilai berdasarkan Ujian Saringan LINUS yang dijalankan tiga kali setahun, iaitu Saringan 1 (Mac), Saringan 2 (Jun), dan Saringan 3 (September). Bagi kanak-kanak tahap dua pula, penilaian berdasarkan Instrumen Penentu Penguasaan Menulis dan Membaca (IPP2M) dan Instrumen Kemahiran Asas Matematik (IKAM) (Bahagian Pendidikan Khas 2010, p.8). Maklumat berkaitan prestasi akademik kanak-kanak ini dikumpulkan dan penyaringan dijalankan bagi menentukan kanak-kanak yang layak mengikuti program pemulihan khas. Kanak-kanak yang disaring ini kemudiannya akan menjalani Ujian Diagnostik untuk menentukan aras kelemahan dan kekuatan mereka secara khusus.

Pada masa yang sama, kanak-kanak ini juga menjalani ujian pengamatan untuk menentukan maklumat daripada tindak balas pancaindera. Ujian pengamatan ini adalah untuk menguji keupayaan kanak-kanak dalam membeza, mengumpul, dan membuat

University of Malaya

penumpuan sebagai persediaan untuk mengikuti pembelajaran. Berdasarkan ujian diagnostik yang telah dijalankan, rancangan pengajaran dan pembelajaran boleh dirancang oleh guru. Setelah kanak-kanak pemulihan khas ini mengikuti program ini, mereka akan dinilai berdasarkan Ujian Saringan LINUS, Instrumen Penentu Penguasaan Menulis dan Membaca (IPP2M), dan Instrumen Kemahiran Asas Matematik (IKAM).

Bagi murid-murid pemulihan khas yang melepasi Ujian Saringan atau pelepasan, mereka akan dikembalikan semula ke kelas arus perdana. Walaupun kanak-kanak ini tidak perlu mengikuti kelas pemulihan khas lagi, Guru Pemulihan Khas mesti memantau perkembangan pembelajaran kanak-kanak yang telah menguasai kemahiran 3M. Bagi kanak-kanak pemulihan khas yang telah dikenal pasti, mereka mempunyai ciri-ciri murid berkeperluan khas dan telah disahkan oleh pengamal perubatan, mereka ditempatkan dalam Program Pendidikan Khas Bermasalah Pembelajaran.

Kanak-kanak pemulihan khas mempunyai ciri-ciri tertentu, iaitu daripada aspek emosi dan tingkah laku, sosial, kesediaan belajar, kesihatan, dan pengamatan (Mohd Zuri Ghani & Aznan Che Ahmad 2011, p.29). Dalam aspek emosi dan tingkah laku, kanak-kanak pemulihan khas mudah berasa risau dan rendah diri. Perasaan rendah diri ini disebabkan oleh keupayaan mereka dalam pembelajaran tidak setaraf dengan rakan-rakan lain. Kanak-kanak ini juga ada kalanya bersifat degil, nakal, dan tidak mematuhi arahan. Mereka juga sering mengganggu rakan-rakan sekelas lain sehingga menyebabkan rakan-rakan lain tidak selesa dengan kehadiran mereka. Kanak-kanak pemulihan juga mempunyai perbendaharaan kata yang kurang luas dan lemah dalam pembelajaran yang bersifat kefahaman.

Kanak-kanak pemulihan khas juga sering kelihatan tidak bermaya dan tidak bertenaga di sekolah kerana kurang mengambil makanan yang berzat. Kesihatan mereka

University of Malaya

juga sering terganggu kerana selalu sakit teruk dalam tempoh masa yang panjang sehingga tidak dapat ke sekolah. Akhir sekali, dalam aspek pengamatan pula, kanak-kanak pemulihan khas tidak mampu mengaitkan pelajaran lama dengan pelajaran baru kerana lemah dalam daya pemikiran. Keadaan ini menyukarkan mereka mengingat kembali perkara-perkara yang pernah dipelajari kerana mereka mudah lupa maklumat yang tidak diulangi dengan kerap.

Antara faktor yang menyebabkan kesukaran belajar dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas ini adalah disebabkan oleh faktor peribadi, kurang kecerdasan, fizikal, dan psikologi (Mok 1990, p.10-12). Menurut Ee (1998), faktor pengajaran dan pembelajaran, fizikal dan deria, pertuturan, kesihatan dan mental merupakan punca kanak-kanak pemulihan khas ini mundur dalam pembelajaran (p.168-171). Faktor-faktor tersebut dikatakan terlalu kompleks kerana tidak dapat dikesan dengan mudah. Faktor-faktor ini juga menjadi punca kanak-kanak lemah dalam pembelajaran kerana mendorong kepada masalah ketidakhadiran dan keciciran dalam pembelajaran di sekolah. Guru-guru di sekolah perlulah mengesan kelemahan penguasaan kemahiran asas ini melalui pemerhatian, pentaksiran rekod prestasi, profil, ujian kertas dan pensel, latihan harian, serta soal jawab. Melalui maklumat yang diperoleh, tindakan susulan dapat dirancang sama ada menjalankan pemulihan dalam kelas atau di kelas pemulihan khas.

Pemulihan dalam kelas dijalankan oleh guru kelas sendiri bagi masalah-masalah pembelajaran ringan seperti mata pelajaran bahasa Malaysia, bahasa Inggeris, dan Matematik (Jais Sahok & Mat Nor Husin 1990, p.8). Pemulihan dalam kelas ini dijalankan dalam kumpulan tertentu serentak dengan pengajaran biasa. Sistem ini mempunyai kebaikan antaranya guru-guru mempunyai peruntukan masa yang panjang untuk memberi bantuan kepada murid-murid yang lemah. Hal ini demikian kerana sesi pemulihan dijalankan pada waktu-waktu tertentu antara 20 hingga 30 minit sebelum

University of Malaya

waktu pembelajaran selesai. Kanak-kanak yang lemah ini menerima sesi pemulihan mereka semasa kanak-kanak lain membuat latihan di dalam kelas. Jika kanak-kanak yang mengikuti pemulihan di dalam kelas ini gagal dipulihkan, mereka akan dirujuk kepada kelas pemulihan khas.

Selain itu, strategi pemulihan yang dijalankan dalam kelas pemulihan khas ini agak berbeza dengan pemulihan dalam kelas. Kelas pemulihan khas menjalankan sistem pengunduran atau penarikan (*withdrawal system*) (Chua & Koh 1992, p.258; Rubiah Kulop Hamzah 1992, p.10; & Jais Sahok & Mat Nor Husin 1990, p.8). Kanak-kanak yang lemah dalam pembelajaran ini dikeluarkan dari kelas biasa pada waktu-waktu mata pelajaran asas untuk menghadiri sesi pemulihan yang dikendalikan oleh Guru Khas Pemulihan. Sistem ini dijalankan dalam kumpulan kecil dalam satu bilik darjah yang dikhususkan untuk mereka. Sistem pemulihan khas ini juga membolehkan kanak-kanak pemulihan khas belajar dalam kelas biasa dengan rakan sekelas lain. Mereka bukan sahaja dapat mengikuti sistem pembelajaran biasa, malah kelemahan mereka juga dapat dipulihkan. Apabila kanak-kanak ini dapat menguasai kemahiran asas tersebut, mereka tidak lagi perlu ke kelas pemulihan khas dan boleh mengikuti pembelajaran seperti biasa. Pada masa yang sama, guru pemulihan merupakan guru-guru yang terlatih dari institusi yang menyediakan kursus-kursus pendidikan pemulihan seperti di universiti, institut perguruan, atau institut pendidikan guru sama ada di dalam atau luar negara. Guru Khas Pemulihan mempunyai kepakaran yang khusus bagi mengatasi masalah yang dihadapi oleh murid-murid yang lemah dalam penguasaan kemahiran asas menulis, membaca dan mengira (Kemahiran Asas 3M).

Oleh sebab kemahiran membaca perlu dikuasai oleh kanak-kanak, maka wujud keperluan membina bahan-bahan pembelajaran bagi kanak-kanak pemulihan khas yang bermasalah membaca. Bahan yang dibina dalam kajian ini adalah *Kit Asas Membaca*. Kit yang bertemakan cerita rakyat ini digunakan dalam pembelajaran bahasa Melayu

University of Malaya

oleh kanak-kanak pemulihan khas. Kit ini mengandungi tiga modul, iaitu pengecaman huruf dan pengetahuan grafik, bunyi dan ejaan, serta konteks tatabahasa. Di samping penggunaan modul, terdapat juga Bahan Bantu Mengajar (BBM) lain seperti model, latihan, buku cerita, dan kad imbasan juga dikaitkan dengan tema cerita rakyat. Nilai-nilai murni daripada tema cerita rakyat ini diketengahkan supaya kanak-kanak pemulihan khas ini dapat membaca sambil menerapkan nilai-nilai tersebut dalam kehidupan harian mereka.

1.2 Permasalahan Kajian

Permasalahan kajian yang mendorong kajian ini dijalankan ialah kekurangan penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang bersesuaian dengan pembelajaran bahasa Melayu dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Bahan-bahan pembelajaran bahasa yang baik mengandungi imej visual yang tepat dan mampu menjelaskan hubung kait dengan konsep yang dipelajari kepada kanak-kanak (Shabiralyani, Hasan, Hamad, & Iqbal 2005, p.227). Bahan-bahan pembelajaran seperti buku cerita atau kad imbasan yang terdapat dalam pasaran didapati kurang lengkap daripada aspek pembinaan kemahiran awal bacaan (Fatimah Saleh & Khadijah Zon 2013, p.7), manakala bahan-bahan pembelajaran bahasa dalam kelas pemulihan khas pula kebanyakannya terdiri daripada kad, carta, lembaran kerja, dan sebagainya (Nur Laila Kuslan 2014, p. 210). Bahan-bahan tersebut merupakan Bahan Bantu Mengajar (BBM) sedia ada dan digunakan secara berulang kali di dalam kelas pemulihan. Situasi ini menjadikan kanak-kanak pemulihan khas berasa mudah bosan dan sukar menumpukan perhatian dalam pembelajaran membaca di dalam kelas. Oleh itu, penciptaan Kit Asas Membaca ini memerlukan guru memilih kaedah pengajaran yang paling sesuai untuk untuk diselaraskan dengan BBM yang digunakan di dalam kelas supaya penggunaannya dipelbagaikan untuk aktiviti membaca.

University of Malaya

Permasalahan kajian kedua ialah masalah literasi yang masih tidak dapat diselesaikan saban tahun. Situasi ini dibuktikan berdasarkan data Laporan Tahunan 2015 Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM 2013-2025) menunjukkan berlakunya peratus penurunan murid Tahun Tiga yang menguasai kemahiran literasi bahasa Melayu dalam Ujian Saringan LINUS pada tahun 2013 hingga 2015. Pada tahun 2013 didapati bahawa 99.10 peratus murid Tahun Tiga menguasai kemahiran literasi tetapi berlaku penurunan sebanyak 0.4 peratus murid yang menguasai kemahiran tersebut pada tahun 2014. Pada tahun 2015 pula, berlaku penurunan sebanyak 0.02 peratus lagi dan menjadikan peratusan murid Tahun Tiga yang menguasai kemahiran literasi hanyalah sebanyak 98.68 peratus. Walaupun penurunan peratusan penguasaan kemahiran literasi ini tidak begitu ketara, program LINUS yang telah diperkenalkan sejak enam tahun lepas sepatutnya mampu meningkatkan peratusan kemahiran literasi bahasa Melayu. Tambahan pula, bidang Keberhasilan Utama Nasional (NKRA) telah menyasarkan bahawa semua murid berkeupayaan untuk menguasai aras literasi dan numerasi kecuali berkeperluan khas selepas tiga tahun mengikuti pendidikan rendah (Abdul Jalil Othman, Normarini Norzan, Ghazali Darusalam, & Saedah Siraj 2011, p.38).

Permasalahan kajian yang ketiga pula ialah kaedah pembelajaran bahasa yang bersesuaian dengan keupayaan kanak-kanak pemulihan khas. Hal ini demikian kerana tidak banyak perubahan berlaku dalam dunia pedagogi, walaupun sukatan pelajaran dan pentadbiran meningkat maju (Syed Abu Bakar Syed Akil 1997, p.3). Teknik dan kaedah pembelajaran yang bersifat memberitahu, menerangkan, dan sebagainya bersesuaian dengan kanak-kanak yang tidak mempunyai masalah dalam pembelajaran. Walaupun prinsip-prinsip modul pengajaran dalam LINUS adalah ansur maju, didik hibur, pengulangan kosa kata, latihan dari mudah ke susah, latihan interaktif dan belajar sambil bermain, kaedah yang spesifik dalam pembelajaran bahasa kanak-kanak

University of Malaya

pemulihan khas masih belum dikenal pasti (Abdul Jalil Othman, Normarini Norzan, Ghazali Darusalam, & Saedah Siraj 2011, p.39).

1.3 Persoalan Kajian

Persoalan-persoalan yang ingin diutarakan dalam kajian ini adalah seperti berikut, iaitu:

i. Apakah reka bentuk bahan bantu mengajar yang sesuai bagi kanak-kanak pemulihan khas?
ii. Apakah tahap keupayaan membaca dan memahami dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas?
iii. Sejauh manakah Kit Asas Membaca ini membantu kanak-kanak pemulihan khas meningkatkan keupayaan membaca?

1.4 Objektif Kajian

Objektif-objektif yang ingin dicapai melalui kajian ini adalah seperti berikut, iaitu:

i. Mengenal pasti dan membangunkan reka bentuk Kit Asas Membaca bagi kanak-kanak pemulihan khas;
ii. Menganalisis tahap keupayaan membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas; dan
iii. Menilai keberkesanan Kit Asas Membaca dalam proses pembelajaran bahasa Melayu.

1.5 Bidang Kajian

Kajian ini merupakan kajian berkaitan bidang bahasa Melayu, iaitu pembelajaran bahasa kanak-kanak. Pembelajaran bahasa yang difokuskan dalam kajian ini adalah kemahiran membaca. Kemahiran membaca tersebut diajarkan kepada kanak-kanak pemulihan khas dengan menggunakan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang dinamakan

University of Malaya

sebagai Kit Asas Membaca. BBM ini digunakan dalam proses pembelajaran bahasa Melayu dalam kelas pemulihan khas. Kit Asas Membaca yang diajarkan kepada kanak-kanak pemulihan khas ini diajarkan secara berperingkat, iaitu bermula daripada Modul 1 hingga Modul 3. Modul 1 memfokus kepada huruf, Modul 2 memfokus kepada bunyi huruf dan sebutan, dan Modul 3 memfokus kepada konteks tatabahasa.

1.6 Bahan Kajian

Subjek kajian ialah kanak-kanak pemulihan khas yang belajar di dalam Tahun Tiga di sekolah SK Bukit Kuchai, Taman Bukit Kuchai, Puchong, Selangor. Lapan orang kanak-kanak dipilih terdiri daripada dua kanak-kanak perempuan dan enam orang kanak-kanak lelaki. Subjek kajian terdiri daripada tiga orang murid berbangsa Melayu, seorang murid berbangsa Cina, tiga orang murid berbangsa India, dan seorang berketurunan Kadazan. Lima orang subjek kajian lelaki dari SK Bukit Mutiara, Johor Bahru digunakan sebagai subjek kajian rintis. Subjek-subjek kajian ini berketurunan Melayu. Kesemua subjek kajian mempunyai keupayaan minimum bacaan, iaitu menguasai Konstruk 1 hingga 3 dalam Ujian Saringan LINUS 2.0 (Lisan) yang diadakan pada bulan Mac 2016. Subjek kajian sekurang-kurangnya menguasai Konstruk 1 hingga Konstruk 3. Konstruk 1 adalah keupayaan membaca (membunyikan) huruf vokal dan konsonan, Konstruk 2 adalah keupayaan membaca (membunyikan) dan menulis suku kata terbuka, dan Konstruk 3 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan suku kata terbuka. Subjek-subjek kajian ini berusia sembilan tahun semasa kajian ini dijalankan pada tahun 2016.

1.7 Batasan Kajian

Batasan kajian merupakan ruang lingkup atau skop kajian yang terdapat dalam penyelidikan. Dalam kajian ini, batasan kajian yang ditetapkan adalah meliputi subjek kajian, masa, tempat, dan isi kandungan.

University of Malaya

Batasan kajian yang pertama ialah subjek kajian. Dalam kajian ini, seramai lapan subjek kajian yang berumur sembilan tahun dipilih sebagai subjek kajian. Subjek kajian ini merupakan kanak-kanak yang belajar di sekolah rendah dan mengikuti kelas pemulihan khas. Oleh sebab kanak-kanak pemulihan khas ini mempunyai keupayaan bacaan yang pelbagai, penetapan kriteria pemilihan subjek kajian ditetapkan oleh pengkaji supaya subjek-subjek kajian yang mempunyai keupayaan bacaan sederhana sahaja dipilih. Dalam hal ini, pemilihan subjek kajian adalah bergantung kepada keputusan Ujian Saringan 1 LINUS 2.0 (Lisan) tahun 2016 (Mac 2016), iaitu subjek kajian sekurang-kurangnya menguasai Konstruk 1 hingga Konstruk 3. Konstruk 1 adalah keupayaan membaca (membunyikan) huruf vokal dan konsonan, Konstruk 2 adalah keupayaan membaca (membunyikan) dan menulis suku kata terbuka, dan Konstruk 3 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan suku kata terbuka.

Batasan kajian yang kedua ialah masa. Kajian ini mengambil masa selama tiga bulan (tidak termasuk hujung minggu dan cuti umum) dan jangka masa ini adalah untuk menguji kebolehgunaan kit ini dalam pembelajaran bahasa Melayu di sekolah. Jangka masa tiga bulan ini dipilih mengikut jadual pembelajaran bahasa Melayu di kelas pemulihan khas, iaitu selama tiga hingga empat jam sehari. Sukatan pembelajaran melalui ketiga-tiga modul pembelajaran yang terdapat dalam kit ini dapat ditamatkan dalam jangka masa yang ditetapkan.

Batasan kajian yang ketiga adalah tempat. Dalam kajian ini, pengkaji telah memilih sebuah sekolah yang berlokasi di Taman Bukit Kuchai, Puchong, Selangor, iaitu SK Bukit Kuchai. Sekolah ini dipilih sebagai tempat kajian kerana sekolah ini hanya mempunyai satu kelas pemulihan sahaja. Pada masa yang sama, sekolah ini mempunyai bilangan murid pemulihan yang kurang terutamanya bagi murid Tahun Tiga. Jumlah murid pemulihan Tahun Tiga dalam kelas pemulihan ini adalah seramai 12 orang murid sahaja. Pada masa yang sama, lokasi kelas pemulihan khas dengan kelas

University of Malaya

pembelajaran biasa ialah berdekatan antara satu sama lain, iaitu selang dua kelas. Semasa murid-murid menjalani pemulihan bahasa Melayu, mereka akan keluar dari kelas biasa untuk ke kelas pemulihan khas. Subjek-subjek kajian ini hanya perlu berjalan sepanjang koridor dan melintasi dua buah kelas sahaja. Lokasi kedua-dua kelas yang terlatak berhampiran ini dapat mengurangkan keletihan dalam kalangan subjek kajian dan membolehkan mereka menumpukan perhatian terhadap proses pengajaran dan pembelajaran dalam kelas pemulihan khas.

Batasan kajian yang keempat adalah kandungan dan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang digunakan. Kajian ini telah membataskan isi kandungan kit ini kepada kemahiran membaca asas sahaja tanpa melibatkan kemahiran-kemahiran lain. Kemahiran membaca ini pula dibahagikan kepada tiga modul, iaitu pengecaman huruf dan pengetahuan grafik, bunyi dan ejaan, dan konteks tatabahasa. Bagi setiap modul-modul ini terdapat Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang berlainan bergantung kepada tema cerita rakyat yang terdapat dalam buku cerita. Dalam modul pertama, BBM yang digunakan adalah model istana, kad imbas, modul, dan buku latihan. Tema bagi bahagian ini adalah berdasarkan buku cerita *Anak Monyet Yang Tamak*.

Dalam modul kedua pula, pembelajaran membaca berfokus kepada bunyi dan sebutan yang menggunakan model kapal, kad suku kata, kad imbas, buku latihan, dan modul. Modul ketiga pula adalah berfokus kepada konteks tatabahasa sahaja, iaitu melibatkan golongan kata, pembentukan kata (pengimbuhan awalan dan akhiran), dan pembinaan ayat. Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang digunakan dalam bahagian ini adalah buku cerita, modul, dan buku latihan. Buku cerita yang digunakan dalam bahagian ini adalah melibatkan buku cerita bertajuk *Anak Monyet Yang Tamak*, *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, dan *Sang Gajah Yang Sombong*. Pembelajaran dijalankan secara berperingkat bermula daripada kemahiran yang mudah (huruf, bunyi, dan sebutan) dan kemahiran kompleks (konteks tatabahasa).

University of Malaya

1.8 Kepentingan Kajian

Kajian ini juga mempunyai kepentingannya kepada pihak-pihak tertentu seperti guru, sekolah, Kementerian Pendidikan Malaysia, dan bidang ilmu. Pertama, kajian ini merupakan alternatif kepada guru dalam mempelbagaikan kaedah pembelajaran bahasa Melayu semasa mengajar kanak-kanak pemulihan khas. Hal ini demikian kerana cara pengajaran para guru boleh menarik minat dan mengekalkan minat dalam pembelajaran membaca selain menyampaikan isi pembelajaran dengan lebih berkesan. Pengajaran menjadi lebih menarik dan berkesan sekiranya Bahan Bantu Mengajar (BBM) digunakan. Penggunaan *Kit Asas Membaca* ini dapat mengubah pembelajaran yang sebelum ini hanya menggunakan kaedah *talk and chalk* dan penggunaan alatan rutin seperti papan hitam, buku teks, dan buku latihan sahaja. Penggunaan kit ini membolehkan guru mengajar membaca mengikut tahap-tahap keupayaan kanak-kanak pemulihan khas kerana diubah suai kandungannya supaya dapat diikuti oleh mereka.

Kedua, dapatan kajian ini mempunyai kepentingan kepada pihak sekolah. Pihak sekolah dapat menjadikan kit ini sebagai alat pemulihan, pengukuhan, dan pengayaan dalam kelas pemulihan. Seterusnya, pihak sekolah boleh memantau penggunaan kit ini pada peringkat sekolah supaya dapat mencapai matlamat pembelajaran literasi bahasa Melayu seperti yang ditetapkan oleh pihak kementerian.

Seterusnya, kajian ini juga dapat memberi manfaat kepada Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) agar dapat merancang dan membuat pengubahsuian terhadap kurikulum sedia ada untuk program pemulihan khas. Hal ini demikian kerana kanak-kanak pemulihan khas terpaksa mengikuti pembelajaran yang sama dengan kanak-kanak aliran perdana. Pengubahsuaian kurikulum ini penting kerana kanak-kanak pemulihan khas memerlukan kurikulum yang dipermudahkan bagi meningkatkan daya ingatan mereka terhadap pembelajaran. KPM juga perlu memantau dan memberi

University of Malaya

sokongan kepada para guru dalam memenuhi standard kurikulum pendidikan bahasa Melayu.

Akhir sekali, kajian ini juga memberi kepentingan kepada bidang ilmu bahasa Melayu. Hal ini demikian kerana kajian ini merupakan salah satu penambahan dalam khazanah ilmu berkaitan dengan masalah pembelajaran yang dihadapi oleh kanak-kanak. Kajian berkaitan dengan kanak-kanak pemulihan khas di negara agak kurang dilakukan sehingga menyebabkan kurangnya bahan bacaan tentang masalah ini berbanding masalah pembelajaran lain. Oleh itu, kajian yang dijalankan ini dapat memberikan input berkaitan dengan kanak-kanak pemulihan khas dan masalah bacaan yang wujud dalam kalangan mereka. Input ini merupakan maklumat yang berguna kepada pengkaji-pengkaji lain yang berminat menjalankan kajian secara mendalam tentang bidang ilmu ini.

1.9 Definisi Operasional

Dalam kajian ini, terdapat empat definisi operasional yang akan dibincangkan, iaitu kit pembelajaran, asas membaca, kanak-kanak, dan kanak-kanak pemulihan khas.

1.9.1 Kit Pembelajaran

Kit pembelajaran ditakrifkan sebagai bahan pengajaran yang lengkap untuk pembelajaran sesuatu topik dan bahan-bahan tersebut bersifat *concerete material* (Dewan Bahasa dan Pustaka 2005, p.48). Kit pengajaran juga merupakan salah satu contoh Bahan Bantu Mengajar (BBM). Pelbagai BBM boleh dibina dan disediakan untuk sesuatu mata pelajaran. BBM yang disimpan di dalam suatu bekas (plastik, kotak, kayu, dan sebagainya) dinamakan sebagai kit pembelajaran dan pengajaran (Norzainariah Abu Hassan 2004, p.23).

University of Malaya

Penyimpanan ini bertujuan untuk memudahkan urusan pengesanan, pengurusan, dan penyimpanan yang lebih sistematik. Kit pembelajaran biasanya mengandungi alat dan bahan visual yang bukan elektronik seperti kad-kad (kad abjad, suku kata, perkataan, dan sebagainya), papan cerita, gambar (gambar tunggal, gambar bersiri, gambar cantuman, dan sebagainya), bongkah plastik, kaset cerita, dan sebagainya (Khatijah Abdul Hamid 1990, p. 42).

Pembinaan kit tersebut juga adalah bergantung objektif pembelajaran yang ditetapkan dan topik yang hendak diajar. Kaedah pengaplikasian kit ini juga bergantung kepada kreativiti guru dalam mempelbagaikan pembelajaran bagi menarik minat dan membantu pelajar dalam memahami isi pengajaran dalam bentuk yang lebih mudah. Oleh itu, pembelajaran tidak lagi bergantung kepada peralatan tradisional seperti kapur, papan hitam, dan buku teks semata-mata sebagai media pengajaran (Haizum Hanim Ab. Halim & Lai 2011, p.6). Dalam kajian ini, kit pembelajaran yang dibangunkan adalah bersifat asas dan berfokus kepada kemahiran membaca. Kit yang dibangunkan ini mengandungi bahan bantu mengajar (BBM) berupa model, modul, kad imbasan, dan buku cerita.

Kit yang direka ini adalah bertemakan cerita rakyat yang diubahsuai dan disesuaikan dengan sukatan pembelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah (KSSR). Perkataan yang digunakan bagi tujuan pembinaan kit juga diambil daripada sukatan pembelajaran Tahap Satu. Sukatan pembelajaran yang disediakan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) masih diguna pakai supaya pembelajaran tidak terpesong daripada sukatan pembelajaran. Penggunaan kit tidak hanya terbatas kepada alat-alat yang biasa digunakan seperti papan hitam, gambar-gambar, dan segala bentuk perkakasan, dan perisian untuk pengajaran. Pada masa yang sama, kit ini juga mengandungi tiga modul asas bacaan yang meliputi pengecaman huruf dan pengetahuan grafik, bunyi dan ejaan, dan konteks tatabahasa.

University of Malaya

1.9.2 Asas Membaca

Menurut Smith (1978, p.1), tidak terdapat definisi spesifik atau khusus yang dapat menerangkan maksud kemahiran membaca. Hal ini demikian kerana membaca melibatkan konteks yang luas, sama ada melibatkan tingkah laku membaca itu sendiri, kefahaman, dan sebagainya. Dalam hal ini, terdapat sesetengah individu yang membaca tetapi tidak memahami maklumat yang terkandung dalam bahan bacaan itu. Keadaan ini menunjukkan aktiviti membaca itu dijalankan tetapi pembaca hanya mengalami masalah daripada aspek pemahaman sahaja. Oleh itu, kemahiran membaca dapat dikatakan sebagai aktiviti membuat gambaran, memberikan penjelasan, atau membuat analisis (Muhammad Saiful Haq Hussin 2006, p.39). Kemahiran membaca merupakan kebolehan mengenal lambang-lambang, menterjemah lambang-lambang itu semula kepada bunyi-bunyi bahasa dan memahami makna atau membuat tanggapan yang disampaikan melalui tulisan itu (Atan Long 1979, p. 53).

Selain itu, membaca juga merupakan proses komunikasi kerana berlakunya proses pertukaran idea antara penulis dan pembaca. Menurut Smith (1978), tumpuan pembaca semasa membaca bukan hanya kepada perkataan sahaja tetapi melibatkan aktiviti "mencari perkataan" (p.210). Dalam proses mencari perkataan ini, pertanyaan demi pertanyaan muncul untuk menjawab soalan atau mencari perkaitan antara maklumat dengan maklumat lain. Hal ini bermaksud bahawa kemahiran membaca merupakan kemahiran *menarik keluar idea* yang hendak disalurkan oleh penulis melalui penulisannya (Zulkifley Hamid 2006, p.142). Kemahiran menarik makna ini bukanlah disifatkan perlakuan mekanis semata-mata tetapi melibatkan penafsiran makna secara aktif. Menurut Simanjuntak (1985) kemahiran mentafsirkan makna adalah:

> "…membaca itu sebagai satu proses yang aktif dan bersungguh-sungguh untuk mencari dan menentukan erti. Pencarian dan penentuan erti ini dilakukan dengan cara mengarahkan erti yang ada dalam otaknya kepada teks yang dibacanya dengan pertolongan tiga jenis sistem saran: tanda saran grafem atau bunyi, sintaksis, dan konteks" (Simanjuntak 1985, p.7).

University of Malaya

Seterusnya, terdapat empat fasa dalam perkembangan kemahiran membaca, iaitu peringkat prabacaan, peringkat permulaan, peringkat mahir, dan peringkat fasih (Taylor 1973, p.17). Pada peringkat prabacaan, kanak-kanak masih belum dapat menginterpretasikan keseluruhan maklumat yang terdapat dalam perkataan bercetak. Oleh itu, peringkat ini dinyatakan sebagai peringkat persediaan ke arah pembacaan dan boleh dimulai sejak umur awal lagi. Peringkat kedua dalam membaca adalah peringkat permulaan, iaitu ketika kanak-kanak dapat mengecam dan mengenal pasti beberapa perkataan berdasarkan konteks harian. Pada peringkat ini kanak-kanak masih tidak diiktiraf sebagai pembaca kerana mereka hanya mengecam dan membaca perkataan tertentu sahaja. Pada peringkat ketiga, iaitu peringkat mahir kanak-kanak dikatakan sudah boleh membaca kebanyakan perkataan dalam konteks tertentu. Dalam peringkat ini juga, kanak-kanak dikatakan boleh mengaplikasikan pengetahuan mereka untuk tujuan tertentu seperti pembinaan ayat, menggunakan kosa kata yang dibaca, dan sebagainya. Pada peringkat mahir pula, kanak-kanak dikatakan sudah mahir membaca tanpa berhadapan dengan banyak kesukaran. Pada peringkat ini, kanak-kanak memperkembangkan kemahiran membaca sebagai salah satu aktiviti bagi mengisi keperluan hidup mereka.

Oleh itu, dapat disimpulkan bahawa kemahiran membaca merupakan proses yang kompleks kerana melibatkan pengaplikasian beberapa kemahiran secara serentak. Hal ini demikian kerana kemahiran mengamati, penglihatan, mengingat, mendengar, dan membezakan bunyi-bunyi merupakan kemahiran yang perlu hadir serentak semasa membaca. Kemahiran membaca juga tidak mampu dikuasai tanpa melalui proses-proses mengenal dan membezakan fonem dalam sesuatu bahasa, menggabungkan simbol-simbol fonem untuk membentuk perkataan, dan memindahkan lambang-lambang yang

University of Malaya

dibaca kepada sistem saraf supaya dapat diterjemah kepada simbol fonem yang dapat difahami oleh pembaca.

1.9.3 Kanak-Kanak

Berdasarkan Akta Kanak-Kanak 2001 (Akta 611), Bahagian 1, Seksyen 2 telah menjelaskan bahawa kanak-kanak adalah individu yang berusia bawah umur 18 tahun (Undang-Undang Malaysia Akta 611 2006, p.16). Secara umumnya, kanak-kanak dibahagikan kepada dua kategori, iaitu kanak-kanak normal dan kanak-kanak pendidikan khas. Kanak-kanak normal merupakan kanak-kanak yang tidak mengalami sebarang kecacatan, sama ada dari aspek fizikal atau mental. Kanak-kanak pendidikan khas pula merupakan kanak-kanak kurang upaya yang mengalami kecacatan dari segi fizikal dan mental. Ketidakupayaan yang dialami oleh kanak-kanak tersebut telah disahkan oleh pakar perubatan untuk melayakkannya mengikuti Kelas Pendidikan Khas.

Walau bagaimanapun, kajian ini hanya menumpukan kepada kanak-kanak normal yang lemah dalam kemahiran membaca, menulis, dan mengira (Kemahiran 3 M) yang mengikuti kelas pemulihan khas sahaja sebagai subjek kajian. Kanak-kanak ini sebenarnya merupakan kanak-kanak normal tetapi mengalami masalah lambat menerima pembelajaran jika dibandingkan dengan rakan sebayanya. Kesukaran menerima pelajaran ini juga bukanlah berpunca daripada masalah kecacatan mental tetapi lebih kepada masalah persekitaran, budaya, dan sebagainya.

Dalam kajian ini juga, pengkaji tidak menggunakan istilah murid pemulihan khas bagi merujuk kepada subjek kajian berdasarkan definisi kanak-kanak seperti yang dinyatakan dalam perbincangan di atas. Istilah yang digunakan dalam perbincangan seterusnya ialah kanak-kanak pemulihan khas.

University of Malaya

1.9.4 Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Kanak-kanak pemulihan khas merupakan kanak-kanak kurang upaya pembelajaran, iaitu tidak menguasai kemahiran membaca, menulis, dan mengira (Kemahiran 3M) dan masalah ini dikaitkan dengan persekitaran rumah serta kawasan kejiranan yang kurang menguntungkan (Koh 1980, p.15). Dalam bidang pembelajaran bahasa, kanak-kanak ini mengalami kesulitan pembelajaran kerana kekurangan kosa kata berkemungkinan kesan daripada diskriminasi penglihatan atau pendengaran yang kurang memuaskan. Brennan (1974) pula menyatakan bahawa kanak-kanak ini bukanlah kanak-kanak dengan keupayaan intelektual bawah sederhana, atau mengalami rencatan intelektual yang serius atau cacat utama yang lain. Mereka merupakan kanak-kanak yang tidak berdaya membuat kerja sekolah yang dianggap normal dalam kumpulan umur mereka (p.5).

Menurut Collins (1961, p.4), kanak-kanak lambat belajar ini merupakan kanak-kanak yang hanya boleh menguasai sesuatu kemahiran di bawah umurnya sahaja. Hal ini demikian kerana kanak-kanak ini mempunyai umur fizikal yang tidak setaraf dengan umur mentalnya (Faridah Nazir et. al 2014, p. 173). Sebagai contohnya, kanak-kanak pemulihan yang berusia 12 tahun mungkin mempunyai IQ seperti kanak-kanak yang berumur 10 tahun. Mereka juga tidak boleh mengikuti pelajaran di dalam kelas, lambat memahami pelajaran, dan mempunyai daya pengamatan yang lemah. Kanak-kanak ini juga merupakan kanak-kanak yang kurang yakin, rendah konsep diri, pasif dalam pembelajaran, dan mudah putus asa (Koh 1982, p.82). Selain itu, Gulliford & Tansley (1961, p.6-14) pula telah membahagikan kanak-kanak yang lambat belajar kepada lima kategori, iaitu:

i. Kanak-kanak yang terhad kecerdasan, iaitu terdiri daripada kanak-kanak terencat akal dan kanak-kanak yang cacat saraf, organ, neurologi, atau kecacatan semula jadi;

University of Malaya

ii. Kanak-kanak yang tersekat budaya atau sosial kerana tidak menerima rangsangan deria ketika bayi, kurang rangsangan bahasa, dan pengalaman;

iii. Kanak-kanak salah suaian personaliti yang menyukarkan hubungan sosial dan emosi dengan orang lain;

iv. Kanak-kanak dengan kesulitan pembelajaran khas yang mengalami kesukaran kemahiran memerhati atau tumpuan terhadap pembelajaran, pengamatan, deria, koordinasi fizikal, atau kecacatan saraf sehingga menyebabkan kegagalan dalam pembelajaran; dan

v. Kanak-kanak cacat deria atau motor, iaitu mempunyai pergerakan yang sederhana dan belajar di kelas biasa sahaja.

Berdasarkan definisi-definisi ini, kanak-kanak pemulihan khas adalah murid yang ketinggalan dalam bilik darjah pada peringkat permulaan dan tidak mengikuti perkembangan seterusnya. Situasi ini menyebabkan kanak-kanak ini tidak menguasai kemahiran asas seperti yang dikuasai oleh rakan-rakan sebayanya. Oleh itu, kanak-kanak pemulihan memperlihatkan satu ciri yang ketara, iaitu lambat belajar berbanding kanak-kanak lain sehingga mewujudkan jurang perbezaan tahap pencapaiannya dengan kanak-kanak sebayanya.

1.10 Rumusan

Bab ini telah merupakan pengenalan kepada latar belakang kajian yang berkaitan dengan perkembangan pendidikan pemulihan khas di Malaysia, kanak-kanak pemulihan khas, ciri-ciri kanak-kanak pemulihan khas, dan sebagainya. Berdasarkan masalah yang dihadapi oleh kanak-kanak pemulihan dalam pembelajaran bahasa, kepentingan pembinaan Kit Asas Membaca merupakan alternatif dalam pembelajaran di kelas pemulihan khas. Selain itu, perbincangan juga telah meliputi kepentingan pembinaan Kit Asas Membaca sebagai Bahan Bantu Mengajar (BBM) bagi membantu kanak-kanak

University of Malaya

pemulihan khas dalam pembelajaran bahasa. Oleh itu, perbincangan dalam bab ini merupakan garis panduan dan asas dalam menjalankan kajian supaya kajian ini fokus kepada objektif yang telah digariskan sebelum ini. Perbincangan dalam bab berikutnya adalah berkaitan dengan sorotan literatur, iaitu kajian yang telah dijalankan oleh pengkaji lain dalam bidang pembelajaran bahasa kanak-kanak pemulihan khas. Sorotan literatur ini meninjau kajian-kajian yang telah dilakukan oleh pengkaji-pengkaji sebelum ini dalam jangka masa 10 tahun, iaitu bermula tahun 2006 hingga 2015.

University of Malaya

BAB 2: SOROTAN LITERATUR

2.1 Pendahuluan

Bahagian sorotan literatur membincangkan kajian-kajian yang pernah dijalankan oleh pengkaji sebelum ini berkaitan bidang pemulihan khas. Kajian-kajian ini merupakan kajian yang pernah dijalankan dalam tempoh masa sepuluh tahun belakangan ini, iaitu dari tahun 2006 hingga 2015. Sorotan kajian ini secara umumnya dibahagikan kepada dua bahagian, iaitu sorotan secara keseluruhan kajian yang pernah dijalankan dan analisis sorotan bagi mencari lompang yang akan diisi oleh kajian ini. Bahagian sorotan ini secara keseluruhannya dibahagikan kepada beberapa sub tajuk, iaitu Latar Belakang Kajian, Kajian Umum Berkaitan Pemulihan Khas, Kajian Berkaitan Pembelajaran Kanak-Kanak Pemulihan Khas, dan Kajian Berkaitan Pemulihan Bacaan Kanak-Kanak Pemulihan Khas. Bahagian kedua sorotan literatur pula merupakan analisis sorotan kajian yang merupakan rumusan kajian yang pernah dilakukan oleh pengkaji sebelum ini. Bahagian ini dibahagikan kepada tiga sub tajuk, iaitu Aspek Pendidikan Pemulihan Khas di Malaysia, Aspek Pembelajaran Bahasa Kanak-Kanak Pemulihan Khas, dan Aspek Kekangan Pembelajaran Bahasa Kanak-Kanak Pemulihan Khas.

2.2 Pendidikan Pemulihan Khas di Malaysia Sebelum Tahun 1980-an.

Pendidikan pemulihan merupakan salah satu cara khusus untuk membantu pelajar yang lambat belajar dan bermasalah dalam proses pembelajaran. Program Pemulihan Khas telah dilaksanakan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) semenjak tahun 1960-an bagi membantu murid-murid di sekolah rendah yang menghadapi masalah khusus dalam pembelajaran, iaitu menguasai kemahiran asas membaca, menulis dan mengira (3M) (Jabatan Pendidikan Khas 2008, p.3). Minat dan kesedaran mengenai konsep pengajaran pemulihan timbul hasil daripada kesedaran para pendidik di negara ini bahawa setiap kanak-kanak mempunyai hak untuk mendapat pendidikan yang sama.

University of Malaya

Sehubungan dengan itu, pada pertengahan tahun 1960-an Kementerian Pendidikan Malaysia (kini Kementerian Pelajaran Malaysia) telah melancarkan satu projek percubaan bertujuan untuk melihat keperluan kepada pengajaran pemulihan. Bagi tujuan tersebut, sebanyak sembilan buah sekolah rendah dipilih sebagai *Pilot Project* yang dimulakan pada awal 1967 dan berakhir pada tahun 1970 (Robiah Kulop Hamzah 1992, p.xi). Hasil penelitian ini mendapati bahawa pengajaran pemulihan bagi murid-murid lambat belajar adalah perlu selaras dengan keperluan semasa. Sehubungan dengan itu, Bahagian Sekolah-Sekolah telah memulakan langkah merangka satu program pengajaran pemulihan bagi memenuhi keperluan pelajar, terutamanya bagi pelajar yang bersekolah di luar bandar.

Pada tahun 1965, tiga orang guru yang mendapat latihan di England kembali berkhidmat dan sehingga tahun 1968, seramai sembilan orang guru telah mendapat latihan di luar negara bagi menerajui program pemulihan di negara ini. Walau bagaimanapun, pada tahun 1968 sehingga 1974 kerajaan telah membekukan pengambilan guru-guru berkursus dalam bidang Pendidikan Pemulihan. Kerajaan juga telah memperbaiki sistem pendidikan pemulihan di negara ini melalui Laporan Jawatankuasa Pelaksanaan Dasar Pelajaran (1970) Perakuan 5. Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) telah menyatakan bahawa perlunya supaya perkara-perkara yang berkaitan dengan langkah-langkah pengajaran pemulihan ditambah baik seperti kaedah mengajar, bahan bantu mengajar, saiz kelas yang lebih kecil, peruntukan guru bagi mengendalikan pengajaran pemulihan, serta penggunaan bahan-bahan tertentu digunakan bagi pendidikan pemulihan.

Situasi ini menunjukkan bahawa kerajaan peka dengan pendidikan pemulihan bagi membantu kanak-kanak yang lambat menerima pelajaran. Kerajaan juga telah mengkaji semula keperluan pendidikan pemulihan berdasarkan Laporan Murad (1973). Laporan ini telah mendedahkan pada tahun 1972 sebanyak 54.1 % daripada 7027

University of Malaya

pelajar sekolah di Malaysia mengalami keciciran dan situasi ini berpunca daripada status sosio ekonomi (taraf pekerjaan ibu bapa dan taraf kelulusan ibu bapa), pendidikan dan pekerjaan, sikap guru terhadap pelajar, sikap, dan jarak ke sekolah (Murad Mohd Noor 1973, p.3). Peratusan keciciran pelajar yang agak tinggi ini menyebabkan pendidikan pemulihan diperhebat untuk mengurangkan peratus keciciran murid-murid di sekolah-sekolah rendah yang tidak menguasai kemahiran 3M, iaitu membaca, menulis, dan mengira (KPM 2009, p.11).

Seterusnya, pada bulan Ogos 1975 KPM telah mengadakan satu seminar pengajaran pemulihan untuk pengurus dan guru sekolah rendah. Seminar tersebut telah diadakan di Universiti Malaya dan dihadiri oleh 30 orang peserta. Melalui seminar ini, para peserta telah diperkenalkan dengan konsep pendidikan berdasarkan kasih sayang dan simpati kepada murid yang lambat menerima pelajaran. Lanjutan daripada itu, KPM juga telah menghantar empat orang pegawai daripada Kementerian Pendidikan untuk menghadiri kursus intensif dalam bidang pemulihan selama dua tahun pada tahun 1975 di United Kingdom. Bahagian Sekolah-Sekolah dengan kerjasama Bahagian Pendidikan Guru telah menganjurkan kursus jangka pendek (Kursus Dalam Cuti) di Maktab Perguruan Ilmu Khas Cheras, Kuala Lumpur pada tahun 1976. Kursus-kursus jangka pendek juga diperkenalkan untuk menampung kekurangan guru-guru pemulihan yang mempunyai latihan khas jangka pendek. Kursus tersebut dinamakan Kursus Khas Pemulihan bertujuan untuk melengkapkan guru-guru sekolah rendah dengan ilmu untuk mendidik kanak-kanak yang lambat belajar dan disertai oleh 55 orang guru sekolah rendah. Sehingga tahun 1985, seramai 2916 orang guru telah mengikuti Kursus Dalam Cuti di beberapa buah maktab di Semenanjung Malaysia, Sabah, dan Sarawak (Robiah Kulop Hamzah 1992, p. 188).

Projek-projek yang berkaitan dengan pendidikan pemulihan juga dijalankan oleh Pusat Perkembangan Kurikulum (PPK) untuk menambah baik pendidikan tersebut di

University of Malaya

negara ini. PPK telah mendapatkan dana daripada Yayasan Bernard van Leer (Netherland) yang berjumlah satu juta untuk membangunkan pengajaran pemulihan, iaitu Projek Pengajaran Imbuhan. Projek ini bertujuan untuk mengenal pasti masalah pembelajaran dan pengajaran yang dihadapi oleh murid tahun satu hingga tiga yang belajar di sekolah rendah pada tahun 1972 hingga 1981. Pada masa yang sama, projek ini adalah untuk mengenal pasti teknik, alat penilaian, dan bahan pengajaran yang sesuai digunakan dalam kelas pemulihan. Projek ini menumpukan kepada mata pelajaran bahasa Malaysia dan Inggeris, serta Matematik. Malah, projek ini juga melibatkan 12 buah sekolah rendah di seluruh Malaysia serta Guru Besar, Guru Penolong Kanan, guru mata pelajaran bahasa Malaysia, bahasa Inggeris, dan Matematik. Hasil dapatan projek ini mendapati bahawa program pemulihan khas adalah amat perlu dijalankan di semua sekolah rendah.

Selain itu, dapatan projek tersebut juga mendapat perhatian Kementerian Pendidikan untuk menambah baik sistem pendidikan pemulihan di negara ini. Mulai tahun 1977, Kementerian Pendidikan melalui Bahagian Pendidikan Guru telah menawarkan tiga jenis Kursus Khas Pemulihan kepada guru-guru yang mengajar di sekolah. Kursus-kursus ini diadakan di Maktab Perguruan Ilmu Khas, Cheras, Kuala Lumpur dan dibahagikan kepada:

i) Kursus Khas Pemulihan Satu Tahun (pengalaman lima tahun mengajar);
ii) Kursus Khas Pemulihan Enam Bulan (guru-guru yang telah menghadiri Kursus Khas Pemulihan dalam cuti selama lapan minggu); dan
iii) Kursus Khas Pemulihan Hujung Minggu (pencalonan guru oleh Guru Besar sekolah).

Hasil daripada kursus-kursus yang dijalankan oleh KPM sekitar tahun 1977 hingga 1987, terdapat seramai 4331 orang Guru Khas Pemulihan yang telah lulus dalam

University of Malaya

kursus pemulihan yang dijalankan. Jumlah ini agak tinggi kerana bilangan tersebut masih tidak termasuk guru-guru yang telah dihantar ke United Kingdom untuk mengikuti Kursus Khas Pemulihan sejak tahun 1975. Bahagian sekolah-sekolah juga mengadakan pelbagai seminar dan bengkel-bengkel berhubung dengan pengajaran pemulihan dari semasa ke semasa untuk melatih lebih banyak guru yang mempunyai kelulusan dalam bidang pemulihan khas. Di samping itu, bahagian ini juga mengadakan kerjasama dengan badan-badan yang terlibat dalam pendidikan pemulihan seperti Pusat Perkembangan Kurikulum, Jemaah Nazir Sekolah, Maktab Perguruan Ilmu Khas, dan sebagainya untuk membentuk program pemulihan khas yang berkualiti serta sesuai dengan keperluan kanak-kanak lambat belajar.

2.3 Perkembangan Pendidikan Pemulihan Khas di Malaysia Selepas Tahun 1980-an Sehingga Kini

Melalui Laporan Jawatankuasa Kabinet Mengkaji Pelaksanaan Dasar Pelajaran yang ketika itu dipengerusikan oleh Dato' Seri Dr. Mahathir pada tahun 1979 (Perkara 33.1) menyatakan bahawa pengajaran pemulihan secara teratur perlu diberikan kepada mereka yang didapati lemah dalam mata pelajaran tertentu. Pendidikan pemulihan dikatakan perlu dilaksanakan kerana tidak mahu mengganggu kenaikan darjah secara automatik yang dilaksanakan pada ketika itu. Murid-murid yang lemah pula boleh dipulihkan dengan sistem pendidikan yang wujud pada ketika itu (KPM 1979, p.19). Menurut Laporan Jawatankuasa Kabinet pada tahun 1982, pengajaran pemulihan secara teratur perlu diberikan kepada murid-murid yang lemah dalam kemahiran tertentu (KPM 1982, p.19). Sehubungan dengan itu, kurikulum sedia ada dikaji semula kerana kenaikan darjah secara automatik akan menyebabkan murid-murid yang lemah dalam penguasaan kemahiran membaca, menulis, dan mengira (3M) akan naik darjah walaupun ada kalangan mereka masih belum menguasai kemahiran tersebut dengan sepenuhnya.

University of Malaya

Oleh itu, pada tahun 1983 kurikulum baru diperkenalkan sejajar dengan usaha kerajaan untuk memfokuskan kepada kemahiran 3M. Pengenalan kepada Kurikulum Baru Sekolah Rendah (KBSR) merupakan pembaharuan dalam sistem pendidikan negara kerana telah diwujudkan Pendidikan Pemulihan Khas. Pendidikan ini membolehkan guru-guru mengenal pasti murid-murid Tahap 1 (darjah satu hingga tiga) yang lemah dalam penguasaan 3M. Program pemulihan KBSR ini bukan sahaja bertujuan membantu penguasaan 3M murid-murid, malah memperbetulkan tingkah laku dan sikap negatif mereka serta mengembangkan potensi terhadap pembelajaran (Jamilah Ahmad 1999, p.5). Pelaksanaan KBSR berbanding dengan kurikulum sekolah rendah sebelum ini dikatakan berjaya daripada aspek pelaksanaannya. Namun, keputusan peperiksaan UPSR pada tahun 1988 menunjukkan bahawa sejumlah besar pelajar, terutamanya yang bersekolah di luar bandar memerlukan pengajaran pemulihan dalam beberapa mata pelajaran seperti Bahasa Inggeris dan Matematik (perkara 5.10) (KPM 1991, p.112). Walau bagaimanapun, langkah-langkah pemulihan yang berkesan telah terjejas disebabkan oleh saiz kelas yang besar dan kekurangan guru yang terlatih dalam pendidikan pemulihan.

Oleh kerana kurikulum KBSR ini menekankan kepentingan pemulihan, mulai tahun 1986 KPM telah mengarahkan semua sekolah rendah di negeri yang mempunyai guru khas pemulihan sendiri untuk melaksanakan program pemulihan di sekolah masing-masing. Walau bagaimanapun, kekurangan guru pemulihan khas di Malaysia ketika itu sedikit sebanyak mengganggu program ini dijalankan dengan baik. Hal ini demikian kerana hanya 2233 orang (51.5%) daripada 4331 orang guru pemulihan sahaja ditawarkan jawatan tersebut oleh KPM walaupun bilangan sekolah rendah berjumlah 6700 buah (Robiah Kulop Hamzah 1992, p.xiv). Sukatan KBSR menumpukan kepada dua perkara, iaitu aktiviti pemulihan dan pengayaan (KPM 1981, p.v). Kemahiran-

University of Malaya

kemahiran yang dikuasai oleh murid dikatakan menjadi lebih bermakna jika aktiviti-aktiviti yang terdapat di dalam bilik darjah dipelbagaikan penggunaanya.

Aktiviti pemulihan dan pengayaan adalah perlu diberikan kerana keupayaan menerima, bakat, dan minat yang berbeza dalam kalangan mereka menyebabkan banyak kemahiran boleh dikuasai dengan kemampuan masing-masing. Aktiviti pengayaan membolehkan kanak-kanak menguasai sesuatu kemahiran dalam jangka masa yang ditetapkan atau lebih awal daripada jangka masa tersebut. Pada masa yang sama, aktiviti ini juga didedahkan kepada kanak-kanak supaya mereka dapat belajar sendiri dengan bantuan yang minimum daripada guru (KPM 1981, p.4). Bagi kanak-kanak yang masih belum menguasai aktiviti-aktiviti yang terdapat dalam program ini diberikan masa tambahan selama 20 hingga 30 minit setiap hari. Seterusnya, aktiviti pemulihan pula diberikan hanya kepada kanak-kanak yang tidak menguasai kemahiran asas sahaja. Bahan-bahan yang digunakan dalam pembelajaran terdiri daripada carta, kad, bahan maujud, alat permainan, dan sebagainya. Malah, aktiviti-aktiviti yang dijalankan dalam program pemulihan pula adalah secara berperingkat, iaitu daripada mudah kepada sukar.

Umumnya, terdapat dua jenis program pemulihan dalam KBSR yang dijalankan di setiap sekolah, iaitu pemulihan dalam kelas dan pemulihan khas. Pemulihan di dalam kelas biasanya dijalankan bagi membantu kanak-kanak yang lambat menguasai sesuatu kemahiran yang telah dipelajari atau diistilahkan sebagai masalah pembelajaran ringan, manakala pemulihan khas pula dikhususkan kepada masalah pembelajaran yang lebih kompleks (Maznah Ismail, Aida Abdullah, & Teh 1992, p.133). Guru-guru yang mengajar sesuatu mata pelajaran biasanya akan menilai kemampuan seseorang murid itu, sama ada menguasai atau tidak kemahiran yang telah diajarkan. Sekiranya terdapat kanak-kanak yang kurang menguasai sesuatu kemahiran, mereka akan menjalani sesi pemulihan dalam kelas dengan segera. Pemulihan dalam kelas ini membantu kanak-

University of Malaya

kanak menguasai kemahiran yang tidak dikuasainya dengan segera supaya kanak-kanak ini tidak terus ketinggalan dalam mata pelajaran itu. Program pemulihan dalam kelas ini masih menggunakan sukatan mata pelajaran KBSR. Jika kanak-kanak ini masih gagal menguasai kemahiran yang diajarkan secara berulang, guru akan mencalonkan kanak-kanak ini ke kelas pemulihan khas.

Kelas pemulihan khas pula menggunakan sistem penarikan (*withdrawal system*), iaitu kanak-kanak yang masih belum dapat menguasai kemahiran asas 3M akan dikeluarkan dari kelas mereka untuk pergi di kelas pemulihan khas tersebut. Biasanya, guru-guru pemulihan khas akan menjalankan sesi pemulihan pada setiap peringkat murid yang meliputi kanak-kaak yang belajar pada tahun 1 hingga 3. Kelas pemulihan khas ini lebih memfokus kepada pemulihan secara individu kerana bilangan murid yang terlalu ramai dalam sesuatu kelas menyukarkan guru menumpukan perhatian terhadap murid yang lemah (Mohd Zuri Ghani & Aznan Che Ahmad 2011, p.30). Hal ini demikian kerana saiz kelas yang besar menyebabkan sebilangan murid yang tidak dapat memahami penerangan yang diberikan oleh guru semasa proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) dijalankan. Jika kanak-kanak ini dibiarkan begitu sahaja, masalah pembelajaran mereka menjadi semakin teruk dan menjadi punca kepada masalah lain seperti masalah disiplin, ponteng sekolah, dan sebagainya. Program pemulihan khas ini diwujudkan bertujuan untuk menangani masalah pembelajaran sejak peringkat awal lagi supaya pelajar-pelajar yang lemah tidak terus ketinggalan dan dapat bersaing dengan rakan sekelas lain.

Antara program-program pemulihan yang dijalankan semasa pelaksanaan KBSR adalah Program 3M (PROtim), Kelas Intervensi Awal 2M (KIA2M), dan sebagainya. Program-program tersebut memfokuskan kepada beberapa kemahiran asas yang terdapat dalam KBSM, sama ada kemahiran membaca dan menulis atau kemahiran membaca, menulis, dan mengira. Program 3M (PROtim), misalnya memfokuskan

University of Malaya

kepada kemahiran membaca, menulis, dan mengira (3M). Program ini juga dilaksanakan kepada murid-murid tahap dua (darjah empat, lima, dan enam) yang tidak menguasai tiga kemahiran tersebut. Bagi kanak-kanak yang belajar dalam darjah enam, mereka akan dilibatkan dalam program ini sebaik sahaja mereka selesai menduduki Ujian Penilaian Sekolah Rendah (UPSR). Dalam program ini, bebanan yang ditanggung oleh guru pemulihan dikurangkan kerana guru-guru mata pelajaran Bahasa Melayu dan Matematik yang mengambil alih tugas ini. Guru dan murid juga dibekalkan dengan satu modul yang dikhaskan oleh KPM untuk proses pembelajaran.

Pada masa yang sama, Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis (KIA2M) pula diwujudkan bagi menggantikan Kelas Bermasalah Pembelajaran Ringan (KBPR) yang dijalankan pada tahun 2004. Walau bagaimanapun, KIA2M yang dijalankan ini hanya berfokus kepada dua kemahiran utama bahasa Melayu, iaitu membaca dan menulis sahaja. Program ini dimulakan pada tahun 2006 oleh guru-guru bahasa Melayu Tahun 1. Sebelum itu, murid-murid terlebih dahulu disaring sebelum memasuki kelas ini dengan menggunakan Instrumen Penentu Penguasaan 3M (IPP3M). Bagi kanak-kanak yang tidak melepasi standard yang ditetapkan oleh KPM, mereka akan mengikuti kelas pemulihan ini selama tiga hingga enam bulan bergantung kepada masa yang ditetapkan oleh pihak sekolah. Sesi pengajaran untuk kelas ini pula adalah selama 60 hingga 90 minit sahaja sehari (enam jam seminggu atau 360 minit seminggu).

Selain itu, program pemulihan khas juga ditambah baik mutunya seperti yang digariskan dalam Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 (PIPP 2006-2010) untuk Rancangan Pembangunan Malaysia ke-9. Melalui Teras Ketiga (Memperkasakan Sekolah Kebangsaan) dan Teras Keempat (Merapatkan Jurang Pendidikan), KPM telah memperluas program pemulihan dan mempertingkatkan lagi keberkesanan program tersebut dengan menaik taraf sebanyak 2,800 buah kelas pemulihan dan menyediakan guru pemulihan yang mencukupi bagi menampung keperluan ini (KPM 2006, p.35).

University of Malaya

Pada tahun 2009 pula, Tan Sri Dato' Haji Muhyiddin bin Mohd. Yassin sebagai Menteri Pelajaran Malaysia ketika itu telah membentangkan tentang Bidang Keberhasilan Utama [*National Key Result Areas* (NKRA)]. Sehubungan dengan itu, Sektor Dasar dan Pembangunan Pendidikan, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) telah diamanahkan untuk mengawas, melaksana, dan menyelaras *Ministry Key Performance Indicator* (NKPI) 3.2 KPM, iaitu semua murid yang tiada masalah pembelajaran berupaya menguasai kemahiran membaca, menulis, dan mengira selepas mengikuti pendidikan tiga tahun pada peringkat rendah pada akhir tahun 2012. Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK) pula dipertanggungjawabkan untuk menerajui projek ini dengan kerjasama semua bahagian dalam KPM. Rentetan itu, sebuah program alternatif telah dirangka untuk murid Tahun Satu, Dua, dan Tiga (Tahap I) yang belum menguasai kemahiran asas literasi dan numerasi pada tahun 2010 sehingga kini.

Projek ini dinamakan sebagai Program Literasi dan Numerasi (LINUS), iaitu merupakan penambahbaikan kepada program Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis (KIA2M) untuk murid Tahun 1 yang dilaksanakan pada tahun 2006 dan merupakan salah satu daripada Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA) Pendidikan dalam Program Transformasi Kerajaan. Program ini juga merupakan kesinambungan daripada program sedia ada bagi mengatasi masalah penguasaan kemahiran asas 3 M dengan lebih sistematik. Malah, KPM juga memastikan bahawa setiap pelajar perlu menguasai kemahiran 3M dan tidak ada pelajar yang tercicir daripada pendidikan akibat faktor kemiskinan, tempat tinggal, dan sebagainya (KPM 2006, p 30). Pelaksanaan program LINUS juga mensasarkan 100 peratus murid tahun tiga dapat menguasai kemahiran literasi dan numerasi sebelum ke Tahun empat mulai tahun 2013 kecuali murid-murid berkeperluan khas.

Program ini pada permulaannya telah diperkenalkan kepada murid-murid Tahun Satu di Sekolah Kebangsaan (SK) seluruh Malaysia yang lemah penguasaan kemahiran

University of Malaya

3M. Pada tahun 2012 pula, program ini diperluaskan lagi kepada murid-murid yang belajar dalam Tahun Tiga. Program Literasi ini mempunyai tiga matlamat, iaitu pada akhir program ini setiap murid yang menghadiri program ini akan dapat mengeja dan membunyikan suku kata terbuka dan tertutup, membaca dan menulis perkataan daripada suku kata terbuka dan tertutup dan membaca dan menulis serta memahami ayat tunggal dan ayat majmuk yang mudah dengan menggunakan kata hubung *dan*. Prinsip-prinsip modul pengajaran LINUS adalah berunsurkan ansur maju, didik hibur, pengulangan kosa kata, latihan dari mudah kepada susah, latihan interaktif, dan belajar sambil bermain. Kemahiran literasi yang perlu dikuasai oleh murid pula adalah kemahiran membaca dan menulis huruf, membaca suku kata, membina dan menulis suku kata, membaca perkataan, membaca dan menulis perkataan, membaca rangkai kata, membina dan menulis rangkai kata, membaca ayat, membina dan menulis ayat tunggal.

Dalam kemahiran numerasi pula, murid-murid yang mengikuti program ini mampu membaca, menulis, membilang, dan menyusun nombor hingga 1000, membilang dua-dua, lima-lima dan sepuluh-sepuluh dalam lingkungan 1000 bermula daripada sebarang nombor, menyatakan fakta asas tambah, tolak, darab dan bahagi, dan mengaplikasikan pengetahuan operasi asas aritmetik dalam wang, menyatakan waktu, ukuran dan sukatan. Program ini mengandungi enam strategi, iaitu Saringan Murid-Murid Tahun Satu hingga Tahun Tiga, Pembangunan Bahan, Pengukuhan Kemahiran Pedagogi Guru, Program Kesedaran Sekolah & Komuniti, Pemantauan, Penyeliaan, & Penilaian, serta Perlantikan Fasilitator LINUS (Nazariyah Sani 2014, p.57). Ujian Saringan Linus pula diadakan tiga kali setahun, iaitu pada bulan Mac, Jun, dan September bagi mengenal pasti penempatan murid di kelas pendidikan khas atau program LINUS. Latihan berkaitan pengendalian Modul LINUS ini juga telah diberikan kepada hampir 17 ribu guru pada tahun 2010.

University of Malaya

Pelaksanaan program LINUS ini adalah diukur berdasarkan penguasaan literasi dan numerasi kanak-kanak Tahun Satu dijalankan pada bulan Mac setiap tahun. Menerusi ujian saringan ini, guru-guru dapat mengukur sejauh mana pencapaian kanak-kanak Tahun Satu dalam literasi dan numerasi selama dua bulan sesi P&P dijalankan. Instrumen Saringan Literasi dan Numerasi yang dijalankan untuk menguji kanak-kanak ini direka berdasarkan 12 kontstruk asas literasi dan numerasi yang ditetapkan oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK). Jika kanak-kanak tidak melepasi ujian saringan ini, tindakan susulan akan dijalankan seperti merancang strategi, kaedah, dan teknik P&P yang sesuai dengan keupayaan kanak-kanak ini. Jika seseorang kanak-kanak itu telah melepasi Ujian Saringan Satu dan Dua, mereka akan mengikuti kelas aliran perdana dan tidak perlu lagi menyertai program LINUS ini. Bagi kanak-kanak yang masih tidak menguasai kemahiran ini, mereka akan terus mengikuti program ini sehingga akhir tahun. Jika kanak-kanak pemulihan khas ini masih gagal menguasai asas literasi dan numerasi pada akhir Tahun Tiga, mereka tidak dibenarkan belajar di Tahun Empat.

Pengkaji mendapati bahawa murid-murid pemulihan khas yang mengikuti program LINUS hanya dibekalkan dengan dua buah modul pembelajaran, iaitu Modul Guru dan Modul Murid. Dalam penggunaan bahan bantu mengajar pula, guru perlu menyediakan dan menggunakan bahan mengikut kesesuaian murid. Pada masa yang sama, keperluan terhadap bahan bantu mengajar dalam pembelajaran bahasa amat tinggi bagi memudahkan kanak-kanak pemulihan khas mengingati dan memahami kandungan pembelajaran. Bagi tujuan ini, penghasilan *Kit Asas Membaca* merupakan langkah yang wajar dibangunkan dalam kajian ini supaya kanak-kanak pemulihan khas memperolehi pengetahuan berkaitan pembelajaran membaca daripada peringkat asas.

Berdasarkan kajian rintis yang dilakukan sebelum ini, pengkaji mendapati bahawa kelemahan kanak-kanak pemulihan khas adalah berpunca daripada kegagalan

University of Malaya

menguasai kemahiran membaca yang bersifat asas seperti mengenal huruf, membunyikan suku kata, mengeja, dan mencantumkan perkataan menjadi ayat-ayat mudah. Tanpa penguasaan asas kemahiran membaca, kanak-kanak pemulihan khas tidak dapat membaca dengan lancar dan fasih. Penghasilan kit peringkat asas bacaan ini juga bertemakan cerita rakyat yang merangkumi bahan, aktiviti, dan teknik yang disusun sekitar konsep atau tema. Pendekatan ini memberi peluang kepada guru untuk menghubungkan antara mata pelajaran yang merangkumi koleksi bahan dan aktiviti. Pembelajaran bertema juga ini juga dipilih bagi mengelakkan pembelajaran membaca yang tidak tersusun berpunca daripada pelajaran harian yang tidak berkaitan dengan isi pembelajaran. Pembelajaran bertema juga digariskan dalam Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah (KSSR) bertujuan untuk menyampaikan pengetahuan dan membina kefahaman berkaitan kehidupan dan persekitaran murid-murid melalui kemahiran bahasa (KPM 2011, p.21).

2.4 Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Kanak-kanak pemulihan khas merupakan kanak-kanak yang mengalami masalah pembelajaran, iaitu kanak-kanak yang tidak memperlihatkan taraf pencapaian yang memuaskan berbanding tahap pencapaian purata rakan-rakan sebayanya (Koh 1981, p.7). Widlake (1977) terdahulu turut menyatakan perkara yang sama, iaitu kanak-kanak ini "…*not for the most part mentally handicapped, but in respect of their achievement in school subjects they were educationally subnormal* (p.1). Kanak-kanak pemulihan khas juga merupakan kanak-kanak yang menghadapi kesukaran dalam penguasaan kemahiran 3M (membaca, menulis, dan mengira) disebabkan oleh faktor persekitaran dan bukannya faktor kognitif (Jabatan Pendidikan Khas 2008, p.6). Faktor-faktor persekitaran ini pula dikaitkan dengan masalah kemiskinan atau latar belakang budaya yang dialami menyebabkan kanak-kanak ini tidak mendapat manfaat dalam pendidikan. Situasi ini menyebabkan seseorang kanak-kanak ini ketinggalan dalam pelajaran dan

University of Malaya

memerlukan pendidikan yang dapat memperbetulkan kelemahan tersebut. Pada masa yang sama, kanak-kanak pemulihan khas adalah berbeza dengan kanak-kanak pendidikan khas. Kanak-kanak pemulihan khas mengalami kesukaran dalam pembelajaran yang perlu dipulihkan sehingga sampai ke tahap yang sepatutnya (Sharifah Alwiah Alsagoff 1983, p. 371). Kanak-kanak pendidikan khas pula adalah merupakan kanak-kanak luar biasa dari segi intelektual, fizikal, sosial, atau emosi. Kanak-kanak pendidikan khas ini tidak mencapai pertumbuhan biasa dan tidak mendapat manfaat sepenuhnya daripada rancangan sekolah biasa (Chua & Koh 1992, p.6).

Sekitar tahun 2000, kanak-kanak pemulihan khas dikenali sebagai kanak-kanak GALUS, iaitu singkatan bagi perkataan gagal-lulus. Kanak-kanak pemulihan khas ini dilabel sebagai kanak-kanak GALUS kerana mempunyai pencapaian yang tidak menentu dalam peperiksaan. Adakalanya kanak-kanak ini gagal dan adakalanya lulus dalam peperiksaan (A. Jailani 2012, p.2). Sekitar tahun 2008 pula, kanak-kanak ini dilabel sebagai murid HALUS, iaitu mempunyai harapan untuk lulus dalam peperiksaan. Walau bagaimanapun, kanak-kanak pemulihan khas sering disamakan dengan kanak-kanak kurang upaya pembelajaran lain seperti disleksia kerana masalah membaca yang dihadapi (Sabarinah Sh Ahmad, Mariam Felani Shaari, Rugayah Hashim, & Shahab Kariminia 2015, p.114). Pencapaian kanak-kanak pemulihan khas adalah sama dengan kanak-kanak disleksia aspek pencapaian akademik dan keupayaan intelektualnya. Kanak-kanak disleksia pula mempunyai keupayaan membaca dan menulis lebih rendah daripada keupayaan intelektual kanak-kanak normal. Hal ini demikian kerana kanak-kanak disleksia menghadapi masalah kecacatan genetik yang menyebabkan masalah membaca. Selain itu, kanak-kanak pemulihan khas ini juga lebih berbakat dalam aktiviti-aktiviti lain yang bukan melibatkan pembelajaran, manakala

University of Malaya

kanak-kanak disleksia pula lebih menyerlah dalam subjek yang tidak melibatkan aktiviti membaca seperti matematik.

2.4.1 Faktor-Faktor Penyebab Masalah Penguasaan Pembelajaran

Kanak-kanak yang belajar dalam sebuah kelas adalah berbeza daripada segi minat, kebolehan, dan bakat. Kadar keupayaan seseorang kanak-kanak dalam menanggapi pembelajaran juga berbeza kerana wujudnya golongan yang cepat dan lambat semasa menerima pembelajaran. Kanak-kanak pemulihan khas yang lambat menerima pembelajaran juga tidak terkecuali dalam hal ini. Dalam membincangkan faktor-faktor masalah penguasaan pembelajaran, pengkaji-pengkaji sebelum ini seperti Duncan (1953), Abraham (1964), Sharifah Alwiah Alsagoff (1983), Mok (1990), Koh (1992), Syed Abu Bakar Syed Akil (1997), dan Ee (1998) telah memberikan pandangan masing-masing mengenai isu ini.

Berdasarkan pandangan pengkaji tersebut, dapat disimpulkan bahawa terdapatnya tiga faktor utama yang menyebabkan kanak-kanak pemulihan khas mundur dalam pembelajaran. Faktor-faktor tersebut adalah disebabkan oleh faktor mental, fizikal, dan sosial. Faktor-faktor mental adalah disebabkan oleh masalah intelektual (Duncan 1953, p.18-19), keupayaan mental terhad (Abraham 1964, p.6-7), kecerdasan akal yang disebabkan masalah penerimaan kadar pembelajaran dan arahan sendiri (Sharifah Alwiah Alsagoff 1983, p.382-383), faktor kurang kecerdasan (Mok 1990, p.10-11), otak yang tidak berfungsi dengan betul dan sempurna dan kecacatan semasa dilahirkan atau kemalangan (Syed Abu Bakar Syed Akil 1997, p.12), dan kesulitan semasa dilahirkan, kecederaan akal, dan penyakit berkaitan otak (Ee 1998, p.170-171). Pada masa yang sama, faktor yang dikaitkan dengan mental ini juga dibahagikan pula kepada tiga kategori, iaitu ketidakupayaan yang bersifat semula jadi, disebabkan kaedah kelahiran, dan semasa fasa perkembangan.

University of Malaya

Ketidakupayaan mental yang berlaku secara semula jadi ini pula disebabkan oleh warisan baka atau keturunan ibu bapa (Mok 1990, p.10). Dalam hal ini, warisan baka ini berlaku apabila wujudnya penerimaan baka yang cacat dan kecacatan genetik ini menyebabkan otak seseorang kanak-kanak tidak berfungsi dengan betul dan sempurna (Syed Abu Bakar Syed Akil 1997, p.12). Ibu bapa dikatakan sebagai pembawa baka keterhadan intelektual dan kerosakan genetik ini berpunca daripada pengambilan ubat-ubatan, pencegahan kehamilan, diet, atau pembedahan (Abraham 1964, p.7). Warisan baka yang bermasalah ini juga adakalanya tidak dapat diperhatikan dalam kelainan bentuk fizikal dan ada kanak-kanak mendapat penyakit seperti *phenylketonuria*, *hypothyroidism*, dan sebagainya selepas beberapa tahun kelahiran.

Situasi ini dikukuhkan lagi melalui kajian Eames (1960, p.33) yang mengaitkan masalah neurologi dan endokrinologi sebagai penyebab kanak-kanak lemah dalam menerima pembelajaran dan Pendfield's & Roberts (1959, p.1719-1725) yang mengaitkan masalah memori dalam ketidakupayaan semula jadi kanak-kanak yang lambat belajar. Seterusnya, ketidakupayaan selepas dilahirkan ini dikatakan berpunca daripada kelahiran tidak normal atau kelahiran tidak cukup bulan (Mok, 1990 p.10) dan penggunaan alat-alat untuk mengeluarkan bayi atau kekurangan oksigen (*anoxia dan hypoxia*) semasa kelahiran (Ee 1998, p.170-171). Semasa fasa-fasa perkembangan seseorang kanak-kanak kecederaan yang berlaku seperti kemalangan atau terjatuh dari tempat tinggi dan bengkak pada kawasan otak disebabkan oleh demam panas.

Faktor kedua yang dikaitkan dengan masalah penguasaan pembelajaran adalah faktor fizikal adalah masalah penglihatan, pendengaran, pertuturan, dan saraf (Sharifah Alwiah Alsagoff 1983, p.375-376; Ee 1998, p.168-170; & Mok 1990, p.11-12). Masalah penglihatan, misalnya dikaitkan dengan masalah rabun jauh (*miopia*), rabun dekat (*hyperopia*), kecacatan kornea, dan saiz biji mata yang tidak sama. Masalah penglihatan ini menyebabkan seseorang kanak-kanak tidak dapat memfokuskan

University of Malaya

penglihatan mereka kepada bahan pembelajaran. Bahan-bahan pembelajaran seperti tulisan tidak dapat dilihat dengan jelas dan kabur. Keadaan ini menyebabkan kanak-kanak mengelakkan diri daripada membaca, membuat kerja sekolah, dan tugasan yang berjarak dekat (Sharifah Alwiah Alsagoff 1983, p.377-378). Kanak-kanak ini juga selalunya menunjukkan keadaan mata berair, bengkak, dan sebagainya. Mereka juga menunjukkan tingkah laku seperti menjenguk ke hadapan, suka menggosok mata, dan pergerakan yang terlalu kerap semasa membaca (Ee 1998, p.169).

Faktor fizikal juga dikatakan dapat dikaitkan dengan keadaan kesihatan murid itu sendiri (Mok 1990, p.11). Kanak-kanak yang kurang sihat selalunya mudah diserang pelbagai jenis penyakit dan kerap tidak hadir ke sekolah. Mereka sering kelihatan tidak bermaya dan tidak bertenaga ketika semasa di sekolah. Keadaan fizikal yang sering kelihatan ini dikaitkan dengan makanan dan pemakanan yang tidak sempurna (Syed Abu Bakar Syed Akil 1997, p.12). Keadaan kekurangan zat ini sering kali dikaitkan dengan kecerdasan, kadar penerimaan pembelajaran, tingkah laku dan personaliti seseorang kanak-kanak seperti yang dinyatakan oleh Martin & Stendler (1959), iaitu "*Behaviour and personality are related both to rate of development, or developmental status, to physique and size*" (Martin & Stendler 1959, p.472).

Faktor ketiga yang menyebabkan kanak-kanak bermasalah menguasai pembelajaran adalah faktor sosial. Faktor sosial ini merupakan faktor dominan mengaitkan kanak-kanak pemulihan khas dengan kesukaran dalam penguasaan kemahiran 3M (membaca, menulis, dan mengira) (Jabatan Pendidikan Khas 2008, p.6). Faktor ini pula dibahagikan kepada faktor sosio-ekonomi dan sosio budaya. Faktor sosio ekonomi termasuklah keadaan kemiskinan, persekitaran, serta pengajaran dan pembelajaran (Duncan 1953, p.12-18; Abraham 1964, p.8-11; Ee 1998, p.168, & Koh 1992, p.14). Keadaan kemiskinan dikaitkan dengan sekatan persekitaran yang tidak menggalakkan pembelajaran seperti tidak mempunyai buku-buku rujukan, bahan

University of Malaya

pembelajaran, dan tempat yang selesa untuk belajar (Koh 1992, p.14 & Duncan 1953, p.13-15).

Kekurangan ini menyebabkan kanak-kanak tidak mempunyai pengalaman menamakan, membandingkan, dan mengaitkan bahan-bahan pembelajaran yang dimiliki di rumah dengan pembelajaran di sekolah. Dalam hal ini, Koh (1992) mengaitkan sekatan ini dan kesannya kepada keupayaan membaca kanak-kanak yang disifatkannya sebagai kanak-kanak kurang beruntung (p.14-15). Beliau telah membandingkan kosa kata yang dimiliki oleh kanak-kanak dengan taraf sosio-ekonomi rendah dengan kanak-kanak kelas sederhana. Kanak-kanak daripada kelas sosio-ekonomi yang rendah dikatakan mempunyai kosa kata yang bersifat sehala dan terarah kepada konteks tertentu sahaja. Jika dibandingkan dengan kanak-kanak daripada kelas sederhana mempunyai kosa kata yang tidak terbatas kepada sesuatu konteks sahaja. Situasi ini tentunya akan mempengaruhi keupayaan belajar kerana ada kosa kata yang digunakan mungkin tidak pernah didengar sebelum ini dan tidak pula difahami maksudnya.

Masalah ketidaksesuaian pengajaran dan pembelajaran juga dikatakan berpunca daripada kurikulum yang kurang sesuai dengan perkembangan kognitif kanak-kanak, strategi dan kaedah yang kurang sesuai, dan bahan pelajaran yang disediakan kurang menarik minat murid-murid (Mok 1990, p.9). Kanak-kanak yang merasakan bahawa kaedah pengajaran dan pembelajaran yang kurang menarik minat mereka juga mungkin tidak suka untuk ke sekolah dan situasi ini membawa kepada masalah ketidakhadiran yang kerap (Abraham 1964, p.9). Ketidakhadiran yang kerap membawa kepada masalah keciciran dalam pembelajaran kerana kanak-kanak tertinggal pelajaran yang diajar di dalam kelas. Duncan (1953) pula menyatakan bahawa mengajar sesuatu kemahiran sebelum masanya juga boleh menyebabkan pembelajaran menjadi kurang bermakna (p.17). Dalam situasi ini, kaedah pembelajaran yang terlalu bersifat analitikal

University of Malaya

menyebabkan kanak-kanak sukar mengaitkan pembelajaran baru dengan pengalaman sedia adanya. Hal ini demikian kerana pembelajaran yang berkesan adalah berlaku secara semula jadi apabila kanak-kanak didedahkan dengan keseluruhan masalah dengan kesukaran dalam lingkungan keupayaannya.

Berdasarkan faktor-faktor yang dinyatakan tadi, masalah penguasaan pembelajaran dapat disimpulkan sebagai sesuatu yang kompleks. Faktor-faktor ini boleh wujud secara bersendirian atau gabungan daripada ketiga-tiga faktor yang dinyatakan di atas. Dalam hal ini, guru yang cekap dapat mengesan ketidakupayaan seseorang kanak-kanak dan jenis masalah yang dihadapinya. Faktor-faktor di atas juga boleh dijadikan panduan kepada guru untuk mengubah kaedah pengajaran berdasarkan keupayaan seseorang kanak-kanak atau merancang kaedah pemulihan yang bersesuaian dengan jenis masalah yang dihadapi. Jika kelemahan kanak-kanak dalam pembelajaran tidak mampu dipulihkan, guru-guru perlu merujuk mereka kepada pakar atau pengamal perubatan yang boleh mengesahkan ketidakupayaan kanak-kanak tersebut secara klinikal. Melalui pengesahan tersebut, jenis-jenis pendidikan yang sesuai, sama ada pendidikan pemulihan atau pendidikan khas dapat diberikan kepada mereka.

2.4.2 Ciri-Ciri Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Beberapa pengkaji seperti Murray & Lee (1958), Williams (1970), Haigh (1977), dan Ee (1999) telah membahagikan ciri-ciri kanak-kanak lambat belajar kepada empat ciri, iaitu ciri-ciri fizikal, ciri-ciri tingkah laku, sosial dan emosi, dan akademik. Berdasarkan penelitian Johnson (1963) pula, beliau mendapati terdapat ciri-ciri fizikal yang membezakan antara kanak-kanak ini dengan kanak-kanak biasa. Kanak-kanak ini dikatakan sebagai "*big* (*or beautiful*) *but dumb* (Johnson 1963, p.30). Mereka juga mempunyai saiz badan yang lebih kecil, pertumbuhan yang tidak konsisten, dan

University of Malaya

keupayaan motor yang rendah. Ciri-ciri ini juga dikatakan menyamai ciri-ciri yang terdapat dalam kalangan kanak-kanak terencat akal.

Walau bagaimanapun, masih tidak terdapat bukti kukuh yang dapat menghubungkan sebahagian besar populasi kanak-kanak pemulihan khas dengan ciri-ciri tersebut walaupun terdapat kolerasi positif dan kecil antara faktor pertumbuhan fizikal dengan perkembangan motor serta darjah kecerdasan. Menurut Murray & Lee (1958, p.17), kanak-kanak tersebut menunjukkan ciri-ciri seperti lambat berjalan, duduk, bercakap, dan kurang berkembang daripada aspek fizikal semasa fasa-fasa awal perkembangan mereka. Kanak-kanak ini juga tidak menunjukkan sebarang kecacatan dalam aspek fizikal mereka tetapi kurang kemas dalam penampilan jika dibandingkan dengan rakan sebaya mereka (Haigh 1977, p.15). Beliau juga mengaitkan keadaan tidak terurus daripada aspek penampilan ini dengan persekitaran rumah yang kurang bersih dan tidak terurus**.**

Dalam aspek tingkah laku pula, kanak-kanak pemulihan khas menunjukkan tindak balas yang lambat jika diberikan arahan secara lisan dan bukan lisan (Murray & Lee 1958, p.17). Mereka suka bergantung pada bantuan orang lain sehingga mereka tidak mampu hidup berdikari. Kanak-kanak ini juga menunjukkan tingkah laku yang tidak terkawal seperti suka membuat bising dan mengganggu rakan-rakan mereka di dalam kelas (Haigh 1977, p.15 & Williams 1970, p.12). Selain itu, kanak-kanak lembam juga menunjukkan masalah dalam tingkah laku ketika berada di bangku sekolah lagi. Mereka dikatakan mempunyai motivasi yang rendah, lantaran kelemahan yang dimiliki oleh mereka daripada aspek intelektual dan psikologi (Anastasia, Elein, & Effi 2006, p.213).

Jika dilihat daripada aspek sosial, kanak-kanak ini didapati lambat perkembangan dan perlahan dalam perkembangan motor dan keupayaan kognitif (Alasi, Rappo, Pepi 2015, p.2). Mereka menunjukkan ciri-ciri keupayaan pemprosesan maklumat yang

University of Malaya

lambat, memori kerja yang terhad, dan kebolehan mengekalkan daya tumpuan yang rendah. Keupayaan sosial yang sering menimbulkan rasa kurang senang individu lain dalam persekitaran mereka pula adalah berkaitan ambil alih peranan dan menginterpretasi situasi sosial dalam perbincangan. Dari aspek emosi pula, kanak-kanak ini kurang inisiatif untuk memajukan diri dan menunjukkan mutu kerja yang rendah (Murray & Lee 1958, p.17). Hal ini demikian kerana mereka berasa keliru, takut, dan risau jika tugasan yang diberikan itu dilakukan dengan cara yang salah.

Kanak-kanak ini juga dikatakan kurang bermotivasi, malas, mudah marah, dan kurang bertanggung jawab dalam sesuatu perkara (Williams 1970, p.24-25). Keadaan ini berlarutan sehingga menyebabkan kanak-kanak ini risau jika guru-guru mula memantau tugasan yang diberikan di dalam kelas (Haigh, 1977, p.13). Kanak-kanak ini mempunyai kemahiran adaptif yang rendah terutamanya dalam membina hubungan sosial dengan rakan sebayanya (Nieuwenhuijzen & Vriens 2012, p.426). Kesan daripada penolakan ini, kanak-kanak lembam cenderung menunjukkan tingkah laku agresif, pemarah, anti sosial, perasaan bersalah, dan sebagainya berbanding kanak-kanak biasa. Kecenderungan mereka menunjukkan kecelaruan emosi juga tinggi kesan penolakan tersebut. Adakalanya mereka menjadikan sekolah sebagai tempat untuk menyelesaikan konflik dalaman berpunca daripada masalah yang dihadapi di rumah (Shelton 1962, p.16). Faktor sosial dan emosi ini juga dikaitkan dengan kesihatan mental dan faktor psikologi dalam kalangan kanak-kanak ini. Menurut Shelton (1972) kanak-kanak pemulihan khas menunjukkan emosi yang tidak stabil adalah berpunca daripada:

> *"Some failure, therefore, become hostile and aggressive. They appear to be attempting to change their environment by direct assult upon it. They are deliberately disobedient and belligerent, resolting at times to violence against school personal property. Obscenity, bullying, and cheating are their means of demonstrating contempt"* (Shelton 1972, p. 21).

University of Malaya

Seterusnya, kanak-kanak ini juga merupakan kanak-kanak yang mempunyai daya tumpuan yang lemah apabila berada di dalam kelas. Hal ini demikian kerana mereka mempunyai ingatan jangka panjang yang rendah, iaitu sukar memindahkan idea, mengeneralisasi, dan tidak tahu membuat jangkaan tentang perkara yang pernah diajar di dalam kelas (Murray & Lee 1958, p.18). Ada kalanya, kanak-kanak ini tidak tahu cara atau kaedah untuk belajar serta memahami perkara yang diajar (Williams 1970, p.22). Konsep-konsep, hubungan sebab akibat sukar difahami dan diingati. Selain itu, kanak-kanak sukar berdikari, memerlukan bantuan guru, dan kurang kreatif dalam menyelesaikan masalah yang berkaitan dengan pembelajaran. Mereka juga berhadapan dengan masalah memindahkan dan mengaplikasikan maklumat baru yang dipelajari di dalam kelas kepada situasi lain. Kanak-kanak ini dikatakan mengalami kesukaran dalam organisasi kognitif. Mereka sukar menghubungkan maklumat baru dengan maklumat lama. Akibatnya, mereka mengalami kesukaran mengingat semula perkara yang pernah diajar oleh guru.

Menurut Bonifacci & Snowling (2008) pula, pergerakan kanak-kanak pemulihan khas lebih perlahan apabila menyelesaikan tugasan dan berfikir (p.999). Mereka cuai dan kerap melakukan kesilapan dalam tugasan mereka, terutamanya tugasan yang melibatkan bacaan dan penulisan. Kanak-kanak ini juga didapati mempunyai keupayaan yang rendah dalam pembelajaran, berbanding dengan kanak-kanak yang mempunyai pencapaian yang sederhana dalam akademik. Pencapaian tersebut dapat dilihat apabila melibatkan kemahiran-kemahiran seperti keupayaan membaca, pemikiran asbtrak, hubung kait, dan generalisasi (Shelton 1972, p.16). Oleh itu, mereka perlu diberikan latihan dan rangsangan (*stimulation*) yang lebih banyak walaupun ketika diberikan tugasan yang mudah (Krishnakumar, Geeta, & Palat 2006, p.135). Kanak-kanak ini juga dikatakan bermasalah dalam pembentukan imej diri, tidak matang dalam hubungan interpersonal, bermasalah komunikasi, dan sebagainya yang membawa kepada masalah

University of Malaya

psikososial. Oleh itu, program intervensi di dalam kelas inklusif dikatakan merupakan pendidikan terbaik yang boleh diberikan kepada kanak-kanak ini. Sistem pendidikan dalam kelas ini perlulah memfokuskan kepada interaksi individu, bahasa ekspresif dan reseptif, konsep kendiri, dan peranan sosial untuk membina kemahiran berfikir yang selaras dengan keperluan persekitaran (Anastasia, Elein, & Effi 2006, p .214).

2.4.3 Kemahiran Membaca Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Kemahiran membaca juga merupakan salah satu daripada empat kemahiran yang penting dalam proses pembelajaran dan pengajaran bahasa, iaitu mendengar, bertutur, dan menulis (Kamarudin Husin & Siti Hajar Abdul Aziz 1998, p.1). Kemahiran membaca dalam kalangan kanak-kanak tidak dikuasai secara semula jadi, perlu dipelajari secara formal, dan diperkukuhkan dari semasa ke semasa (Mahzan Arshad 2013, p.93). Kanak-kanak pemulihan khas merupakan murid-murid yang mengalami masalah penguasaan kemahiran asas membaca, menulis, dan mengira (Kemahiran 3M). Masalah bacaan yang wujud dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas adalah masalah mengenal huruf, membunyikan suku kata, mengeja, membaca perkataan, dan ayat-ayat mudah. Kelemahan dalam bacaan menyebabkan kanak-kanak ini sering ketinggalan dalam bidang akademik kerana kebanyakan mata pelajaran diajarkan dalam bahasa Melayu memerlukan kemahiran membaca yang untuk menguasainya. Oleh itu, aktiviti lisan, perbualan, tugasan menggunakan kertas dan pensel, arahan-arahan amali, dan membina ujian diagnostik membolehkan kesukaran membaca kanak-kanak pemulihan khas tersebut bersifat ringan atau kompleks (Nazariyah Sani 2014, p.380).

Kanak-kanak pemulihan khas dikatakan keliru dengan huruf-huruf yang seakan-akan sama bentuknya seperti *b* dan *d*, *j* dan *g*, *i* dan *a*, *t* dan *d*, dan sebagainya (Kavitha Mahalingam 2009, p.82; Vikneswari Maruganatham 2014, p.87). Nor Lalila Kuslan (2014) pula telah membahagikan masalah penguasaan huruf semasa membaca kepada

University of Malaya

lima kategori, iaitu belum mengenal semua huruf, keliru dengan bentuk huruf kecil, keliru dengan bentuk huruf besar, keliru dengan huruf besar dan kecil yang sama bentuk, dan tidak faham konsep huruf besar dan kecil (p.157-169). Mereka juga didapati mengambil masa yang lama untuk membezakan huruf-huruf yang seakan-akan sama cara pembentukannya seperti huruf *b* dan *d* (Asmee Tajuddin 1994, p.257), *p* dan *q*, serta huruf besar *E* dan *F* (Zulbaharen Ahmad 1997, p. 100). Kesukaran mengenali huruf ini juga akan mempengaruhi kemahiran menulis kanak-kanak ini kerana kelemahan membaca juga akan diperlihatkan semasa menulis (Siti Farah Mat Daud 2011, p.73). Kanak-kanak yang tidak berupaya untuk mengenal pasti huruf-huruf dan ejaan dengan cepat dan automatik kebiasaannya akan meninggalkan perkataan yang dibaca (Adams 1990, p.31-32).

Pada masa yang sama, Kavitha (2009) dan Vikneswari (2014) telah menyatakan bahawa terdapatnya sembilan jenis kesalahan bacaan yang sering dilakukan oleh kanak-kanak pemulihan khas semasa mengeja dan membaca perkataan, iaitu pengguguran huruf, penggantian huruf, pembalikan huruf, pengulangan huruf, penambahan huruf, penggunaan bahasa Inggeris semasa mengeja perkataan bahasa Melayu, tidak tahu membezakan sebutan *e pepet* dengan *e taling*, pemenggalan suku kata yang salah, dan tidak mampu membaca ayat kerana tidak mengetahui bunyi suku kata kerana masalah mengingat semula. Kanak-kanak ini juga mudah lupa bunyi suku kata awal, terutamanya perkataan-perkataan yang mengandungi lebih daripada dua suku kata (Zulbaharen Ahmad 1997, p.87). Apabila membaca suku kata akhir sesuatu perkataan, mereka tidak dapat mengingat suku kata awal yang sudah dibaca. Kesannya, kanak-kanak ini sering meneka atau mengagak bunyi suku kata terakhir yang dibunyikan. Dalam kemahiran membaca suku juga menunjukkan bahawa kanak-kanak pemulihan lebih mudah membunyikan suku kata KV (konsonan-vokal) berbanding bentuk suku kata lain. Walau bagaimanapun, kanak-kanak ini didapati keliru antara nama abjad

dengan sebutan sesuatu abjad dalam suku kata terutamanya suku kata yang bermula dengan huruf *g*. Kebiasaannya, kanak-kanak pemulihan khas akan menyebut suku kata *gi* sebagai *ji* seperti dalam contoh perkataan *gigi* (Asmee Tajuddin 1994, p.100). Berdasarkan huraian ini, dapat disimpulkan bahawa kanak-kanak pemulihan menghadapi masalah mengenal huruf, membatang dan menggabungkan bunyi suku kata, mengeja perkataan, dan membaca ayat mudah.

2.5 Kajian Berkaitan Pemulihan Khas

Kajian yang dilakukan oleh Norfairos Hadzir, Aini Munirah Alias, Aimi Liyana Kamaruzaman, dan Hanis Maisarah Mohd Yusof pada tahun 2016 yang bertajuk *Teacher's Perception on Literacy, Numeracy and Screening (LINUS 2.0) Assessment Features Based on Year 1 Students' Performance* adalah untuk melihat sejauh mana program LINUS 2.0 mencapai objektifnya. Situasi ini dilihat berdasarkan pencapaian semasa murid sekolah rendah yang menyertai program ini. Program LINUS 2.0 merupakan sambungan program LINUS sebelum ini yang diperkenalkan pada tahun 2012. Walau bagaimanapun, terdapat penambahbaikan dalam Program LINUS 2.0 kerana kemahiran literasi bahasa Inggeris telah diperkenalkan. Kajian ini juga memfokuskan kepada masalah yang wujud semasa melaksanakan ujian saringan LINUS 2.0, cara menambah baik program ini mengikut keperluan semasa dan mendapatkan persepsi guru semasa ujian saringan ini dijalankan. Persepsi guru dilihat berdasarkan pandangan mereka terhadap keupayaan program ini membantu mengatasi masalah membaca bahasa Inggeris, pencapaian pelajar semasa saringan dijalankan, dan cadangan untuk meningkatkan keberkesanan proses ujian saringan LINUS.

Menurut pengkaji kajian ini, kajian kes dipilih sebagai kaedah penyelidikan adalah kerana kesesuaiannya untuk mengukur kejadian yang sedang berlaku atau sedang ditambah baik. Kaedah kajian kes secara kualitatif ini membolehkan kutipan

University of Malaya

data daripada aspek pandangan, pengalaman, kepercayaan, dan sebagainya yang bersifat spesifik dilakukan. Seterusnya, kajian ini juga menggunakan kaedah temu bual secara separa berstruktur untuk mengutip data berkaitan pandangan atau persepsi guru berkaitan program ini. Responden kajian ini terdiri daripada dua orang guru bahasa Inggeris yang terlibat dalam pengajaran pemulihan bahasa Inggeris. Responden kajian merupakan guru yang mengajar Tahun Satu dan terlibat dalam Ujian Saringan LINUS. Berdasarkan dapatan temu bual dengan dua orang guru mendapati bahawa ada kanak-kanak pemulihan khas yang lulus dalam Ujian Saringan LINUS pertama biasanya tidak mengalami masalah dalam Ujian Saringan LINUS kedua. Walau bagaimanapun, ada sesetengah kanak-kanak yang bermasalah dalam Ujian Saringan LINUS pertama didapati lulus dalam ujian saringan kedua. Pada masa yang sama, responden kajian juga menyatakan bahawa pembelajaran berdasarkan modul LINUS dan kelas tambahan yang dijalankan selepas waktu persekolahan dikatakan membantu kepada pencapaian kanak-kanak pemulihan khas.

Program LINUS bahasa Inggeris ini juga didapati mempunyai kelemahan daripada aspek kemahiran yang diuji dan kaedah pengendalian ujian. Hal ini demikian kerana kemahiran bahasa Inggeris yang diuji hanyalah melibatkan dua kemahiran asas sahaja, iaitu membaca dan menulis. Sebaliknya, kemahiran asas mendengar dan bertutur bahasa Inggeris juga tidak diuji dalam ujian ini. Kaedah pengendalian ujian juga didapati tidak menguji keupayaan sebenar kanak-kanak pemulihan kerana guru membantu murid menunjukkan cara menjawab soalan. Hal ini diakui oleh responden apabila mereka menggunakan pendekatan membantu murid-murid LINUS dengan memberikan contoh yang seakan-akan sama dengan jawapan, membacakan soalan, dan mengarahkan murid membetulkan jawapan yang salah. Situasi ini memberi kesan negatif dalam peperiksaan sebenar kerana guru-guru tidak dapat menggunakan pendekatan membantu semasa menjawab soalan. Berdasarkan temu bual yang

University of Malaya

dijalankan itu juga, pengkaji kajian ini menyimpulkan bahawa program LINUS ini perlu ditambah baik dari semasa ke semasa. Penambahbaikan ini penting bagi menjadikan program ini sebagai alat pengukur kemahiran literasi kanak-kanak pemulihan khas.

Kajian dalam negara yang dilakukan pada tahun 2015 berkaitan pemulihan khas adalah bertujuan untuk mengenal pasti bahan-bahan pembelajaran alternatif untuk diguna pakai untuk proses pembelajaran. Kajian yang dijalankan oleh Siti Zulaiha Ahmad dan Arifin Abdul Mutalib ini adalah bertajuk *Preliminary Study: An Investigation on Learning Assistance Requirement among Low Achievers in Primary Schools* merupakan kajian yang menumpukan kepada kanak-kanak berpencapaian rendah yang dikenali sebagai kanak-kanak pemulihan khas. Kanak-kanak berpencapaian rendah didapati tidak layak mengikuti kelas pendidikan khas kerana mereka bukanlah mengalami ketidakupayaan pembelajaran berdasarkan pengesahan pakar perubatan. Situasi ini menyebabkan kanak-kanak ini sukar mengikuti pembelajaran yang diajar di dalam kelas aliran perdana. Pengkaji-pengkaji kajian ini menyatakan bahawa kanak-kanak berpencapaian rendah memerlukan bahan bantu mengajar yang sesuai bagi menarik perhatian mereka belajar di dalam kelas. Menerusi pemerhatian awal mereka, guru-guru perlu menggunakan Bahan Bantu Mengajar (BBM) bersifat tradisional yang disediakan oleh Kementerian Pelajaran. Keadaan ini menyebabkan kanak-kanak mudah berasa bosan dan kurang berminat dengan proses pembelajaran. Oleh itu, mereka mendapati bahawa pembelajaran yang sesuai bagi kanak-kanak ini adalah pembelajaran berbantukan teknologi.

Kajian ini berbentuk kajian kualitatif yang dijalankan dengan menggunakan tiga fasa, iaitu menganalisis sorotan kajian terdahulu (kanak-kanak berpencapaian rendah, program LINUS, dan senario pendidikan kini), mendapatkan informasi berkaitan kaedah pengajaran yang digunakan oleh guru (temu ramah separa berstruktur, semakan dokumen dengan pakar kandungan LINUS, dan pemerhatian terhadap subjek kajian

University of Malaya

daripada lima buah sekolah sekitar Kedah dan Perlis), dan mendapatkan informasi serta menganalisis maklumat (analisis keperluan). Dalam fasa kedua, iaitu fasa mendapatkan maklumat, soalan separa berstruktur disediakan untuk diajukan kepada penyelaras program LINUS dan guru daripada lima buah sekolah sekitar Kedah dan Perlis. Soalan yang dikemukakan kepada mereka yang terlibat adalah berkaitan dengan ciri-ciri kanak-kanak berpencapaian rendah, bahan bantu mengajar, kesesuaian kandungan bahan, dan sebagainya. Bagi mendapatkan maklumat berkaitan tingkah laku murid, pengkaji-pengkaji ini telah menjalankan pemerhatian dalam kelas semasa sesi pengajaran dan pembelajaran berlangsung. Semakan keputusan ujian LINUS mata pelajaran bahasa Melayu, Matematik, dan bahasa Inggeris tahun satu, dua, dan tiga juga dilakukan. Data-data ini kemudiannya dianalisis bagi mendapatkan perbezaan dan persamaan masalah yang dihadapi dalam mengajar kanak-kanak berpencapaian rendah.

Dapatan kajian ini kemudiannya dibahagikan kepada beberapa sub topik, iaitu keputusan ujian LINUS (semakan keputusan), masalah kanak-kanak berpencapaian rendah, kaedah dan konsep pengajaran yang diguna pakai oleh guru (dapatan temu bual), dan gaya pembelajaran subjek kajian berdasarkan pemerhatian yang dijalankan dalam kelas. Berdasarkan semakan keputusan LINUS didapati terdapatnya peningkatan dalam masalah penguasaan bahasa Melayu dalam kalangan kanak-kanak tahun satu, dua, dan tiga daripada tahun 2012 hingga 2014. Bagi kanak-kanak tahun satu misalnya, peratusan kanak-kanak yang tidak menguasai asas bahasa Melayu adalah sebanyak 33 peratus pada tahun 2012. Jumlah ini didapati meningkat sebanyak satu peratus pada tahun 2013 dan tujuh peratus lagi pada tahun 2014. Menurut pengkaji-pengkaji ini, masalah penguasaan bahasa Melayu ini agak membimbangkan jika dibandingkan dengan mata pelajaran Matematik. Bagi mata pelajaran Matematik pula, berlakunya penurunan peratusan bagi kanak-kanak tahun satu yang tidak menguasai kemahiran ini. Pada tahun 2012 misalnya, jumlah kanak-kanak yang tidak menguasai kemahiran ini

University of Malaya

adalah sebanyak 25 peratus dan jumlah ini menurun sebanyak 11 peratus pada tahun 2013. Dapatan kajian berkaitan masalah pembelajaran kanak-kanak berpencapaian rendah pula adalah seperti kurang fokus semasa sesi pembelajaran, kurang motivasi, mudah lupa, dan tidak mempunyai asas membaca. Melalui temu bual yang dijalankan dengan guru, masalah yang wujud dalam kalangan kanak-kanak berpencapaian rendah adalah berkaitan dengan masalah motivasi dan kognitif. Bagi melancarkan proses pengajaran di dalam kelas, kanak-kanak ini perlu dibimbing dengan kaedah tunjuk cara. Hal ini demikian kerana jika kanak-kanak ini sukar memahami perkara yang ditulis oleh guru dan sukar pula menulis dengan baik. Kaedah tunjuk cara bersama arahan lisan lebih mudah diikuti oleh kanak-kanak ini. Pengkaji kajian ini turut menyimpulkan bahawa penggunaan bahan bantu multimedia yang bersifat multisensori lebih sesuai digunakan bagi mengajarkan sesuatu kemahiran kepada kanak-kanak ini. Situasi ini dapat membantu kanak-kanak dengan mengintegrasikan kemahiran melihat, memerhati, menulis, membaca, dan mendengar semasa mengikuti sesi pembelajaran.

Nazariyah Sani telah menjalankan kajian peringkat doktor falsafah yang bertajuk *Pelaksanaan Program Literasi dan Numerasi (LINUS): Satu Analisis*. Dalam kajian beliau yang dijalankan pada tahun 2014 ini adalah untuk menganalisis pelaksanaan Program LINUS empat buah sekolah di daerah Hulu Langat, Selangor. Beliau menyatakan bahawa keberkesanan pelaksanaan Program LINUS bukan hanya bergantung kepada faktor pembelajaran dan pengajaran (P&P) guru sahaja. Terdapat aspek lain seperti kaedah mengenal pasti masalah pembelajaran yang dialami oleh murid, masalah kurikulum dan bahan kurikulum, latar belakang murid dan sebagainya merupakan faktor menjayakan program LINUS. Kajian ini merupakan kajian yang bersifat kualitatif ini juga telah mengenal pasti cara pelaksana Program LINUS di sekolah menyelesaikan lima masalah yang mendasari kegagalan murid LINUS menguasai literasi ini. Beliau juga menyatakan bahawa pendekatan kualitatif lebih

University of Malaya

sesuai digunakan untuk mengkaji pelaksanaan program ini kerana dapat memerihalkan kaedah yang diguna pakai oleh pelaksana LINUS dalam memastikan murid tahun tiga menguasai literasi.

Seramai 19 orang pelaksana LINUS daripada empat buah sekolah dipilih sebagai subjek kajian dalam Daerah Hulu Langat. Menurut pengkaji kajian ini, rasional kumpulan pelaksana ini dipilih adalah kerana mempunyai maklumat terperinci mengenai keadaan murid-murid LINUS yang terlibat dalam kajian ini. Kumpulan pelaksana yang terlibat dalam kajian ini adalah seperti guru besar, penyelaras literasi, kaunselor, dan sebagainya. Sebanyak empat buah sekolah terlibat dalam kajian ini. Peserta kajian dipilih secara bertujuan berdasarkan peranan mereka yang penting dalam pelaksanaan Program LINUS iaitu guru besar, penyelaras Program LINUS, guru literasi, guru pemulihan, kaunselor dan ibu bapa murid LINUS. Data dikumpul melalui kaedah temu bual dengan pelaksana Program LINUS, pemerhatian terhadap pembelajaran dan pengajaran guru literasi, serta analisis dokumen berkaitan Program LINUS. Oleh sebab kajian ini bersifat kualitatif, kaedah triangulasi digunakan untuk mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan dapatan. Bagi meningkatkan kesahan dan kebolehpercayaan data, pemerhatian jangka masa panjang dan semakan pakar adalah penting bagi mengelakkan bias pengkaji. Kajian ini juga mengambil masa selama setahun bermula Januari sehingga Disember tahun 2012.

Kajian ini mendapati faktor utama yang memastikan murid menguasai literasi dalam pelaksanaan Program LINUS adalah faktor guru dan murid-murid itu sendiri. Kajian juga mendapati memang banyak kekangan yang dihadapi oleh pelaksana Program LINUS untuk memastikan murid-murid menguasai literasi. Guru besar misalnya, masih tidak jelas dengan definisi dan konsep serta tujuan pelaksanaan Program LINUS. Dapatan kajian ini juga menghasilkan dapatan luar jangka apabila Nazariyah Sani menemui dua dapatan baharu hasil daripada analisis data, iaitu faktor

University of Malaya

inisiatif pelaksana dan kredibiliti murid-murid LINUS. Inovasi dalam pembelajaran dalam kajian ini adalah mewujudkan penambahbaikan, dan pembaharuan suatu sistem pembelajaran agar pembelajaran menjadi lebih bermutu. Dalam hal ini, beliau mendapati bahawa pihak pelaksana Program LINUS perlu menghasilkan produk baharu yang dapat membantu murid-murid LINUS menguasai literasi adalah terdiri daripada Bahan Bantu Belajar (BBB), pendekatan, kaedah, dan teknik yang bermanfaat kepada murid-murid LINUS merupakan unsur inovasi dalam P&P. Seterusnya, dapatan kajian baharu yang ditemui dalam kajian ini adalah faktor kredibiliti ialah sifat boleh dipercayai atau diyakini, dan kebolehpercayaan dalam diri murid-murid LINUS. Keyakinan ini perlu dibentuk dengan memulakan kemahiran literasi di rumah dan meningkatkan kemahiran ini di peringkat sekolah. Menerusi kajian ini juga, beliau mendapati bahawa Program LINUS belum sampai ke tahap pelaksanaan penuh (*full swing*) dan masih ditambah baik dari semasa ke semasa. Pelaksanaan program LINUS ini lebih berbentuk gabungan dengan sistem peperiksaan berpusat oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia (LPM) dan Majlis Peperiksaan Malaysia (MPM).

Kajian berkaitan kesan pendidikan pemulihan bahasa Inggeris kepada kanak-kanak Gred Empat di Ramallah, Palestin telah dijalankan oleh Elham Theeb Mahmoud Jarrar pada tahun 2014. Kajian yang bertajuk *The Impact of Remedial Classes of the Fourth Grade Low Achievers in English in Public Schools in Ramallah District* ini juga mengkaji kesan pemboleh ubah jantina dan kumpulan kanak-kanak berpencapaian rendah yang mengikuti kelas pemulihan bahasa Inggeris. Kanak-kanak berpencapaian rendah ini dipilih berdasarkan kumpulan yang dinilai oleh guru, bermasalah pembelajaran, dan berkeupayaan di bawah usia sebenar. Kajian ini merupakan kajian yang bersifat semi-eksperimental dan melibatkan dua kumpulan subjek kajian, iaitu sebagai kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan. Setiap satu kumpulan terdiri daripada 45 orang daripada lima sekolah yang berbeza. Kedua-dua kumpulan ini diuji

University of Malaya

dengan ujian pra dan *post*. Setelah ujian pra dijalankan, kaedah pengajaran dan pembelajaran (P&P) dijalankan dengan menggunakan kaedah yang berbeza. Kumpulan eksperimen telah diberikan pengajaran pemulihan berbentuk kumpulan kecil, bermain sambil belajar, dan pembelajaran berbantukan muzik. Sebaliknya, subjek kajian daripada kumpulan kawalan telah menggunakan kaedah tradisional, iaitu belajar dengan menggunakan buku teks.

Bagi menguji keupayaan sedia ada subjek kajian dalam bahasa Inggeris, pengkaji telah menjalankan ujian pra berdasarkan kemahiran membaca, menulis, mendengar, dan bertutur. Ujian ini juga diberikan dalam ujian *post* bagi menguji keberkesanan kelas pemulihan kepada kanak-kanak berpencapaian rendah. Ujian ini juga berkaitan dengan kurikulum pembelajaran yang dikhususkan kepada kanak-kanak pemulihan khas. Soalan-soalan yang diuji kepada subjek kajian berfokus kepada gambar, penggunaan alat bantu mengajar bersifat konkrit, dan imej visual bagi memudahkan pemahaman subjek kajian semasa menjawab soalan yang diberikan. Kedua, pengkaji kajian ini juga telah mengadakan temuduga separa berstruktur dengan mengemukakan lapan soalan kepada lima orang guru pemulihan khas yang mengajar bahasa Inggeris. Bagi pengukuran kebolehpercayaan alat kajian pula, sembilan pakar bidang bahasa Inggeris telah menilai alat kajian yang digunakan. Mereka juga telah mencadangkan beberapa penambahbaikan seperti mengurangkan jumlah soalan, memperbanyakkan gambar, mempelbagaikan kandungan penilaian rubrik, dan sebagainya. Bagi mengukur kesahan data pula, pengiraan *Conbrach Alpha* dijalankan. Dapatan ini menunjukkan bahawa nilai alpha dalam ujian *post* lebih tinggi daripada ujian pra, iaitu sebanyak 0.87 > 0.80.

Beberapa bentuk analisis data dilakukan, iaitu purata dan sisihan piawai (perbezaan ujian pra dan *post*), *Chronpach Alpha* (kesahan dalaman ujian), ujian-t (kesan sebelum dan selepas kelas pemulihan, dan *Two Way ANOVA* (mendapatkan

University of Malaya

perbezaan signifikan antara jumlah purata ujian *post* berdasarkan kumpulan pemboleh ubah dan jantina serta hubungan antara kumpulan dan pemboleh ubah jantina. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kelas pemulihan khas dapat meningkatkan keupayaan bahasa Inggeris dalam kalangan subjek kajian. Hal ini demikian kerana jumlah purata dalam ujian pra dalam kumpulan eksperimen lebih tinggi daripada kumpulan kawalan (50.6 >50.2) dan situasi yang sama juga berlaku dalam ujian *post*. Dalam ujian *post* juga, kumpulan eksperimen memperoleh jumlah purata sebanyak 72.60 berbanding kumpulan kawalan 56.31. Dapatan kajian ini adalah selaras dengan kaedah pemulihan yang dijalankan kepada kumpulan eksperimen seperti pembelajaran berkumpulan, main sambil belajar, dan sebagainya mampu meningkatkan penguasaan bahasa Inggeris mereka. Selaras dengan itu, dapatan kajian ini juga membuktikan bahawa wujudnya kesan program pemulihan dalam meningkatkan kemahiran mendengar dan bertutur bahasa Inggeris dalam kalangan subjek kajian.

Seterusnya, kajian yang dijalankan oleh Siti Barokah Kasran, Hasnah Toran, dan Anuar Md Amin pada tahun 2012 adalah berkaitan dengan isu dan situasi semasa dalam pemulihan khas. Dalam kajian mereka yang bertajuk *Issues and Trends in Remedial Education: What do the Teachers Say*? mengkaji masalah yang dihadapi oleh guru pemulihan khas dalam melaksanakan pendidikan pemulihan dengan berkesan. Pengkaji kajian ini menyatakan bahawa setelah lebih 40 tahun pendidikan pemulihan dilaksanakan di Malaysia, masih wujudnya isu-isu seperti ketidakupayaan program ini mengatasi masalah membaca, menulis, dan mengira. Walaupun penambahbaikan telah dilaksanakan dari semasa ke semasa, peningkatan peratusan kanak-kanak yang masih belum menguasai kemahiran 3M semakin meningkat dan tidak mampu dibasmi 100 peratus. Kajian ini melibatkan seramai 47 orang guru pemulihan khas, iaitu melibatkan pengisian borang soal selidik dan temu bual. Antara soalan yang ditanyakan dalam soal selidik ini adalah latar belakang pendidikan, beban kerja, kemudahan fizikal, kerjasama

University of Malaya

dengan pihak sekolah, dan peruntukan kewangan untuk menguruskan kelas pemulihan. Seramai 10 daripada 47 orang guru dipilih untuk ditemu bual.

Dapatan kajian berkaitan latar belakang ini menunjukkan bahawa 80 peratus responden memilih mengajar program pemulihan khas kerana minat, manakala 20 peratus lagi kerana diarahkan oleh pihak sekolah untuk mengajar program ini. Situasi ini menunjukkan bahawa responden tidak mempunyai kelayakan mengajar pendidikan pemulihan khas. Responden yang mengajar pendidikan pemulihan khas juga didapati menghadiri kursus yang dijalankan oleh kementerian, manakala selebihnya tidak pernah menghadiri sebarang kursus. Pada masa yang sama, dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa 30 peratus responden tidak bersetuju dengan penyediaan Rancangan Pengajaran Individu kerana beranggapan bahawa perkara ini hanya mengganggu tumpuan mereka semasa mengajar. Responden juga berpendapat sedemikian kerana terlalu banyak perkara ingin dilakukan dalam satu masa, fokus kepada perkara kemahiran asas pemulihan akan terganggu. Dapatan berkaitan kemudahan asas dan kesesuaian bahan pengajaran untuk pengajaran kelas pemulihan khas pula menunjukkan bahawa 30 peratus responden menyatakan bahawa alat bantu mengajar seperti komputer, radio, dan sebagainya tidak disediakan oleh pihak sekolah. Sebanyak 90 peratus responden kajian juga menyatakan bahawa mereka terpaksa menyediakan bahan bantu mengajar sendiri dan selebihnya hanya menggunakan bahan sedia ada.

Alatan sedia ada yang tidak diselenggarakan mengikut jadualnya menyebabkan banyak alat yang rosak atau tidak berfungsi dengan baik. Kesannya, 100 peratus responden menyatakan mereka terpaksa menggunakan sumber kewangan sendiri bagi membina bahan-bahan pengajaran yang sesuai atau menceriakan suasana kelas kerana tidak terdapat peruntukkan kewangan yang diperuntukkan bagi tujuan ini. Berdasarkan dapatan kajian ini, pengkaji kajian ini telah menyimpulkan bahawa perlunya

University of Malaya

penambahbaikan dalam program pendidikan pemulihan khas. Penambahbaikan ini perlu wujud selaras dengan peningkatan bilangan kemasukan kanak-kanak yang tidak menguasai kemahiran asas membaca, menulis, dan mengira saban tahun. Pihak sekolah dikatakan perlu memberikan keutamaan kepada fasiliti kelas pemulihan khas supaya pengajaran dapat dijalankan dengan selesa sepanjang tahun. Pihak sekolah juga perlu memperuntukkan sumber kewangan yang mencukupi. Peruntukkan kewangan dapat digunakan bagi menyediakan alat dan bahan bantu mengajar yang digunakan dalam pembelajaran kelas ini.

Kajian yang dijalankan oleh Poongothai Selvarajan dan Thiyagarajah Vasanthagumar pada tahun 2012 adalah berkaitan dengan kesan pendidikan pemulihan kepada kanak-kanak yang berpencapaian rendah dalam pembelajaran. Kajian yang bertajuk *The Impact of Remedial Teaching on Improving the Competencies of Low Achievers* telah melibatkan sebanyak empat buah sekolah di Mannar, iaitu sebuah daerah di Sri Lanka. Menurut pengkaji-pengkaji ini, kanak-kanak yang belajar di sekolah rendah (Gred satu hingga lima) akan dinilai pencapaian mereka berdasarkan penilaian *Essential Learning Competencies*. Kanak-kanak yang berpencapaian rendah dalam pembelajaran akan mengikuti pendidikan pemulihan khas. Pendidikan pemulihan khas dikatakan bentuk pendidikan terbaik bagi kanak-kanak ini kerana adanya penilaian yang lebih sistematik dari semasa ke semasa untuk mengetahui pencapaian mereka. Kajian ini melibatkan seramai 97 orang subjek kajian daripada gred tiga dan empat yang mengikuti kelas pemulihan khas di sekolah mereka. Data-data yang dikutip bagi kajian ini terdiri daripada dua jenis data, iaitu temu bual dan rekod pencapaian peperiksaan subjek kajian. Temu bual yang dijalankan dengan pihak pentadbir program, pengetua, guru, dan murid yang terpilih untuk meneliti punca-punca yang menjadikan kanak-kanak tersebut berpencapaian rendah dalam pembelajaran. Data-data ini kemudiannya dianalisis dengan mengira peratusan dengan melihat tiga aspek, iaitu faktor murid

University of Malaya

berpencapaian rendah, perbandingan faktor dengan penempatan sekolah, dan keberkesanan pengajaran pemulihan khas.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa faktor tertinggi yang menyebabkan kanak-kanak berpencapaian rendah adalah kerana ibu bapa tidak mengambil berat pembelajaran anak masing-masing, kemiskinan, dan masalah kedatangan murid ke sekolah. Faktor-faktor ini merupakan faktor yang paling berpengaruh dalam kalangan pelajar di luar bandar, iaitu sebanyak 71 peratus dan 46 peratus. Walau bagaimanapun, faktor ini merupakan faktor yang kurang berpengaruh dalam kalangan kanak-kanak di bandar. Tiada bantuan ketika berada di rumah dan masalah kehadiran merupakan faktor tertinggi, iaitu masing-masing sebanyak 27 peratus. Pengkaji kajian ini juga mendapati bahawa berlakunya peningkatan dalam pembelajaran subjek kajian terutamanya dalam pembelajaran bahasa Tamil dan Matematik. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa berlakunya peningkatan bagi kanak-kanak yang mendapat markah 76 hingga 100 markah pada ujian awal, pertengahan, dan akhir tahun. Kajian ini mendapati bahawa subjek kajian yang mendapat markah dalam kelompok ini mengalami peningkatan paling tinggi pada ujian awal, pertengahan, dan akhir tahun. Peningkatan paling tinggi di catat adalah sebanyak 42 peratus (perbezaan peratus ujian awal dan pertengahan tahun) dan 25 peratus (perbezaan ujian pertengahan dan akhir tahun) dalam pembelajaran bahasa Tamil. Dalam pembelajaran Matematik pula, peningkatan tertinggi juga diperolehi dalam skor markah 76 hingga 100 markah, iaitu sebanyak 31 peratus (perbezaan peratus ujian awal dan pertengahan tahun) dan 28 peratus (perbezaan ujian pertengahan tahun dengan akhir tahun). Pengkaji ini menyimpulkan bahawa ketidaktetapan pencapaian subjek kajian dalam pencapaian dan masalah latar belakang subjek kajian memberi kesan kepada keberkesanan pendidikan pemulihan.

Kajian yang dijalankan oleh Udosen, Udofia, Ekukinam, dan Akpan pada tahun 2010 yang bertajuk *Empowering Primary School Pupils Through Literacy Remediation*

University of Malaya

Project in Uyo Local Government Area adalah berkaitan aktiviti pemulihan yang dijalankan di sebuah sekolah di Nigeria. Pengkaji kajian ini menyatakan bahawa murid yang tidak menguasai asas bacaan selalunya meninggalkan alam persekolahan lebih awal kerana tidak mampu meneruskan pembelajaran di sekolah. Beberapa punca menyebabkan masalah ini berlaku antaranya pembelajaran membaca tidak dijadikan sebagai disiplin, latar belakang keluarga, alatan pengajaran yang tidak berkeadaan baik, dan sebagainya. Malah, kebanyakan sekolah di Nigeria menyatakan bahawa beberapa masalah bacaan wujud dalam kalangan kanak-kanak sekolah rendah, iaitu kemahiran mengekod yang tidak cekap, lemah kemahiran mengeja dan kurang kosa kata, kurang motivasi, dan sebagainya. Oleh itu, kajian ini adalah bertujuan untuk mendedahkan murid-murid dengan aktiviti bahasa yang pelbagai untuk memulihkan masalah bacaan yang dihadapi oleh mereka. Dalam kajian ini, seramai 72 orang subjek kajian yang terdiri daripada 39 orang kanak-kanak lelaki dan 33 orang kanak-kanak perempuan dipilih menyertai program pemulihan ini. Subjek kajian yang mengikuti program ini merupakan kanak-kanak daripada pelbagai sekolah, latar belakang, dan umur (tiga hingga sebelas tahun) menyertai program ini.

Secara asasnya terdapat tiga perkara penting yang ingin difokuskan dalam kajian ini, iaitu ujian pra, program pemulihan bacaan yang dijalankan, dan ujian *post*. Ujian pra dijalankan untuk mengetahui keupayaan bacaan kanak-kanak ini sebelum menyertai program tersebut. Ujian ini dibahagikan kepada dua bahagian, iaitu ujian yang mengandungi gambar (menguji keupayaan memilih huruf awalan perkataan) dan ujian mengisi tempat kosong dengan menggunakan perkataan yang sesuai. Program ini mengambil masa selama 30 minit. Ujian pra ini hanyalah bertujuan sebagai memantau perkembangan bacaan subjek kajian dan bukanlah merupakan syarat untuk lulus dalam program ini. Subjek kajian kemudiannya dibahagikan kepada tiga kumpulan, iaitu A, B, dan C. Pembahagian kumpulan ini adalah berdasarkan keupayaan bacaan kanak-kanak

University of Malaya

ini dan bukan mengikut peringkat umur. Misalnya, subjek kajian dalam kumpulan A mempunyai kebolehan membaca abjad dan perkataan mudah. Aktiviti yang dirancangkan untuk kumpulan ini adalah mengukuhkan keupayaan sedia ada dan mengajarkan kemahiran baharu kepada kanak-kanak ini. Aktiviti ini menggunakan medium sajak yang mengandungi tiga hingga lima baris dan dibacakan kepada subjek kajian. Program ini mengambil masa selama empat minggu dan ujian *post* dijalankan sebaik sahaja program ini berakhir.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa terdapatnya peningkatan dalam kalangan subjek kajian dalam ujian pra dan *post*. Dalam ujian pra, terdapatnya peningkatan purata markah dalam kalangan kanak-kanak lelaki dalam Kumpulan A daripada 5.20 kepada 11.81, manakala subjek kajian perempuan pula daripada 10.81 markah kepada 12.82. Dalam pengiraan nilai ujian-*t* pula mendapati bahawa nilai *t* dalam setiap kumpulan adalah berbeza, iaitu A=3.32 B=4.76 C=5.7 dan signifikan pada paras P<05. Nilai ini didapati berbeza dan lebih besar daripada dengan nilai-t kritikal, iaitu A= 2.08, B=2.08, dan C=2.09. Dapatan kajian berkaitan *t-test* ini telah menolak hipotesis *null* kerana pencapaian subjek kajian mengikut jantina dalam ujian *post* adalah berbeza secara signifikan. Dapatan kajian ketiga menunjukkan bahawa nilai ujian-*t* subjek kajian kumpulan A dan B kurang daripada ujian *post* dan lebih rendah daripada nilai-*t* kritikal, iaitu 0.92 dengan 2.08 dan 1.21 dengan 2.07 antara kumpulan. Dapatan kajian ini menerima hipotesis *null* kerana tiada purata nilai signifikan pada paras <05 dalam ujian pra dan *post*.

Kajian seterusnya adalah berkaitan program pemulihan yang diadakan di Taiwan yang merupakan kerjasama sebuah kolej (*Hsing Wu College*) untuk mengajar bahasa Inggeris kepada kanak-kanak pemulihan (*Linkou Elementary School*). Kajian yang dijalankan Tzu pada tahun 2009 yang bertajuk *A Case Study of Remedial Teaching: The Cooperation between the College and the Elementary School* ini adalah berkaitan kesan

University of Malaya

latihan mengajar dan persepsi pelajar terhadap program latihan mengajar kepada kanak-kanak pemulihan di Taiwan. Program kerjasama ini dikatakan sebagai situasi menang-menang bagi kedua-dua belah pihak. Hal ini demikian kerana pelajar-pelajar kolej yang menjalani latihan mengajar dapat mempraktikkan teori pengajaran dan pembelajaran bahasa Inggeris yang dipelajari oleh mereka kepada kelas pemulihan. Malah, program ini juga dikatakan dapat membantu kanak-kanak pemulihan yang lemah dalam bahasa Inggeris supaya lebih bermotivasi dan berminat dalam pelajaran tersebut.

Kajian ini telah melibatkan dua buah kelas pemulihan yang merangkumi 68 orang kanak-kanak sekolah rendah, guru mata pelajaran bahasa Inggeris, dan guru kelas di sekolah tersebut. Seramai 27 orang pelajar juga terlibat sebagai tenaga pengajar bagi program ini. Proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) pula dipantau oleh seorang penasihat dan pengkaji kajian ini sendiri. Tenaga pengajar ini kemudiannya dibahagikan kepada dua kumpulan, iaitu 13 orang untuk Kumpulan A dan 14 orang pelajar bagi Kumpulan B. Program ini mengambil masa selama lapan minggu, iaitu fokus kepada kanak-kanak yang kurang bermotivasi dan lemah dalam bahasa Inggeris. Pemulihan bahasa Inggeris yang dijalankan selama lapan minggu ini memfokuskan kepada ejaan dan cara pengujaran abjad bahasa Inggeris dengan betul. Pengujaran abjad diambil contohnya daripada objek dan kehidupan seharian pelajar membolehkan mereka mendengar dan mengaitkan contoh tersebut apabila menyebut perkataan berbahasa Inggeris. Pelajar kolej ini juga mendapatkan nasihat dan panduan mengajar daripada pengkaji kajian ini tentang kaedah pengujaran berasaskan fonik dengan betul. Kaedah pengajaran bahasa Inggeris yang dijalankan dengan menggunakan kaedah *Audio-Lingual*, *Communicative Language Teaching* (CLT), dan *Total Physical Response* (TPR). Teknik belajar sambil bermain juga digunakan bagi menarik minat subjek kajian belajar bahasa Inggeris.

University of Malaya

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa 90 peratus daripada subjek kajian mampu mengaplikasikan pengetahuan mereka berkaitan cara pengujaran abjad yang telah dipelajari. Seterusnya, kajian ini juga mendapati bahawa 80 peratus kanak-kanak boleh mengaplikasikan pengetahuan berkaitan pengujaran abjad kepada perkataan-perkataan baharu dan majoriti subjek kajian mampu memahami serta melibatkan diri dalam aktiviti pemulihan yang dijalankan. Berdasarkan refleksi yang dijalankan selepas tamat program ini, pelajar-pelajar tersebut mendapati beberapa perkara penting dalam sesi pengajaran dan pembelajaran (P&P) perlu dilaksanakan untuk menambah baik mutu program ini pada masa hadapan. Rancangan pengajaran, bahan bantu mengajar, muzik latar, pemilihan permainan, dan pengurusan kelas perlu dipraktikkan supaya pembelajaran menjadi lebih berkesan. Perancangan yang rapi perlu dilakukan supaya masa yang digunakan dapat dikawal dan mengelakkan subjek kajian hilang kawalan semasa menjalankan aktiviti pemulihan. Pengkaji kajian ini juga turut menyarankan bahawa perlunya rakaman pengujaran dibuat supaya subjek kajian dapat mengetahui kesalahan sebutan yang dilakukan sebelum dan selepas pengajaran dijalankan.

Kajian yang dilakukan oleh Paul pada tahun 2006 dalam tesis sarjananya yang bertajuk *Analisis Keperluan Persediaan Guru untuk Pendidikan Pemulihan di Peringkat Menengah Rendah di Daerah Temerloh, Pahang* pula telah mengenal pasti keperluan persediaan guru biasa terhadap program pendidikan pemulihan untuk mengatasi masalah pembelajaran murid lambat pada peringkat persekolahan menengah rendah. Aspek keperluan yang difokuskan dalam kajian ini adalah berkaitan dengan pengetahuan dan kemahiran, kerjasama, sokongan, intrinsik, pendidikan pemulihan, asosiasi domain pengetahuan dan latar belakang guru, dan sebagainya. Reka bentuk kajian ini adalah berbentuk kaedah penyelidikan tinjauan dan responden kajian dipilih melalui kaedah persampelan rawak mudah. Mereka dikehendaki menjawab soal selidik yang mengandungi item tertutup bertujuan untuk mendapatkan maklumat yang tepat

University of Malaya

dan lengkap berkaitan keperluan guru terhadap program pendidikan pemulihan pada tahap menengah rendah. Soalan yang terdapat dalam soal selidik telah dianalisis dengan Alpha Cronbach dan mempunyai nilai 0.8038, iaitu nilai ini menunjukkan kebolehpercayaan yang tinggi. Menerusi kajian rintis yang dijalankan oleh beliau, item yang terkandung dalam soal selidik ini dinyatakan dengan jelas dan masa selama 30 hingga 50 minit adalah mencukupi bagi kesemua menjawab soalan. Perkataan dan struktur ayat yang digunakan untuk menyediakan soal selidik ini pula didapati jitu dan sesuai, serta tidak terdapat kesilapan dalam ejaan.

Responden kajian ini adalah terdiri daripada 223 orang guru terlatih yang mengajar kelas peralihan, iaitu Tingkatan Satu hingga Tiga daripada 10 buah sekolah menengah di sekitar daerah Temerloh, Pahang. Responden kajian ini pula dipilih melalui kaedah pensampelan rawak mudah dengan kaedah penyelidikan tinjauan. Item-item soal selidik dibentuk berdasarkan empat aspek utama keperluan dalam Model Taksiran Keperluan Rossett (1987), iaitu pengetahuan dan kemahiran, kerjasama, sokongan, insentif, dan motivasi intrinsik. Soal selidik ini menggunakan skala Likert, iaitu skala 1 untuk (sangat tidak setuju) hingga 5 (sangat setuju). Data-data ini kemudiannya dianalisis menggunakan statistik deskriptif dengan mengira kekerapan, peratusan, dan statistik infrensi *crosstabs* (nilai ETA) untuk mengenal pasti hubungan signifikan antara keempat-empat domain keperluan persediaan dengan profil latar belakang subjek kajian.

Pengkaji kajian ini mendapati bahawa 99 peratus responden didapati telah mendalami kemahiran sedia ada dalam bidang pemulihan. Hal ini demikian kerana responden mengatakan bahawa mereka banyak menghadiri kursus kaunseling dan teknik bimbingan yang dianjurkan oleh kementerian. Situasi ini membolehkan guru memahami serta memenuhi keperluan murid-murid lambat daripada aspek emosi, mental, dan sosial. Dengan tahap pengetahuan dan kefahaman guru terhadap murid

University of Malaya

pemulihan khas, mereka mampu memberi perkhidmatan kaunseling kepada murid pemulihan dan keluarga mereka yang memerlukan sokongan. Selain itu, dapatan kajian berkaitan persediaan, kerjasama, dan sokongan pula menunjukkan bahawa guru-guru pemulihan ini memerlukan sokongan moral daripada rakan sejawat mereka. Sebanyak 96 peratus responden berpendapat bahawa sokongan dan bantuan daripada rakan sejawat adalah penting dalam aspek pembinaan bahan serta alatan pengajaran. Penyediaan bahan dan alatan pengajaran merupakan tugas yang amat berat dan sukar dilakukan oleh guru pemulihan khas yang baru berkhidmat. Dengan mempelajari kaedah menyediakan bahan ini daripada rakan sejawat membolehkan responden belajar melalui pengalaman dan kebolehan rakan sejawat yang lain.

Pengkaji kajian ini juga mendapati bahawa terdapat asosiasi yang lemah antara domain keperluan pengetahuan dan kemahiran dengan latar belakang guru berdasarkan aspek pengalaman mengajar, kelayakan akademik atau ikhtisas dan tiada pengalaman sedia ada perihal bidang pemulihan dengan nilai ETA masing-masing 0.21, 0.04, 0.13. Asosiasi domain pengetahuan dan kemahiran dengan latar belakang guru juga mempunyai hubungan yang lemah antara domain kerjasama dan sokongan dengan latar belakang guru berdasarkan aspek pengalaman mengajar, kelayakan akademik atau ikhtisas dan tiada pengalaman sedia ada perihal bidang pemulihan dengan nilai ETA sebanyak 0.14, 0.00, dan 0.06. Berdasarkan lapan soalan utama yang diutarakan dalam kajian ini menunjukkan bahawa majoriti guru yang mengajar di sepuluh buah sekolah menengah daerah Temerloh, Pahang memerlukan persediaan daripada aspek pengetahuan (min 4.4=sisihan piawai 3.755), kerjasama dan sokongan (min 4.1: sisihan piawai 5.840), dan intensif (min=4.4, sisihan piawai 3.983) terhadap program pendidikan pemulihan di peringkat menengah rendah. Pengkaji kajian ini juga menyimpulkan bahawa tidak terdapat asosiasi yang kuat antara keempat-empat domain keperluan persediaan dengan latar belakang guru daripada aspek pengalaman mengajar,

University of Malaya

kelayakan akademik atau ikhtisas, serta pengalaman dan pendedahan sedia ada dalam program pendidikan pemulihan.

Kajian yang seterusnya adalah berkaitan dengan program pemulihan tulisan yang dijalankan kepada pelajar sekolah rendah yang bermasalah dalam bahasa Tamil. Kajian yang dijalankan oleh Ranganathan, Kumar, dan Venkatesen pada tahun 2013 ini bertajuk *Remedial Writing Instruction for Primary School Students with Difficulties in Tamil Language*. Fasa pemulihan yang dijalankan dalam kajian ini mengambil masa selama 12 minggu, 36 sesi, tiga kali seminggu, dan 45 minit setiap sesi. Bagi proses P&P, empat perkara menjadi proses program ini, iaitu mengenal pasti kelemahan subjek kajian semasa menulis, mengajar struktur generik seperti semantik, tatabahasa, dan organisasi dalam tulisan, strategi pengurusan diri semasa menulis, dan penggunaan prosedur menulis berbantukan komputer. Oleh itu, kajian ini adalah berkaitan untuk membangunkan bentuk pengajaran pemulihan yang bersifat komprehensif untuk mengajar menulis bahasa Tamil dan menilai keberkesanan pakej program pemulihan menulis yang dilaksanakan.

Kajian ini dijalankan dalam dua fasa, iaitu fasa meneliti kajian lalu dan membangunkan pakej pemulihan keupayaan menulis serta menguji keberkesanan pakej ini kepada subjek kajian. Dalam fasa pertama, kajian ini hanya berfokus kepada pembangunan pakej seperti mengenal pasti strategi, teknik, dan prosedur yang perlu diguna pakai dalam mengajarkan kemahiran menulis kepada subjek kajian. Seterusnya, fasa kedua adalah untuk menguji keberkesanan pakej ini kepada 17 orang subjek kajian. Keupayaan menulis ini diuji melalui lima perkara, iaitu keupayaan melengkapkan urutan huruf vokal dan konsonan, pembentukan perkataan yang bermula dengan huruf-huruf tertentu, membentuk perkataan yang bermakna, dan sebagainya. Data-data pula dikutip dengan menggunakan borang data demografi, penilaian tulisan Tamil, temu bual dengan guru, rekod pencapaian subjek kajian, pemerhatian, dan skala penilaian tulisan.

University of Malaya

Pada masa yang sama, program pemulihan ini memfokuskan kepada empat perkara, iaitu strategi, teknik, aktiviti, dan bahan bantu mengajar. Pengkaji kajian ini menggunakan strategi memperkayakan persekitaran pembelajaran yang merangsang pembelajaran menulis, merekod pencapaian, dan sebagainya. Teknik-teknik yang digunakan pula adalah seperti peneguhan, perbincangan secara berkumpulan, latihan berpandu, dan sebagainya. Antara aktiviti yang dijalankan dalam program menulis ini pula adalah seperti memantapkan kesediaan menulis, menulis di udara, latihan genggaman pensel, dan sebagainya. Alat-alat yang digunakan untuk mengajar menulis pula adalah seperti penggenggam yang bersifat ergonomik, krayon, dan sebagainya. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa terdapatnya peningkatan secara signifikan dalam ujian pra dan *post*, iaitu 1.539 pada paras <0.001.

Berdasarkan dapatan ini, pengkaji-pengkaji kajian ini mendapati bahawa teknik, alat, dan aktiviti seperti tunjuk cara oleh guru, pengajaran berkumpulan, perbincangan, dan latihan berstruktur membantu peningkatan dalam program menulis. Penyediaan persekitaran untuk program intervensi ini membolehkan subjek kajian terlibat dalam sumbang saran idea, berbual tentang latihan menulis yang diberikan, dan mempersembahkan penulisan mereka secara lisan mampu meningkatkan kemahiran mereka. Salah satu keistimewaan program pemulihan penulisan ini juga adalah memulihkan masalah tulisan kanak-kanak pemulihan khas dengan menggunakan teknik yang bersifat idiosinkratik yang berfokus kepada kelemahan subjek kajian. Mereka juga diberikan peneguhan dengan menggunakan kaedah taktil, menggunakan genggaman pensel yang direka, dan sebagainya. Walaupun program ini memberi kesan positif terhadap peningkatan kemahiran menulis dalam kalangan subjek kajian, kemahiran menulis masih dianggap satu aktiviti kompleks kerana tiada satu program yang dapat memulihkan kesemua kanak-kanak yang bermasalah menulis. Keberkesanan program pemulihan menulis ini bergantung pada umur, peringkat perkembangan bahasa, dan

University of Malaya

sebagainya. Pengajaran yang bersifat efektif dan penekanan kepada latihan adalah asas kepada program pemulihan yang berkesan.

2.6 Kajian Berkaitan Pembelajaran Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Bahagian ini membincangkan masalah-masalah berkaitan pembelajaran bahasa dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Pada masa yang sama, bahagian ini juga membincangkan faktor-faktor serta kaedah-kaedah yang digunakan dalam menangani masalah pembelajaran kanak-kanak ini. Kajian yang dijalankan oleh Chere dan Hlalele pada tahun 2014 merupakan kajian berasaskan sorotan literatur yang membincangkan berkaitan perbezaan model etiologi, ciri, jenis, dan faktor yang membawa kepada masalah pencapaian yang rendah dalam kalangan mereka. Chere dan Hlalele dalam kajian mereka yang bertajuk *Academic Underachievement of Learners at School: A Literature Review* menyatakan bahawa terdapat dua faktor yang membawa kepada masalah pencapaian rendah dalam kalangan kanak-kanak, iaitu faktor peribadi dan persekitaran. Faktor peribadi adalah berpunca daripada masalah fizikal, intelektual, atau emosi, manakala faktor persekitaran pula disebabkan masalah di sekolah atau rumah. Mereka juga mengaplikasikan tiga model untuk meramalkan punca kanak-kanak mundur dalam pembelajaran. Model-model tersebut terdiri daripada model individu, keluarga, dan sekolah. Melalui model individu misalnya, ada kalangan sarjana berpendapat bahawa punca-punca kemunduran dalam pembelajaran sebenarnya berpunca daripada diri individu itu sendiri.

Pada peringkat ini, kemunduran dalam pelajaran biasanya dikaitkan dengan masalah motivasi atau tingkah laku atau emosi kanak-kanak. Masalah berkaitan emosi pula mungkin berpunca daripada sistem persekolahan atau kesediaan belajar, iaitu kanak-kanak tertekan dengan pembelajaran di dalam kelas sehingga mereka gagal menunjukkan keupayaan sebenar. Menurut pengkaji-pengkaji ini juga, kebiasaannya

University of Malaya

kanak-kanak lemah dalam pembelajaran mempunyai masalah emosi, suka mengasingkan diri, dan bersikap pesimis. Keadaan ini bukan sahaja mengganggu hubungan mereka dengan rakan-rakan lain tetapi mereka juga sukar menanggapi pembelajaran yang diajarkan oleh guru di dalam kelas. Kanak-kanak ini selalunya kurang menguasai kemahiran mengingat secara berurutan seperti mengingat digit, ayat, ejaan, dan sebagainya. Mereka juga didapati sukar mengingat sesuatu maklumat secara terperinci jika maklumat itu tidak diulangi dengan kerap. Dalam keadaan ini, kanak-kanak ini memerlukan strategi seperti *selective attention* supaya untuk membantu mereka mengingat sesuatu perkara tanpa mengambil masa yang panjang.

Pada masa yang sama, pengkaji kajian ini turut menyatakan bahawa terdapat faktor-faktor yang menyebabkan kanak-kanak yang mempunyai pencapaian rendah dalam pembelajaran seperti masalah tekanan dan kerisauan yang melampau. Pengkaji-pengkaji ini menyatakan tekanan dan kerisauan melampau boleh menyebabkan kemunduran dalam pembelajaran kerana mereka terlalu teliti untuk menguasai sesuatu kandungan pembelajaran sehingga kesuntukan masa untuk mempelajari perkara lain. Pada masa yang sama, ada kalangan kanak-kanak ini juga terlalu fokus dalam kehidupan sosial yang tidak berkaitan dengan pembelajaran sehingga menyebabkan mereka tidak mempunyai masa mengulang kaji pelajaran. Seterusnya, ada kalangan kanak-kanak ini dilabel sebagai malas kerana sering memberikan alasan apabila tidak menyiapkan kerja sekolahnya kerana kurang motivasi dalam perkara berkaitan akademik. Pengkaji-pengkaji ini menyatakan bahawa kanak-kanak ini boleh dibantu melalui kaunseling, hukuman, ganjaran, dan sebagainya untuk memotivasikan mereka. Sehubungan dengan itu, pengkaji-pengkaji ini menyimpulkan bahawa kemunduran kanak-kanak dalam pembelajaran bukan sahaja dikaitkan dengan faktor peribadi semata-mata tetapi beberapa gabungan faktor lain seperti faktor sekolah, keluarga, dan sebagainya juga memberi kesan kepada pencapaian kanak-kanak.

University of Malaya

Kajian yang dijalankan oleh Chakrabarty dan Saha pada tahun 2014 adalah untuk mengkaji masalah pembelajaran bahasa Inggeris yang dihadapi oleh kanak-kanak yang berpencapaian rendah. Dalam kajian mereka yang bertajuk *Low Achievers at Elementary Stages of EFL Learning: The Problems and Possible Way-Outs* menyatakan bahawa kanak-kanak yang dilabel sebagai lembam ini bermasalah menguasai bahasa ekspresif dan bahasa reseptif dalam bahasa Inggeris. Kajian ini juga mengkaji masalah yang timbul dalam menguasai bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua dan mencadangkan strategi yang boleh digunakan oleh guru dalam mengajarkan mata pelajaran ini kepada kanak-kanak berpencapaian rendah. Pengkaji-pengkaji kajian ini menyatakan bahawa terdapat empat masalah yang wujud dalam pembelajaran bahasa Inggeris, iaitu masalah pertuturan, penulisan, dan kesalahan serta kesilapan (*mistake and error*). Kesilapan dalam pertuturan biasanya berlaku kerana kanak-kanak ini tidak mampu menyebut perkataan berbahasa Inggeris dengan baik. Hal ini berpunca daripada pengaruh bahasa ibunda, iaitu mereka tidak dilatih menyebut bahasa sasaran dengan menggunakan fonetik bahasa itu.

Kebiasaannya, guru juga tidak menguasai simbol-simbol fonetik dalam bahasa Inggeris sehingga menyebabkan mereka tidak dapat mengajarkan sebutan bahasa Inggeris dengan betul. Dalam aspek penulisan pula, kanak-kanak ini didapati tidak menguasai rumus tatabahasa dan pembentukan ayat bahasa Inggeris. Situasi ini menyebabkan penguasaan bahasa reseptif mereka rendah sehingga menyebabkan mereka tidak dapat menghubungkan idea dan tanda baca yang digunakan semasa menulis. Menurut pengkaji-pengkaji ini juga menyatakan bahawa kesalahan dan kesilapan (*mistakes and error*) dalam penulisan serta pertuturan berlaku kerana kanak-kanak ini kurang kesedaran dan pengetahuan tentang struktur tipikal bahasa Inggeris. Pengkaji kajian ini juga menyimpulkan bahawa pembelajaran bahasa kedua yang efektif dikaitkan dengan motivasi. Motivasi dalaman dapat dibina apabila mereka menyukai

University of Malaya

budaya dan menjadi sebahagian daripada masyarakat tersebut. Motivasi luaran pula boleh dibina dengan mengaplikasikan kaedah pembelajaran secara berkumpulan. Pembelajaran berkumpulan dapat melatih ketajaman fikiran kerana kanak-kanak ini boleh berkomunikasi dengan ahli kumpulannya. Bantuan daripada orang dewasa dan bahan bantu mengajar bersifat audio juga dapat membantu penguasaan bahasa kedua dalam kalangan kanak-kanak ini.

Kajian yang dijalankan oleh Vikneswari Maruganathan pada tahun 2014 adalah untuk mengenal pasti masalah dan jenis-jenis kesalahan bacaan murid-murid tahun satu Sekolah Kebangsaan Tamil. Dalam kajiannya yang bertajuk *Masalah Membaca Dalam Kalangan Murid Tahun Satu dan Penglibatan Program LINUS Dalam Mengatasi Masalah Membaca* merupakan kajian yang bersifat kualitatif dengan menggunakan kaedah temu bual, pemerhatian, dan bukti dokumentasi. Data-data yang dikumpulkan melalui kaedah temu bual adalah berkaitan tingkah laku dan tahap penguasaan membaca dalam kalangan subjek kajian, manakala pemerhatian secara langsung dilakukan terhadap aktiviti bacaan. Aktiviti bacaan ini dilihat berdasarkan penghasilan bunyi perkataan dan kefahaman merujuk semantik. Seramai lima orang murid LINUS pemulihan khas telah dipilih sebagai subjek kajian.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa subjek kajian melakukan dua kesalahan utama semasa membaca, iaitu kesalahan huruf dan suku kata. Terdapat tiga jenis kesalahan yang membabitkan huruf dikenal pasti dalam kajian ini, iaitu subjek kajian keliru dengan huruf-huruf, tidak kenal huruf, melakukan pengguguran, penambahan, dan penggantian huruf semasa membaca. Pada peringkat ini, subjek kajian didapati keliru dengan bentuk huruf dan tidak mengetahui nama huruf besar yang terdapat semasa membaca. Contohnya, subjek kajian didapati telah tersalah sebut perkataan *jari* kepada *gari*, *kuda* kepada *kuba*, dan *kelapa* kepada *kepala*. Dalam dapatan ini dapat dinyatakan bahawa subjek kajian keliru dengan huruf *j* dan *g*, *b* dan *g*, dan sebagainya.

University of Malaya

Kesalahan suku kata turut direkodkan dalam kajian ini apabila subjek kajian melakukan kesalahan pemenggalan suku kata, meninggalkan suku kata, kesilapan membaca perkataan, kesalahan membaca dalam bahasa Inggeris, kesalahan membaca ayat, dan sebagainya.

Pada masa yang sama, subjek kajian didapati terlupa bunyi suku kata awal sesuatu perkataan, terutamanya perkataan yang mengandungi lebih daripada dua suku kata. Dalam situasi ini, kesalahan yang tersebut biasanya melibatkan penggantian huruf dalam suku kata. Subjek kajian didapati tidak dapat mengingati bunyi suku kata awal apabila membaca suku kata terakhir dalam sesuatu perkataan. Keadaan ini menyebabkan pelajar meneka secara sembarangan mengikut suku kata terakhir yang dibunyikan. Data daripada temu bual yang dijalankan dengan guru juga menyokong dapatan ini kerana dikatakan masalah utama subjek kajian adalah tidak mengenal huruf yang seakan-akan sama bentuknya, cepat lupa, tidak memahami perkara yang dibaca, dan kurang menumpukan perhatian di dalam kelas. Walau bagaimanapun, pengkaji ini mendapati bahawa kaedah membaca berdasarkan bunyi-suku kata juga membantu subjek kajian menggabungkan bunyi daripada gabungan dua suku kata.

Kajian yang dilakukan oleh Vijayalakshmi (2013) ini yang bertajuk *Meta-Cognitive Strategies to Enhance Slow Learners in English Language Learning* adalah kajian yang berkaitan dengan pemikiran metakognitif dalam kalangan kanak-kanak yang digelar sebagai kanak-kanak lembam telah mengambil kira proses berfkir dalam kalangan kanak-kanak ini dalam pembelajaran bahasa Inggeris kerana pendapat tersebut dikatakan dapat menyumbang kepada penambahbaikan proses pengajaran mata pelajaran itu. Mereka juga turut menyatakan terdapatnya empat faktor yang mempengaruhi proses berfikir kanak-kanak lembam semasa belajar bahasa kedua. Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa kanak-kanak lembam yang belajar bahasa kedua selalunya dipengaruhi oleh bahasa ibunda mereka. Hal ini demikian

University of Malaya

menyebabkan kanak-kanak ini berfikir dengan menggunakan bahasa ibunda mereka tetapi menterjemah dan menceritakan maklumat tersebut dalam bahasa kedua. Faktor kedua yang mempengaruhi pembelajaran bahasa kedua pula adalah rakan sebaya yang lebih cepat memahami dan boleh bertutur dalam bahasa itu. Situasi ini bukan sahaja memberi tekanan kepada kanak-kanak ini, malah mereka turut berasa rendah diri kerana tidak tahu mengaplikasikan rumus-rumus tatabahasa tersebut. Mereka juga menyatakan bahawa faktor ketiga yang terlibat sama adalah masalah keterhadan memori, iaitu kanak-kanak ini telah meletakkan had ketika belajar bahasa kedua. Hal ini demikian kerana kanak-kanak lembam masih tidak dapat menguasai bahasa ibunda mereka sendiri sehingga menyebabkan mereka terbeban ketika belajar bahasa kedua. Malah, mereka turut mendapati bahawa tidak wujudnya penggunaan bahasa kedua dalam komunikasi harian kanak-kanak ini kerana kanak-kanak ini hanya belajar bahasa tersebut di dalam kelas sahaja.

Selain itu, faktor terakhir yang mempengaruhi pembelajaran bahasa kedua pula adalah persekitaran belajar, iaitu persekitaran belajar yang kurang sesuai juga mempengaruhi pembelajaran bahasa kanak-kanak ini. Oleh sebab kanak-kanak ini belajar secara visual dan bahan bantu mengajar berbentuk konkrit, penggunaan bahan bantu mengajar yang sesuai perlu digunakan untuk memudahkan mereka memahami pembelajaran bahasa kedua. Mereka juga mendapati bahawa penggunaan bahan bantu mengajar ini membantu kanak-kanak lembam membuat perbandingan, pemerhatian, dan rumusan berkaitan dengan pembelajaran bahasa kedua. Pembelajaran bahasa kedua dalam pembelajaran yang hanya bergantung kepada suara, isyarat, dan kata-kata sahaja tidak memadai bagi mengajar kanak-kanak tersebut kerana mereka memerlukan objek-objek yang bersifat konkrit dalam mempelajari sesuatu perkara baharu. Jika guru menggunakan satu deria sahaja, iaitu pendengaran hasil pembelajaran hanya bersifat sehala sahaja. Sebaliknya, jika guru menggunakan alat dan bahan yang sesuai, menarik,

University of Malaya

dan mencabar kepelbagaian deria dilatih supaya menerima pembelajaran dengan lebih berkesan.

Kajian berkaitan pembelajaran kanak-kanak pemulihan yang berpencapaian rendah juga dijalankan di Korea. Dalam kajian Jeong dan Kim pada tahun 2012 yang bertajuk *Needs Analysis and Development of Teaching Materials for Elementary English Underachievers* adalah untuk membina bahan bantu mengajar bagi murid-murid sekolah rendah di Korea. Kanak-kanak ini merupakan mereka yang berpencapaian rendah dalam mata pelajaran bahasa Inggeris. Kajian ini terbahagi kepada dua langkah utama, iaitu mensintesis kajian lalu dan membangunkan bahan bantu mengajar berdasarkan keputusan meta analisis. Dalam langkah pertama, data-data kajian lepas disintesis dan dianalisis untuk memilih kajian yang mempunyai pendekatan paling hampir dengan kajian ini. Kajian yang mempunyai ciri-ciri seperti mempunyai reka bentuk eksperimen atau kuasi eksperimen, mempunyai program intervensi yang boleh diukur kesannya melalui keputusan kognitif dan afektif, dan sebagainya. Pada peringkat akhir sebanyak 20 kajian sahaja yang dipilih kerana menggunakan pendekatan yang hampir sama dengan kajian ini. Kajian-kajian tersebut dianalisis dengan mendapatkan pemboleh ubah bersandar dan tidak bersandar yang akan digunakan dalam kajian ini. Kajian ini menggunakan soal selidik sebagai instrumennya dengan mengemukakan soalan berkaitan butir peribadi, penggunaan bahan pengajaran, persepsi guru mengenai penggunaan dan keperluan menggunakan bahan-bahan pengajaran yang efektif. Soal selidik ini dihantar menggunakan internet kepada 152 orang guru yang mengajar bahasa Inggeris di 12 buah sekolah rendah di Korea.

Dapatan kajian ini dibahagikan kepada dua bahagian, iaitu analisis keperluan berdasarkan borang soal selidik dan analisis berkaitan reka bentuk bahan pengajaran melalui sintesis metakognitif kajian lalu. Melalui analisis borang soal selidik tersebut mendapati bahawa 32.5 peratus responden berpendapat kanak-kanak mempunyai

University of Malaya

pencapaian rendah dalam bahasa Inggeris kerana kurang menguasai kemahiran asas bahasa tersebut. Sebanyak 81.6 peratus guru-guru lebih menggunakan bahan pengajaran berbentuk lembaran kerja dan 64.9 peratus responden berpendapat pembelajaran berkumpulan lebih mudah digunakan untuk mengajar murid-murid yang lemah pencapaian bahasa Inggerisnya. Dalam membina bahan pengajaran pula, analisis hukum kesan dilakukan dan pengkaji mendapati bahawa pembelajaran huruf mempunyai kesan yang lebih besar, iaitu 1.25 diikuti oleh perkataan 0.96 dan akhir sekali ayat sebanyak 0.75.

Dapatan ini menunjukkan bahawa mengajar huruf dan perkataan lebih efektif berbanding mengajar ayat. Pengkaji kajian ini telah membina modul bahan pengajaran yang dibahagikan kepada tiga unit, iaitu huruf, perkataan, dan ayat. Setiap unit tersebut mengandungi strategi, kaedah, dan keseluruhan kandungan pembelajaran sebagai panduan serta persediaan semasa mengajar. Sebagai contohnya, sebelum memulakan pengajaran guru terlebih dahulu menyapa dan bertanya khabar murid-muridnya. Menurut mereka, langkah-langkah pengajaran ini merupakan strategi afektif untuk mengurangkan rasa kerisauan dan memberikan keyakinan kepada kanak-kanak semasa sesi pengajaran. Selain itu, strategi kognitif juga diaplikasikan dalam pembelajaran dengan menggunakan kad gambar, permainan, dan pengulangan aktiviti yang pernah dilakukan. Antara aktiviti yang dijalankan pula adalah seperti mendengar dan mengulang, berlatih dialog, dan bermain. Akhir sekali, pengkaji kajian ini menyimpulkan bahawa program intervensi yang dijalankan perlulah bersifat kompleks dan pelbagai terutamanya apabila melibatkan pembelajaran bahasa.

Dalam kajian yang dijalankan oleh Watson, Kehler, & Martino pada tahun 2010 pula mendapati bahawa kanak-kanak lelaki kurang menyerlah dalam bidang akademik terutamanya yang melibatkan kemahiran penulisan dan bacaan. Dalam kajiannya yang bertajuk *The Problem of Boy's Literacy Underachievement: Raising Some Questions*

University of Malaya

mendapati kanak-kanak lelaki kurang menyerlah atas faktor-faktor maskuliniti, budaya, kelas sosial, bangsa, etnik, dan jantina. Mereka mendapati kanak-kanak lelaki mempunyai pencapaian rendah kerana sukar menyesuaikan diri dengan kurikulum dan kaedah penilaian yang dijalankan di sekolah. Situasi ini juga didorong oleh faktor bangsa dan jurang sosio ekonomi seperti yang diperhatikan dalam kalangan kanak-kanak kulit hitam berbangsa Hispanik. Mereka juga mendapati bahawa pihak sekolah dan guru seperti terlepas pandang tentang isu seperti latar belakang sosial, budaya, dan etnik yang dimiliki oleh kanak-kanak lelaki semasa belajar kemahiran literasi.

Menurut mereka lagi, kanak-kanak lelaki secara biologinya adalah berbeza daripada kanak-kanak perempuan dan situasi ini juga menyebabkan wujudnya perbezaan dalam aspek tingkah laku. Tingkah laku ini juga menyebabkan kanak-kanak lelaki inginkan sesuatu yang bersifat mudah dan aktiviti yang lasak. Kanak-kanak lelaki juga tidak dapat menyesuaikan diri dengan kaedah pembelajaran yang bersifat feminisme dan diajar pula oleh guru wanita. Dalam hal ini, mereka mendapati minat dan gaya pembelajaran yang kurang menarik minat kanak-kanak lelaki pencapaian rendah dalam pembelajaran kerana kanak-kanak ini lebih berminat dengan kaedah pembelajaran secara berkumpulan, interaktif, dan melibatkan lebih banyak aktiviti. Pengkaji-pengkaji ini juga mendapati bahawa pengasingan kanak-kanak lelaki dan perempuan dalam kelas yang berasingan perlu diadakan. Kaedah pembelajaran yang bersifat perbincangan dan dialog juga perlu diperbanyakkan supaya kanak-kanak lelaki dapat menonjolkan kelebihan mereka dalam akademik.

Kajian dalam negara yang dilakukan oleh pengkaji tempatan pula adalah berkisar tentang pengaplikasian pendekatan pembelajaran masteri. Kajian yang dilakukan oleh Abdull Sukor Shaari dan Kalaidevi pada tahun 2012 bertujuan untuk mengenal pasti kesan pendekatan pembelajaran masteri terhadap pencapaian dalam kemahiran membaca murid pemulihan. Kajian mereka yang bertajuk *Kesan Pendekatan*

University of Malaya

Pembelajaran Masteri Terhadap Pencapaian Kemahiran Membaca Bahasa Melayu Murid Pemulihan Sekolah Rendah mendapati bahawa proses pembelajaran dan pengajaran (P&P) pada masa kini lebih menekankan kepada kesegeraan dalam menghabiskan sukatan pembelajaran. Situasi ini menyebabkan murid-murid tidak mampu untuk menguasai sesuatu unit pembelajaran dalam masa yang singkat. Keadaan ini mewujudkan jurang yang besar antara murid biasa dengan murid berpencapaian rendah dalam kelas yang sama. Oleh itu, pembelajaran masteri yang diaplikasikan dalam proses pembelajaran memberi peluang kepada semua murid belajar mengikut kebolehan mereka sendiri. Mereka menyatakan bahawa murid yang tidak menguasai sesuatu unit pembelajaran akan diberikan aktiviti pemulihan, manakala murid yang telah mencapai aras masteri pula diberikan aktiviti pengayaan.

Kajian mereka telah membandingkan pencapaian kemahiran membaca antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan menerusi ujian pra dan ujian pasca serta menggunakan reka bentuk eksperimen kuasi. Menurut mereka lagi, kumpulan eksperimen diajar menguasai kemahiran membaca dengan menggunakan pendekatan pembelajaran masteri, manakala kumpulan kawalan pula menggunakan pendekatan konvensional. Seramai 60 orang murid pemulihan tahun tiga yang mempunyai tahap pencapaian rendah daripada dua buah sekolah luar bandar di Kedah telah dipilih sebagai subjek kajian ini. Kajian ini telah menggunakan ujian membaca sebagai instrumen kajian yang diubah suai daripada instrumen literasi membaca Saringan 4 dan Saringan 5 Tahun 2. Dua set ujian digunakan untuk menjalankan ujian pra pasca (kandungan kedua-dua instrumen ini adalah sama) kepada murid-murid pemulihan. Mereka juga telah memilih dua orang guru pemulihan yang terlatih untuk menyemak soalan-soalan ujian pra dan ujian pasca untuk memastikan soalan-soalan tersebut bersesuaian dengan kebolehan subjek kajian. Manual pentadbiran ujian membaca lisan dan skema pemarkahan terhadap penguasaan minimum bagi literasi membaca juga turut

University of Malaya

disediakan. Subjek kajian diajar menggunakan pendekatan pembelajaran masteri 60 minit dalam sekali dalam seminggu selama enam minggu.

Analisis data yang mendapati perbezaan min yang wujud dalam kalangan kumpulan eksperimen dan sasaran adalah sebanyak 0.43 (Kumpulan eksperimen 7.00, sisihan piawai 1.145 dan kumpulan kawalan 6.57, sisihan piawai 1.135). Situasi ini menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi min pencapaian kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan dalam ujian pra, iaitu kedua-dua kumpulan ini mempunyai tahap pencapaian kemahiran membaca yang sama sebelum intervensi atau pengajaran dijalankan. Pada masa yang sama, dapatan kajian ini menunjukkan bahawa wujudnya perbezaan yang signifikan dalam min pencapaian antara skor kumpulan eksperimen (min= 20.77 dan sisihan piawai 5.77) dan kumpulan rawatan (min=11.60 dan sisihan piawai 1.35), iaitu sebanyak $t\ (60) = 8.47$, $p < 0.05$. Melalui keputusan ini membuktikan bahawa pencapaian dalam kemahiran membaca bagi sampel kumpulan eksperimen yang diajar menggunakan pendekatan masteri adalah lebih tinggi berbanding sampel kumpulan kawalan yang hanya diajarkan menggunakan pendekatan konvensional. Bagi menunjukkan pengembangan pengetahuan dalam kedua-dua kumpulan melalui ujian pra dan pasca pula, min skor pencapaian ujian pra dengan min skor pencapaian ujian pasca bagi kumpulan kawalan dan kumpulan eksperimen dianalisis. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kumpulan kawalan menunjukkan skor min ujian pasca melebihi skor min ujian pra sebanyak 5.03. Dapatan ujian-t berpasangan menunjukkan nilai signifikan (0.001) bagi kumpulan kawalan kurang daripada nilai alpha (0.005), $p = .001 < 0.05$ dengan $t\ (30) = 3.79$ dan menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara ujian pra dan pasca kemahiran membaca bagi kumpulan kawalan. Oleh itu, pengkaji-pengkaji tersebut menyimpulkan bahawa terdapatnya peningkatan dalam pembelajaran membaca selepas pembelajaran masteri diaplikasikan. Kekuatan kaedah ini adalah melalui pembelajaran

University of Malaya

secara berperingkat dan perhatian terhadap kelemahan individu dapat membantu kepada peningkatan keupayaan membaca.

Kajian oleh A. Jailani Che Abas (2012) dalam *Analisis Kecelaruan Membaca Bahasa Melayu Pelajar Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis* (KIA2M) pula adalah untuk mengkaji kecelaruan bahasa dalam kalangan kanak-kanak semasa mengeja, menggabung, membaca, membunyikan suku kata terbuka, tertutup, gabungan, digraf, dan diftong serta kemahiran membaca dan memahami ayat mudah. Melalui kajian ini juga, pengkaji telah menganalisis kekerapan kesalahan yang dilakukan semasa membaca daripada sudut jantina, tempat tinggal, pendidikan awal murid, pendapatan, dan pendidikan ibu bapa. Pada masa yang sama, kajian ini juga melihat perbezaan pencapaian kebolehan membaca murid pra sekolah kerajaan, swasta, dan KEMAS semasa menjejaki tahun satu. Kajian ini telah menggunakan pendekatan kuantitatif, iaitu menggunakan set-set soalan yang disediakan oleh Pihak Pusat Perkembangan Kurikulum (PPK) dan satu set soalan yang berkaitan dengan latar belakang responden secara ringkas.

Pada masa yang sama, pengkaji ini juga menggunakan kaedah menjawab soalan penulisan secara lisan. Pada bahagian ini, pengkaji telah mengajukan soalan dan subjek kajian menjawabnya secara lisan dan kemudian menulis jawapan di atas kertas yang disediakan. Dalam bahagian metodologi kajian pula, pengkaji menyatakan bahawa kajian ini hanya menghitung perbezaan kekerapan dan peratusan kecelaruan menggunakan *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) berpandukan konstruk atau kemahiran yang telah diklasifikasikan mengikut objektif kajian. Pengkaji kajian ini juga telah mengambil kira pengalaman formatif murid daripada pendidikan awal berdasarkan Model Penilaian Pemahaman Membaca dan Penilaian Sumber yang dikemukakan oleh Dagostino & Carifo (1994). Melalui model ini, penguasaan mesej berasaskan komponen model yang wujud secara bebas dan saling bergantungan

University of Malaya

mempengaruhi pemahaman, interpretasi, dan penilaian pembaca. Bagi pengukuran klasifikasi konstruk, pengkaji kajian ini telah menggunakan Teori Analisis Kesilapan Pit dan Corder (1981) kerana kemajuan dalam pembelajaran bahasa dapat diukur dengan mencatat dan mengklasifikasikan kesilapan-kesilapan yang dilakukan oleh subjek kajian.

Pada masa yang sama, kajian ini hanya melibatkan seramai 22 orang subjek kajian (11 lelaki, 11 perempuan) dan kedatangan harian yang baik diambil kira dalam proses memilih pelajar. pengkaji ini telah meletakkan nilai dalam enam kategori, iaitu semua betul (1), betul (2), hampir betul (3), hampir salah (4), salah (5), dan semua salah (6). Seterusnya, tahap pencapaian murid ditentukan dengan skala berikut, iaitu A= 80 hingga 100 markah, B=60 hingga 79 markah, C= 40 hingga 59 markah, D= 20 hingga 39 markah, dan E=1 hingga 20 markah. Dalam aspek penilaian pula, penilaian dijalankan secara individu dengan subjek kajian selama sejam sehari dan keseluruhan masa yang diambil untuk penilaian adalah selama dua minggu. Dapatan kajian dalam aspek membaca menunjukkan bahawa subjek kajian dapat mengujarkan suku kata terbuka dengan lebih baik dengan bantuan gambar dan seterusnya dapat menyebut perkataan yang mewakili gambar itu. Tambahan pula, bentuk soalan pula berdasarkan objek yang biasa dilihat oleh subjek kajian. Sebaliknya, dapatan suku kata tertutup menunjukkan lebih banyak subjek kajian melakukan kesilapan kerana banyak kemahiran yang diuji dalam kajian ini seperti kemahiran menyusun, mengeja, dan menulis perkataan. Bilangan suku kata yang diuji pula adalah terdiri daripada dua hingga tiga suku kata. Terdapat juga subjek kajian yang boleh mengeja dan menyebut suku kata tetapi tidak boleh menulis dengan baik sehingga menyebabkan kesalahan semasa menulis suku kata. Pada masa yang sama, subjek kajian juga tidak banyak membuat kesilapan berkaitan perkataan berimbuhan awalan berbanding akhiran. Walau bagaimanapun, subjek kajian masih tidak menguasai pembentukan ayat yang mudah,

University of Malaya

terutamanya apabila mengeja perkataan yang melebihi dua suku kata dan bermasalah pula menyusun perkataan dalam ayat tersebut.

Kajian dalam negara yang pernah dijalankan berkaitan pembelajaran kanak-kanak pemulihan khas adalah kajian oleh Siti Farah Mat Daud pada tahun 2011. Dalam kajiannya yang bertajuk *Pemaparan Idea dan Penguasaan Bahasa Dalam Karangan Pelajar Lembam: Satu Kajian Kes* adalah untuk melihat pemaparan idea dan penguasaan bahasa dalam penulisan kanak-kanak yang dilabel lembam. Kajian ini juga adalah untuk mengenal pasti sama ada terdapat kesalahan yang dilakukan oleh pelajar-pelajar ini dalam penulisan. Subjek kajian kes ini merupakan pelajar-pelajar pemulihan tingkatan dua dan seramai 10 orang subjek kajian sahaja terlibat dalam kajian ini. Untuk melihat pemaparan idea dalam penulisan kanak-kanak ini, 60 buah karangan mereka ini dianalisis. Menurut beliau lagi, melalui dapatan analisis kesalahan yang dijalankan, langkah pemulihan yang sesuai dapat dirancang. Perancangan ini termasuklah dengan menggunakan pendekatan, kaedah, dan teknik pengajaran dan pembelajaran (P&P) yang sesuai dengan pelajar pemulihan ini dapat dilaksanakan. Reka bentuk kajian ini adalah kajian kes dan melibatkan kaedah kualitatif semasa menganalisis data. Bagi mencapai objektif kajian, pengkaji ini telah menganalisis sebanyak 60 buah karangan dan temu bual. Bentuk soalan karangan yang diuji adalah soalan berbentuk rangsangan dan masa selama 25 minit diperuntukkan untuk menulis karangan yang disoal di dalam kelas. Secara keseluruhannya, enam buah karangan akan dihasilkan dengan purata satu karangan dalam jangka masa sebulan. Menurut beliau lagi, karangan berdasarkan bahan rangsangan bergambar dipilih untuk diuji kepada kanak-kanak ini adalah kerana karangan jenis ini memudahkan subjek kajian berfikir dengan bantuan gambar. Panjang karangan yang perlu ditulis oleh subjek kajian adalah 120 patah perkataan. Pada masa yang sama, terdapat enam tajuk yang berbeza yang disoal, iaitu berkaitan masalah

University of Malaya

disiplin pelajar, sikap pengguna jalan raya, kepentingan mengadakan pasar tani, penggunaan air, amalan menabung, dan kepentingan derma darah.

Fokus kajian ini adalah melibatkan pemaparan idea (sasaran idea, penggunaan bahasa, dan organisasi) dan penggunaan bahasa (jenis kata dan golongan kata) dalam karangan yang ditulis subjek kajian sahaja. Temu bual yang dijalankan adalah untuk mendapatkan maklumat daripada guru dan subjek kajian tentang tahap penguasaan bahasa mereka juga untuk memahami bahasa responden. Temu bual yang dijalankan juga adalah untuk mengumpul maklumat berkaitan individu, minat, persepsi berkaitan penulisan, dan sebagainya. Berdasarkan dapatan kajian, ada kalangan subjek kajian didapati tidak dapat menyampaikan idea dalam karangan setelah analisis karangan dijalankan. Pengkaji ini mendapati pada permulaannya subjek kajian dapat menjawab mengikut kehendak soalan tetapi pada bahagian isi subjek kajian tidak dapat menyatakan idea mereka dengan jelas.

Menurut beliau lagi, aspek pengembangan sasaran idea yang diperhatikan melalui pemilihan kata, ayat, dan frasa sukar diteliti kerana terdapat kesalahan ejaan sehingga menyebabkan kesukaran memahami perkara yang ingin disampaikan. Ayat yang ditulis pula ada kalanya diulangi dalam setiap perenggan. Kajian ini juga mendapati bahawa kelemahan sebenar subjek kajian dalam karangan adalah kerana pengaruh bahasa lisan. Pengaruh bahasa lisan ini dapat dilihat apabila subjek kajian menggunakan perkataan berbentuk dialek dan pemilihan kata yang tidak bersifat gramatis. Penghuraian idea dalam fikiran dan penulisan tidak teratur dan tidak dapat mempamerkan idea dalam kesatuan idea seperti yang dilakukan oleh pelajar normal. Perkara ini dapat dilihat apabila subjek kajian tidak mampu mengorganisasi idea dengan baik sehingga menyebabkan penyusunan isi tidak teratur. Situasi ini menyebabkan kesukaran memahami jalan cerita yang ingin diketengahkan dalam karangan.

University of Malaya

Akhir sekali, beliau telah menyimpulkan bahawa kesalahan semasa menulis karangan berlaku kerana subjek kajian keliru dengan ejaan sesuatu perkataan. Kebiasaan ini menyebabkan subjek kajian mengeja berdasarkan bunyi sebutan yang digunakan dalam bahasa lisan, mencampur aduk susunan perkataan, memindahkan bahasa lisan dalam bentuk penulisan, dan melakukan kesalahan pemilihan kata. Pada masa yang sama, kajian ini juga mendapati bahawa subjek kajian terpengaruh dengan bahasa lisan sehingga menyebabkan mereka melakukan pemendekan perkataan dan menggunakan bahasa yang bersifat mudah. Melalui dapatan kajian tersebut juga menunjukkan bahawa pelajar-pelajar pemulihan masih tidak dapat menguasai asas penulisan bahasa Melayu kerana tidak mempunyai idea, tidak memahami makna perkataan, tidak mampu mengembangkan isi, dan sukar menyusun bahasa secara teratur kerana hasil penulisan mereka banyak dipengaruhi oleh bahasa lisan. Subjek kajian juga disimpulkan masih berada dalam fasa pemerolehan dan penguasaan bahasa yang belum sempurna.

Kajian yang dijalankan oleh Kavitha Mahalingam pada tahun 2009 adalah berkaitan dengan masalah membaca. Kajian yang bertajuk *Masalah Membaca di Kalangan Murid Tahun Satu Dalam Program Kelas Intervensi Awal* adalah untuk mengenal pasti kesalahan mengeja dan membaca perkataan serta ayat kanak-kanak tersebut. Kajian ini berbentuk kajian kes kualitatif dan melibatkan lima orang subjek kajian serta seorang guru pemulihan khas. Instrumen untuk menguji subjek kajian adalah terdiri daripada ujian huruf vokal dan konsonan, 85 patah perkataan daripada pelbagai golongan suku kata, dan 15 perkataan daripada lima ayat. Jumlah keseluruhan perkataan yang diuji adalah sebanyak 100 patah perkataan. Kajian ini juga bertujuan untuk melihat jenis-jenis kesalahan yang dilakukan ketika mengeja, menggabung, membaca, dan membunyikan suku kata tertutup, gabungan, diftong, digraf, dan

University of Malaya

kemahiran membaca ayat. Kajian yang bersifat kualitatif ini menggunakan kaedah temu bual, pemerhatian, dan ujian membaca yang melibatkan tiga peringkat (huruf, perkataan, dan ayat). Struktur ujian membaca yang diuji adalah seperti huruf vokal dan konsonan yang disoal secara rawak, menyebut perkataan dengan suku kata terbuka dan tertutup, suku kata gabungan, dan ayat tunggal. Berdasarkan analisis data yang dijalankan, dapatan kajian ini menunjukkan bahawa subjek kajian menghadapi masalah dalam mengeja suku kata KV+KV seperti perkataan *dahi*, *teko*, *kayu*, dan sebagainya. Suku kata KV di hadapan perkataan tersebut sering kali digantikan dengan suku kata lain seperti *ba* dan menjadikan perkataan *dahi* sebagai *bahi*. Bagi perkataan dengan tiga suku kata pula seperti KV+KV+KV pula, subjek kajian hanya mengeja dan menyebut suku kata di hadapan dan di belakang sahaja. Dalam situasi ini, suku kata di tengah-tengah sesuatu perkataan pula ditinggalkan atau digugurkan. Berdasarkan dapatan ini, beliau menyimpulkan bahawa masalah membaca yang wujud dalam kalangan murid adalah berpunca daripada kesukaran mengaitkan sesuatu perkataan itu dengan persekitaran subjek kajian.

2.7 Kajian Berkaitan Pemulihan Bacaan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Bahagian ini merupakan perbincangan berkaitan dengan program-program yang telah dilaksanakan di luar negara dan dalam negara. Program-program yang dipilih untuk disoroti adalah berkaitan dengan pembelajaran bahasa, iaitu kemahiran membaca. Kajian dalam negara yang seterusnya dijalankan pada tahun 2014 dan bertajuk *Enhancing Reading Skills among Remedial Pupils Recall of Colored Words*. Kajian ini dijalankan oleh dua orang pengkaji, iaitu Yusup Malie dan Nurul Afiqah Zainuddin. Menerusi kajian ini, mereka mendapati bahawa pengaplikasian perkataan berwarna dalam pembelajaran perkataan dengan suku kata tertutup KVKKVK mampu meningkatkan keupayaan bacaan dalam kalangan tiga orang subjek kajian. Subjek-subjek kajian yang dipilih didapati bermasalah membaca perkataan dan ayat yang

University of Malaya

mengandungi suku kata tertutup KVKKVK dengan tepat serta fasih. Walaupun subjek kajian mengeja terlebih dahulu perkataan tersebut semasa membaca, ejaan tersebut didapati masih tidak tepat dan tidak lancar. Oleh itu, kajian ini bertujuan meningkatkan keupayaan membaca suku kata tertutup dengan tepat dan lancar serta menambah baik pembelajaran dengan berbantukan suku kata berwarna. Menurut mereka lagi, penggunaan kontras warna bagi bahan pengajaran adalah bertujuan untuk memudahkan subjek kajian membaca perkataan dengan suku kata tertutup dengan mudah dan tepat. Hal ini demikian kerana penggunaan warna dikatakan membolehkan subjek kajian mendiskriminasi suku kata dengan cepat kerana perhatian serta fokus mereka lebih terarah kepada warna tersebut. Pada masa yang sama, penggunaan warna membolehkan subjek kajian mengingat maklumat dengan mudah kerana berlakunya pengukuhan maklumat dalam memori.

Kajian ini melibatkan dua proses, iaitu pembelajaran dan program intervensi. Proses pembelajaran dijalankan dengan menggunakan bahan pembelajaran yang bersifat konkrit, manakala program intervensi pula dijalankan dengan berbantukan komputer (*power point*). Menurut mereka lagi, pembelajaran konkrit dijalankan dengan menggunakan 30 kad suku kata berwarna. Penggunaan warna hitam dikhususkan kepada suku kata pertama, manakala warna merah pula adalah untuk suku kata kedua. Latar belakang kad pula adalah berwarna putih. Bagi mengukuhkan ingatan subjek kajian, gambar-gambar juga digunakan bagi membantu subjek kajian mengingati perkataan dengan lebih baik. Pembelajaran tersebut dijalankan berulang kali dengan pelbagai cara untuk mengukuhkan memori mereka. Menurut pengkaji-pengkaji ini, program intervensi pula dijalankan melalui tiga fasa meliputi fasa sebelum, semasa, dan selepas program intervensi. Keseluruhan masa yang diambil untuk fasa ini pula adalah selama tujuh minggu. Fasa sebelum program intervensi melibatkan ujian pra, iaitu bagi mengesan kelemahan sebenar subjek kajian membaca suku kata tertutup. Fasa semasa

University of Malaya

pula dijalankan dengan melibatkan tiga aktiviti, iaitu menyebut perkataan yang mengandungi suku kata tertutup KVKKVK, membaca dan menyebut suku kata berwarna (diulang selama dua minggu), dan membaca ayat-ayat yang mengandungi suku kata tertutup KVKKVK. Seterusnya, fasa selepas program intervensi pula melibatkan ujian lisan, iaitu subjek kajian perlu membaca perkataan dan ayat-ayat mudah yang mengandungi suku kata tertutup. Dapatan kajian ini kemudiannya diperkukuhkan dengan pemerhatian berstruktur dan temu bual dengan subjek kajian serta guru pemulihan khas yang mengajar subjek kajian.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa terdapatnya peningkatan kebolehan bacaan suku kata dalam kalangan subjek kajian selepas tiga kali program intervensi dijalankan. Dalam intervensi penyebutan perkataan misalnya, subjek kajian pertama menunjukkan peningkatan membunyikan perkataan sebanyak 14 perkataan semasa intervensi kedua, iaitu daripada 13 perkataan kepada 27 perkataan. Walau bagaimanapun, subjek kajian kedua juga menunjukkan peningkatan yang ketara dalam ujian ini, iaitu menunjukkan peningkatan sebanyak 15 perkataan daripada 10 kepada 25 perkataan yang boleh dibunyikan. Masa yang diambil untuk menyebut dengan tepat dan fasih bagi keseluruhan 30 perkataan suku kata tertutup itu pula adalah selama lima hingga enam minit. Secara keseluruhannya, terdapatnya peningkatan dalam ujian *pra* (sebelum) dan *post* (selepas) intervensi berkaitan kebolehan menyebut perkataan dan membaca ayat-ayat mudah yang mengandungi suku kata tertutup. Pada masa yang sama, peningkatan paling tinggi antara subjek kajian adalah dalam subjek kajian pertama, iaitu sebanyak 67 peratus, diikuti oleh subjek kajian kedua sebanyak 57 peratus, dan subjek kajian ketiga sebanyak 57 peratus. Secara keseluruhannya, subjek kajian didapati lebih mudah membaca sesuatu perkataan dengan lancar tanpa mengejanya.

University of Malaya

Kajian dalam negara yang telah dilakukan berkaitan program pemulihan bacaan adalah kajian Nur Laila Kuslan. Kajian yang bertajuk *Aktiviti Pemulihan Bacaan di Sebuah Sekolah Rendah: Satu Kajian Kes* adalah untuk mengenal pasti cara aktiviti pemulihan dijalankan, serta faktor-faktor yang menyokong dan menghalang kejayaan aktiviti pemulihan tersebut dijalankan. Kajian yang dilakukan pada tahun 2014 ini merupakan kajian kes yang dijalankan di sebuah sekolah rendah kebangsaan di Selangor. Responden kajian ini terdiri kumpulan murid (27 orang murid pemulihan Tahun Satu), kumpulan pentadbir (Guru Besar dan Guru Penolong Kanan Akademik), Guru Pemulihan Khas, Guru Bahasa Melayu, Guru Pusat Sumber/Media, Guru Bimbingan dan Kaunseling, ibu bapa subjek kajian, dan pegawai yang bertanggung jawab dalam pelaksanaan program pemulihan di Kementerian Pelajaran Malaysia dan Jabatan Pelajaran Negeri Selangor. Bagi tujuan pengumpulan data, tiga jenis instrumen digunakan, iaitu garis panduan temu bual, garis panduan pemerhatian, dan garis panduan analisis dokumen. Memandangkan data-data ini berbentuk kualitatif, teknik triangulasi digunakan untuk menjamin kesahan dalaman data.

Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan oleh pengkaji ini, beberapa jenis bahan asas yang digunakan dalam pembelajaran dan pengajaran pemulihan bacaan, iaitu alat abjad, kad abjad, kad perkataan, kad perkataan bergambar, senarai suku kata, carta huruf, carta suku kata, carta perkataan, carta cerita, s*lide* cerita, buku latihan, serta lembaran kerja. Penggunaan bahan bantu belajar yang pelbagai ini bertujuan supaya subjek kajian tidak mudah berasa bosan, tertekan, dan mengantuk ketika belajar membaca. Selain itu, terdapat empat kaedah utama yang diguna pakai oleh guru-guru pemulihan khas semasa mengajar membaca, iaitu Kaedah Abjad, Kaedah Fonik, Kaedah Gabungan Bunyi Kata, dan Kaedah Gabung Jalin. Sebagai tambahan, guru pemulihan juga menggunakan kaedah-kaedah tambahan lain seperti Kaedah Seluruh Perkataan dan Kaedah Cerakin. Menurut beliau lagi, pemilihan kaedah dibuat

University of Malaya

berdasarkan kesesuaian dan kekuatan yang ada pada semua kaedah serta peringkat kelemahan yang dihadapi oleh murid. Penggunaan kaedah yang bersesuaian juga dipilih berdasarkan tahap penerimaan subjek kajian terhadap kaedah yang digunakan. Seterusnya, guru pemulihan juga didapati menjalankan pengajaran membaca secara berperingkat dimulai dengan kemahiran mengenal huruf terlebih dahulu dan menjalankan latih tubi membaca secara langsung dan tidak langsung. Pengkaji ini juga menyimpulkan bahawa keberkesanan program pemulihan tersebut bergantung pada faktor infrastruktur, sokongan, serta kaedah pembelajaran dan pengajaran yang dilaksanakan. Keberkesanan ini dapat dibuktikan apabila 10 daripada 27 orang subjek kajian berjaya dipulihkan dalam jangka masa 18 minggu program tersebut berlangsung.

Dalam kajian yang dijalankan oleh Coltheart dan Prior pada tahun 2007 bertajuk *Learning to Read in Australia* adalah berkaitan dengan masalah kesukaran membaca dalam kalangan kanak-kanak Australia. Program pemulihan bacaan *Reading Recovery* yang dijalankan di negara tersebut dikatakan masih tidak membawa perubahan besar kepada kanak-kanak bermasalah membaca. Hal ini demikian kerana kanak-kanak Australia dikatakan tidak menguasai hubungan huruf-bunyi sehingga mereka tidak mampu membaca huruf yang tertera di atas kertas. Pengkaji-pengkaji ini juga menyatakan bahawa jika kanak-kanak tersebut mampu membaca dengan baik, mereka belum tentu dapat menguasai kemahiran membaca secara automatik kerana terpaksa mendikod terlebih dahulu sesuatu perkataan yang dilihatnya. Pengkaji-pengkaji ini juga menyatakan bahawa kegagalan murid-murid membaca secara automatik ada kaitan dengan kaedah pembelajaran membaca yang diajarkan di peringkat sekolah rendah. Sekolah-sekolah rendah di Australia kebanyakannya menggunakan Pendekatan Keseluruhan Perkataan yang menyebabkan kanak-kanak yang lemah membaca tidak mampu mengaplikasikan kaedah ini. Hal ini demikian kerana kanak-kanak terpaksa

University of Malaya

menguasai perkara asas dalam bacaan seperti pengetahuan tentang huruf (nama dan bunyi huruf), kesedaran fonologi, dan prinsip-prinsip abjad.

Pengkaji ini juga mendapati bahawa kaedah yang diaplikasikan ini sukar dikuasai oleh kanak-kanak yang lemah dalam membaca kerana mereka perlu meneka perkataan yang tidak dapat dibaca. Kaedah pengajaran juga dimulakan dengan memperkenalkan perkataan terlebih dahulu dan bukannya huruf dan suku kata. Setelah perkataan-perkataan tersebut dicam oleh kanak-kanak, mereka perlu menyebutnya tanpa mengeja atau membunyikannya tetapi dibantu oleh gambar pada peringkat permulaannya. Pengkaji kajian ini turut menyatakan bahawa walaupun pendekatan ini diguna pakai semasa mengajar kemahiran membaca, pendekatan fonik sintetik tidak sepatutnya diabaikan terutamanya semasa tahun pertama dan kedua pengajaran membaca dimulakan. Pengkaji-pengkaji ini menyatakan bahawa terdapat keistimewaan kaedah fonik sintetik dalam pengajaran membaca kerana dapat menghubungkan antara abjad dengan bunyi yang diwakilinya dalam sesuatu perkataan.

Kajian yang dijalankan oleh Greaney & Arrow pada tahun 2012 yang bertajuk *Phonological-Based Assessment and Teaching Within a First Year Reading Program in New Zealand* merupakan kajian yang melibatkan pengajaran dan pembelajaran (P&P) kemahiran fonologi dan kesannya selepas setahun persekolahan. Menurut pengkaji-pengkaji ini, New Zealand dikatakan negara yang berada di tangga terendah dalam kemahiran literasi berbanding negara lain kerana program literasi awalnya tidak berfokus kepada pengajaran fonologi asas yang jelas. Hal ini menyebabkan kanak-kanak yang memasuki sekolah tidak menguasai kemahiran ini kerana tidak diajarkan secara sistematik di dalam kelas. Oleh itu, tujuan kajian ini telah dijalankan adalah untuk membandingkan kemahiran fonologi kanak-kanak yang menjalani program intervensi dengan kumpulan kanak-kanak yang mempunyai kemahiran fonologi sedia ada. Walau bagaimanapun, kanak-kanak yang tidak menerima pengajaran fonologi ini

University of Malaya

telah mempelajari kemahiran literasi biasa dalam kelas literasi selama 12 hingga 20 bulan.

Reka bentuk kajian ini terdiri daripada dua komponen, iaitu pengujian dan program intervensi kepada dua kumpulan pelajar yang telah belajar selama 20 bulan (26 orang pelajar) dan kumpulan pelajar yang baharu memasuki sesi persekolahan (15 orang pelajar). Program intervensi ini pula difokuskan kepada kumpulan pelajar yang baharu memasuki sesi persekolahan. Pengujian dijalankan melalui tiga fasa, iaitu ujian pra, ujian pasca, dan ujian post. Sebanyak 11 jenis ujian digunakan bagi kumpulan bukan intervensi seperti *observation survey* (mengandungi lima jenis ujian lain seperti *letter name knowledge, concepts about print, a list of 15 sight word*, dan sebagainya), *Burt Word Reading Test* (menguji keupayaan membaca kuat 110 perkataan), *phonological based assessments* (mengandungi ujian untuk menguji mengesan rima, mengira suku kata, memadankan suku kata awalan, dan sebagainya), *phoneme segmentation task*, dan sebagainya. Seterusnya, kumpulan intervensi pula diajarkan kemahiran fonologi selama 30 minit setiap minggu dan keseluruhan sesi ini adalah selama 10 minggu. Pengajaran fonologi pula dijalankan secara pengajaran harian separa berstruktur berbentuk kumpulan kecil dan bersifat latih tubi. Dalam aktiviti pengajaran ini pula, terdapat lima perkara utama yang dipelajari, iaitu berkaitan nama huruf dan bunyinya, menulis huruf, kesedaran fonemik, menghubungkan kesedaran fonemik dengan ejaan, dan menghubungkan kemahiran fonologi dengan konteks menulis dan membaca.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa subjek kajian dalam kumpulan yang menerima pengajaran fonologi menunjukkan peningkatan yang memberangsangkan apabila memperolehi peningkatan markah purata sebanyak 17.2 berbanding kumpulan kawalan yang hanya mendapat 11.9 markah purata. Subjek kajian kumpulan ini hanya memperolehi 1.0 markah purata sebelum menerima pengajaran fonologi. Seterusnya, dalam peringkat membaca buku pula, subjek kajian kumpulan kumpulan menerima

University of Malaya

pengajaran fonologi juga memperoleh peningkatan markah sebanyak 6.7 markah purata (sebelum pengajaran memperolehi 1.8 markah purata) berbanding subjek kajian kumpulan kawalan yang hanya memperoleh markah purata 6.4 markah. Dapatan ini menunjukkan bahawa subjek kajian dalam kumpulan kawalan hanya memperolehi kesan yang minimum dalam pengajaran literasi biasa selama 12 hingga 20 bulan. Pengkaji ini menyatakan bahawa subjek kajian berhadapan dengan risiko masalah bacaan kerana pada peringkat ini mereka seharusnya mencapai markah purata sebanyak 12 dan mampu mengenal pasti sebanyak 20 perkataan. Kajian ini mempunyai sedikit persamaan dengan kajian yang sedang dijalankan, iaitu menggunakan bahan bantu mengajar yang bersifat konkrit dan bersifat latih tubi. Set kad huruf yang dilamina dan mengandungi gambar objek membolehkan subjek kajian membawa kad ini ke mana sahaja serta membolehkan pengulangan pembelajaran di luar waktu pembelajaran. Penggunaan buku latihan untuk menulis juga digunakan untuk menulis sebanyak mungkin huruf-huruf yang sukar diingati. Kad-kad *bingo* yang mengandungi gambar haiwan digunakan untuk mengajar kesedaran fonemik. Pemenggalan suku kata juga digunakan semasa mengajar kesedaran rima, iaitu pemenggalan suku kata membolehkan subjek kajian membina suku kata baharu dan menggabungkan suku kata semasa mengeja.

Kajian seterusnya merupakan kajian yang melibatkan keberkesanan Program Intervensi Membaca Sasaran. Kajian yang bertajuk *Targeted Reading Intervention: A Coaching Model to Help Classroom Teachers With Struggling Readers* adalah untuk mengkaji keberkesanan program intervensi membaca yang dikenali sebagai *Targeted Reading Intervention* kepada kanak-kanak pra sekolah dan gred satu yang bermasalah membaca. Kajian yang dijalankan oleh Feagens, Kainz, Amendum, Ginsberg, Wood, dan Bock pada tahun 2012 ini melibatkan pengajaran kemahiran membaca secara perseorangan selama 15 minit pada setiap sesi. Pengkaji-pengkaji kajian ini mendapati

University of Malaya

bahawa dua jenis kesukaran yang dialami oleh kanak-kanak semasa membaca, iaitu fonologi atau kesedaran fonemik dan keupayaan menamakan dengan tepat dan cepat (*rapid naming fluency*). Program *Targeted Reading Intervention* ini merupakan program yang membantu guru menerusi pengajaran secara individu kepada kanak-kanak yang tidak boleh mengikuti pembelajaran di dalam kelas. Menerusi program ini juga, guru-guru boleh mengaplikasikan kaedah pengecaman perkataan semasa mendikod teks atau perkataan bagi meningkatkan kelancaran bacaan. Oleh itu, kajian ini telah melihat sama ada subjek kajian yang telah menjalani program intervensi ini di peringkat pra sekolah atau gred satu mampu meningkatkan keupayaan bacaan mereka berbanding kanak-kanak bermasalah bacaan tetapi tidak menjalani program ini, mampu meningkatkan keupayaan mereka seperti kanak-kanak yang tidak bermasalah membaca dalam kelas yang sama, atau boleh mengikuti bacaan seperti rakan sebaya yang mempunyai keupayaan biasa. Kajian ini juga melihat kaitan faktor-faktor demografi (pendidikan, kelahiran, jantina, dan minoriti) berhubungan dengan keberkesanan program intervensi dan peningkatan dalam kesedaran fonologi awal dan keupayaan menamakan dengan pantas sesuatu perkataan.

Kajian ini juga melibatkan sebanyak lima buah sekolah daripada kawasan luar bandar, manakala 34 buah kelas dengan 276 subjek kajian telah terlibat dalam kajian ini. Subjek kajian yang bermasalah membaca dibahagikan kepada dua kumpulan besar, iaitu subjek kajian bermasalah membaca kumpulan eksperimen (*experimental focal children*) dan subjek kajian bermasalah membaca kumpulan kawalan (*control focal children*). Bagi kanak-kanak yang tidak bermasalah membaca pula, mereka juga dibahagikan kepada dua kumpulan, iaitu subjek kajian tidak bermasalah membaca kumpulan kawalan (*experimental non focal children*) dan subjek kajian tidak bermasalah membaca kumpulan sasaran (*control non focal children*). Subjek kajian telah diberikan dua jenis ujian, iaitu yang melibatkan pengecaman perkataan dan

University of Malaya

kesedaran fonologi. Ujian berkaitan pengecaman perkataan melibatkan dua jenis sub ujian, iaitu *Letter-Word Identification* (LW1) dan *The Word Attack* (WA), manakala kesedaran fonologi pula melibatkan *Ujian Comprehensive Test of Phonological Processing dan Rapid Color Naming.* Dalam program intervensi pula, empat kaedah diaplikasikan iaitu *rereading for fluency, word work,* dan *training classroom teacher*.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa terdapatnya peningkatan secara signifikan daripada pengajaran secara individu yang dijalankan oleh guru. Kanak-kanak dalam kumpulan *experimental focal children* misalnya, berlaku peningkatan gred sebanyak 1.03 pada bulan November sehingga Mei dan kumpulan *focal control children* meningkat sebanyak 0.57. Situasi ini menunjukkan bahawa pengajaran secara individu adalah berkesan sama seperti pengajaran daripada pengajar di luar sekolah. Selain itu, dapatan ini juga menunjukkan bahawa subjek kajian yang terdiri daripada kumpulan minoriti dan jantina lelaki yang sebelum ini tidak mendapat manfaat dalam pengajaran biasa juga menunjukkan peningkatan dalam membaca. Hal ini dapat dibuktikan apabila subjek kajian menunjukkan peningkatan sebanyak 8.23 point berbanding kumpulan *focal control students* (p=.03, d=.48) terutamanya dalam Ujian *Word Attack.* Pengkaji ini mendapati bahawa peningkatan ini ada kaitan dengan latihan membaca dengan lancar, teknik bacaan kiri ke kanan atau atas ke bawah, dan bacaan berpandu. Pengkaji ini juga menyimpulkan bahawa program intervensi mampu diaplikasikan oleh guru di sekolah sahaja tanpa bantuan pakar dari luar. Guru-guru perlu dilatih supaya boleh membantu pelajar dalam jangka masa yang panjang, berbanding pakar-pakar intervensi yang akan meninggalkan sekolah apabila sesuatu program bacaan tamat.

Manisah Mohd Ali dan Muhammad Nazeri Saiden dalam kajian mereka yang bertajuk *The Use of Reading Materials for Children with Reading Difficulties* adalah untuk mengkaji keberkesanan bahan bacaan bergred kepada kanak-kanak yang bermasalah bacaan. Kajian ini merupakan kajian awal yang dilakukan pada tahun 2015.

University of Malaya

Pengkaji kajian ini menyatakan bahawa kanak-kanak yang lemah membaca sebenarnya tidak memahami perkara yang dibaca kerana bahan bacaan yang digunakan tidak sesuai dengan keupayaan mereka. Hal ini demikian menyebabkan kanak-kanak ini kurang berminat menghabiskan buku yang dibacanya. Masa yang diambil pula lebih panjang untuk menghabiskan bahan bacaan tersebut. Menurut pengkaji-pengkaji ini, bahan bacaan bergred sesuai digunakan pada pelbagai peringkat persekolahan, sama ada pra sekolah, kelas aliran perdana, dan kelas pemulihan khas. Hal ini demikian kerana bahan bacaan bergred dibina berdasarkan peringkat-peringkat tertentu bagi membolehkan kanak-kanak menguasai asas bacaan dalam jangka masa yang singkat.

Bahan bacaan bergred yang digunakan dalam kajian ini berbentuk dua buah buku cerita berbahasa Melayu dan dikhususkan kepada dua orang subjek kajian. Subjek kajian ini masing-masing berumur tujuh tahun dan mempunyai tahap keupayaan membaca yang berbeza. Subjek kajian pertama misalnya, bermasalah membaca perkataan melebihi tiga suku kata, manakala subjek kajian kedua pula mempunyai masalah lewat pertuturan dan hanya mampu mengenal huruf sahaja. Dua buah bahan bacaan bergred digunakan dalam kajian pertama. Bahan pertama bertajuk *Raju yang Sakit* dikhususkan kepada subjek kajian pertama dan buku kedua bertajuk *Tikus Hitam* dikhususkan kepada subjek kajian kedua. Pengkaji-pengkaji ini menyatakan bahawa kaedah pengajaran yang berbeza telah diaplikasikan kepada dua kanak-kanak ini, iaitu subjek kajian pertama menggunakan kaedah seluruh perkataan manakala subjek kajian kedua diajar menggunakan kaedah ejaan suku kata. Perkataan yang digunakan untuk membina bahan bacaan ini adalah terdiri daripada kata nama dan kata kerja. Perkataan-perkataan ini diajar secara berulang kali supaya subjek kajian terbiasa dengannya. Kaedah pemerhatian digunakan dalam kajian ini dan data-data dianalisis dengan menggunakan kaedah kualitatif.

University of Malaya

Dapatan kajian ini menunjukkan penggunaan kaedah membaca seluruh perkataan yang diaplikasikan kepada subjek kajian pertama bertujuan untuk menggalakkan interaksi aktif antara guru dengan subjek kajian. Melalui kaedah ini, subjek kajian diajar perkataan baharu dan kemahiran pengecaman huruf, serta mengenal pasti dan memahami perkataan. Pengkaji-pengkaji ini menyatakan bahawa bahan bacaan bergred yang dikhususkan kepada subjek kajian pertama kerana jalan cerita yang terkandung dalam buku ini ringkas, mudah difahami, serta menambahkan kosa katanya. Tema yang digunakan pula bersesuaian dengan persekitaran subjek kajian kerana perkataan diambil daripada bahasa pertuturan. Perkataan juga dicetak dengan huruf tebal dan berwarna serta ilustrasi gambar yang menarik juga disertakan. Sebaliknya, subjek kajian kedua pula diperkenalkan dengan abjad terlebih dahulu sebelum mengeja suku kata sesuatu perkataan. Subjek kajian ini juga diajarkan cara penyebutan sesuatu huruf dan perkataan dengan betul. Walau bagaimanapun, subjek kajian ini didapati membaca dengan hanya merujuk kepada gambar sahaja dan bukannya berdasarkan perkataan atau ayat yang mengikuti gambar tersebut. Pengkaji ini juga menyatakan bahawa subjek kajian bermasalah mengenal pasti abjad dan kad imbas digunakan bagi mengatasi masalah ini. Bahan bacaan bergred yang dibekalkan oleh pengkaji ini dikatakan perlu diubah saiz tulisannya kerana tidak sesuai dengan saiz gambar yang disediakan. Bagi tujuan ini, pengkaji ini menyatakan bahawa saiz tulisan bahan bacaan bergred tersebut perlu dibesarkan dan diwarnakan suku katanya. Pengkaji ini menyimpulkan bahawa kajian tersebut perlu mengaplikasikan kaedah pengajaran yang bersesuaian. Hal ini demikian kerana bahan-bahan pembelajaran yang bersifat konkrit memerlukan guru melakukan penyesuaian terhadap keupayaan dan tahap seseorang kanak-kanak pemulihan khas. Dengan mempelbagaikan kaedah pengajaran, perhatian murid lebih terarah dan meningkatkan minat dalam pembelajaran membaca. Akhir sekali, pengkaji ini juga menyatakan bahawa pembinaan bahan-bahan pengajaran seharusnya bersifat lebih

University of Malaya

mesra murid sama ada melibatkan persekitaran atau situasi yang berada dalam lingkungan mereka. Bahan-bahan pembelajaran yang bersifat konkrit ini seharusnya berwarna-warni supaya menjadikan mereka lebih fokus dan tertarik untuk belajar.

Kajian yang bertajuk *Using Extensive Reading to Improve the learning Performance and Attitude of Elementary School Remedial Students* pada tahun 2008 adalah untuk mengkaji keberkesanan program membaca ekstensif dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas di sekolah rendah. Kajian yang telah dijalankan oleh Lin dan Chin ini mendapati bahawa kajian seumpama ini kurang dijalankan terutamanya kepada kanak-kanak di sekolah rendah. Oleh itu, keberkesanan program ini dilihat daripada perspektif peningkatan kelancaran dan ketepatan bacaan serta sikap kanak-kanak pemulihan khas dalam pembelajaran membaca. Kajian ini melibatkan seramai tiga orang subjek kajian dan keseluruhan sesi pemulihan bacaan ini mengambil masa selama 30 jam 30 minit dan dijalankan tiga kali seminggu. Pada permulaannya, subjek kajian diminta membaca secara persendirian dan dibantu apabila mereka mengalami kesukaran bacaan. Selepas lima sesi, pengkaji ini mendapati bahawa seorang subjek kajian tidak mampu membaca dengan baik dan bagi mengatasinya mereka dibantu oleh salah seorang pengkaji. Dua orang subjek kajian pula dibantu oleh dua orang murid lain yang mempunyai keupayaan membaca yang baik. Bantuan yang diberikan kepada subjek kajian adalah seperti menunjuk kepada perkataan yang dibaca, membaca bersama, dan menyebut perkataan yang sukar dibaca oleh mereka. Buku-buku yang dipilih pula mestilah menekankan aspek visual, sesuai dengan umur serta keupayaan intelektual subjek kajian, kandungan yang menarik, dan tidak terlalu panjang. Oleh itu, sebanyak 288 buah tajuk buku dipilih bagi kajian ini dan sebanyak 18 perkataan dan 25 kosa kata baharu yang tidak terdapat dalam buku tersebut ditambah bagi tujuan penguasaan kosa kata asas. Data-data juga dipungut berdasarkan pemerhatian, temu bual, semakan dokumen, ujian mengenal pasti huruf, ujian lisan, dan sebagainya. Data-

University of Malaya

data ini kemudiannya dianalisis dengan menggunakan kaedah kualitatif dan kuantitatif dengan mentranskripsikan data, membuat triangulasi, dan sebagainya.

Dapatan kajian ini menunjukkan terdapatnya peningkatan dalam pengecaman nama huruf dan bunyi huruf sebelum dan selepas program membaca ekstensif dijalankan. Subjek kajian JP misalnya, telah menunjukkan peningkatan apabila boleh menyebut 54 item berbanding sebelum hanya 49 item sebelum program ini dijalankan (jumlah keseluruhan 54 item). Dalam dapatan ujian bunyi huruf pula, subjek kajian BH mempunyai peningkatan keupayaan menyebut huruf paling tinggi, iaitu sebanyak sembilan item. Sebelum program ini dijalankan, subjek kajian tersebut hanya mampu menyebut 12 item daripada jumlah keseluruhan 26 item. Dalam ujian pengecaman perkataan pula (selepas lima sesi dijalankan), subjek kajian BH dan RL boleh menyebut kira-kira 24 dan 25 perkataan daripada 102 perkataan dengan betul. Selepas program ini dijalankan, subjek kajian BH menunjukkan peningkatan apabila dapat menguasai 59 daripada 102 perkataan (58 peratus) dan subjek kajian RL mampu membaca sebanyak 44 daripada 102 perkataan (43 peratus). Dapatan ini juga didapati berbeza dalam keupayaan memberikan makna perkataan yang disebut oleh subjek kajian peratus subjek kajian yang boleh menjawab bahagian ini adalah rendah sebelum dan selepas program ini dijalankan. Subjek kajian BH hanya boleh menyatakan 13 makna, RL satu makna, dan JP sebanyak lima makna. Setelah program dijalankan pula, subjek kajian BH mampu mengujarkan sebanyak 33 makna, RL sebanyak 16 makna, dan JP sebanyak 11 makna. Dapatan ini menunjukkan bahawa keupayaan kanak-kanak pemulihan hanyalah terhad kepada fonologi (sebutan) berbanding makna sesuatu perkataan (semantik). Perkataan-perkataan seperti *a, are, is,* dan sebagainya tidak diketahui maksudnya kerana tidak bersifat konkrit seperti kata nama. Pengkaji-pengkaji kajian ini juga menyatakan bahawa keberkesanan program membaca ekstensif juga disebabkan

University of Malaya

oleh faktor-faktor seperti pasangan membaca, prosedur membaca (menunjuk kepada perkataan dan pengulangan), serta jenis bahan bacaan.

2.8 Analisis Sorotan Kajian

Bahagian ini akan membincangkan kesimpulan daripada sorotan yang telah dilakukan dan dihubungkan dengan lompang kajian yang terdapat dalam kajian terdahulu. Antara isu yang diketengahkan ialah program LINUS, pembelajaran bahasa, pengaplikasian kaedah belajar membaca, kelemahan dalam bacaan

Pertama, isu-isu yang diketengahkan dalam pendidikan pemulihan beberapa tahun belakangan ini adalah berkaitan program LINUS yang dijalankan di sekolah-sekolah. Program LINUS merupakan penambahbaikan kepada program pemulihan terdahulu (Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis) dan menyasarkan bahawa semua murid yang bukan kategori bermasalah pembelajaran mesti menguasai asas literasi dan numerasi selepas tiga tahun persekolahan. Melalui kajian yang telah disorot sebelum ini, terdapat tiga kajian dalam Malaysia tahun 2014 hingga 2016 menyentuh tentang program LINUS itu sendiri. Kajian-kajian tersebut adalah kajian yang dilakukan oleh Nazariyah Sani (2014), Siti Zulaiha Ahmad & Arifin Abdul Mutalib (2015), dan Norfairus Hadzir, Aimi Munirah Alias, Aimi Liyana Kamarudin, & Hanis Maisarah Mohd Yusof (2016). Berdasarkan kajian Nazariyah Sani ini, beliau mendapati bahawa program LINUS yang dilaksanakan mulai tahun 2010 ini masih gagal menyelesaikan masalah membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas.

Siti Zulaiha Ahmad & Arifin Abdul Mutalib menjelaskan bahawa masalah penggunaan bahan bantu mengajar juga dinyatakan kerana pengajaran guru hanya bergantung pada buku latihan LINUS dan pengajaran LINUS biasa dalam kelas sahaja. Pada masa yang sama, kajian oleh Norfairus Hadzir, Aini Munirah Alias, Aina Liyana Kamarulzaman, dan Haniz Maisarah Mohd Yusof juga melihat persepsi guru semasa

University of Malaya

menjalankan penilaian LINUS 2.0 bagi mata pelajaran bahasa Inggeris. Kajian ini juga telah menyentuh tentang masalah yang dihadapi oleh guru adalah berkaitan dengan pemahaman program LINUS sendiri, cara pengendalian program, dan kaedah penilaian yang dilakukan.

Seterusnya, Nurlaila Kuslan menjelaskan bahawa kekuatan program pemulihan khas bergantung kepada keupayaan guru mengaplikasikan kaedah atau pendekatan yang sesuai semasa mengajar kemahiran membaca. Pengajaran membaca perlu dijalankan secara berperingkat dimulakan dengan mengenal huruf dan menjalankan latih tubi membaca secara langsung atau tidak langsung. Abdull Sukor & Kalaidevi juga berpendapat bahawa pembelajaran secara berperingkat seperti yang terdapat dalam pembelajaran masteri membolehkan guru memantau kelemahan murid-murid pemulihan khas. Murid-murid yang tidak menguasai kemahiran yang diajarkan diberikan pembelajaran pemulihan, manakala murid-murid yang sudah menguasainya pula boleh menjalani aktiviti pengayaan. Pada masa yang sama, Manisah Muhammad Ali & Muhammad Nazeri berpendapat pembinaan bahan bacaan bergred sesuai bagi kanak-kanak pemulihan kerana bahan tersebut dibina berasaskan peringkat kesukaran yang dihadapi oleh mereka. Lompang kajian yang dilihat adalah berkaitan dengan pengujian keupayaan bacaan sebenar dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Subjek-subjek kajian diuji secara menyeluruh tahap keupayaan bacaan mereka daripada aspek huruf, bunyi dan sebutan, dan tatabahasa.

Kedua, isu yang dibincangkan berkaitan dengan pembelajaran bahasa kanak-kanak pemulihan ialah masalah pembelajaran bahasa. Perbincangan oleh Selvarajan & Vasanthagumar menyatakan bahawa kanak-kanak pemulihan mempunyai pencapaian yang tidak konsisten dalam pembelajaran kerana mempunyai keupayaan kognitif dan motivasi yang rendah sehingga mempengaruhi pencapaian mereka. Vijayalakshmi, Kumarasamy, & Thalavapalayam pula mendapati bahawa kanak-kanak pemulihan khas

University of Malaya

ini sering kali dipengaruhi oleh bahasa ibunda mereka, rakan sebaya, persekitaran, dan sebagainya semasa mempelajari bahasa.

Ketiga, Coltheart & Prior telah menyentuh berkaitan pengaplikasian kaedah membaca yang sesuai kepada kanak-kanak pemulihan khas. Kaedah keseluruhan perkataan didapati kurang berkesan kerana kanak-kanak terpaksa meneka sesuatu perkataan berdasarkan bentuknya yang dibantu gambar. Situasi ini amat bertentangan dengan kaedah fonik sintetik yang memperkenalkan huruf dan suku kata terlebih dahulu. Feagens, Kainz, Amendum, Ginsberg, Wood, & Bock mendapati bahawa terdapat dua aras kesukaran bacaan, iaitu kesukaran aspek fonologi atau fonemik serta keupayaan menamakan secara tepat dan cepat. Kesannya, kanak-kanak boleh mendikod perkataan dengan baik tetapi bermasalah dengan kelajuan serta kelancaran bacaan.

Dalam aspek kesukaran bacaan pula, Nur Laila Kuslan menyenaraikan 14 jenis kelemahan yang dihadapi oleh kanak-kanak ini semasa membaca huruf, suku kata, dan perkataan. Mereka didapati belum mengenali semua nama dan bentuk huruf, serta keliru dengan nama huruf besar dan kecil yang seakan-akan sama bentuknya. Vikneswari pula mendapati kanak-kanak pemulihan khas keliru dengan huruf-huruf kecil yang seakan-akan sama bentuknya dan tidak mengenali semua huruf sepenuhnya terutamanya huruf besar. Kavitha pula menyatakan bahawa kesilapan yang dilakukan oleh kanak-kanak semasa membaca ialah salah mengeja dan menggabung, membaca, dan membunyikan suku kata tertutup, gabungan, diftong, digraf, dan sebagainya. Kesukaran mengeja perkataan dengan suku kata tertutup pula memang menjadi masalah utama dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas, terutamanya yang melibatkan suku kata tertutup KV+KV+KV.

Perbincangan berkaitan dapatan-dapatan kajian lalu menyimpulkan bahawa masalah bacaan yang ditunjukkan oleh kanak-kanak pemulihan khas memerlukan bahan

University of Malaya

bantu mengajar (BBM) yang dapat mengatasi masalah bacaan. Pembinaan Kit Asas Membaca dapat membantu subjek kajian dapat aspek asas bacaan yang meliputi keupayaan mengenal pasti huruf, membunyikan bunyi dan suku kata, serta konteks tatabahasa. Perbincangan tentang kajian lalu ini kebanyakannya berfokus kepada masalah bacaan yang dihadapi oleh kanak-kanak pemulihan khas sahaja. Ada sesetengah kajian yang melibatkan proses pembinaan bahan-bahan pengajaran tetapi jumlahnya sangat terhad. Bahan-bahan pengajaran yang dibina pula didapati tidak merangkumi aspek penting bacaan dan hanya berfokus kepada satu-satu kemahiran sahaja. Dalam konteks kajian ini, kemahiran bacaan yang dapat diajarkan kepada kanak-kanak pemulihan khas meliputi tiga perkara, iaitu huruf, bunyi dan sebutan, dan konteks tatabahasa.

2.9 Rumusan

Secara keseluruhannya, bab ini membincangkan mengenai kajian-kajian yang telah dijalankan oleh pengkaji-pengkaji sepuluh tahun belakangan ini. Oleh itu, dapat disimpulkan bahawa isu yang wujud dalam pendidikan pemulihan seperti isu program LINUS, masalah yang dihadapi dalam menjalankan penilaian Ujian LINUS, isu guru, dan sebagainya. Isu-isu ini didapati mempunyai hubungan dalam kualiti pendidikan pemulihan khas. Perbincangan dalam bab ini menyimpulkan bahawa terdapat beberapa kekangan dalam pembelajaran pendidikan pemulihan itu sendiri seperti pengaplikasian teknik, pendekatan, kaedah, dan penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang sesuai. Oleh itu, bagi mengisi lompang kajian ini, pembinaan Kit Asas Membaca merupakan salah satu alternatif membantu menyelesaikan isu BBM dalam kelas pemulihan khas.

University of Malaya

BAB 3: TEORI DAN METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pendahuluan

Bab ini membincangkan teori dan metodologi yang diaplikasikan bagi membangunkan Kit Asas Membaca bagi kanak-kanak pemulihan khas. Umumnya, bab ini dibahagikan kepada dua bahagian. Bahagian pertama akan membincangkan berkaitan teori yang digunakan dalam kajian ini, iaitu Teori Reka Bentuk Pengajaran Gagné (1988) dan Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985). Dalam membicarakan keberkesanan pembelajaran bahasa, pengkaji akan menggunakan Taksonomi Bloom untuk menilai pencapaian kanak-kanak dan hubung kaitnya dengan penggunaan Kit Asas Membaca. Model Membaca *Searchlight* digunakan sebagai kerangka asas untuk membina kit bagi menilai kemahiran membaca kanak-kanak. Bahagian ini juga membincangkan metodologi yang digunakan dalam kajian ini (instrumen, kaedah kajian, kaedah pembinaan kit, sampel kajian, pengumpulan data, kaedah penganalisan data, dan sebagainya).

3.2 Teori-Teori Pembelajaran

Pembelajaran merupakan kaedah atau cara memperoleh maklumat, pengetahuan, dan kemahiran serta melibatkan perubahan dalam tingkah laku. Pembelajaran bukan hanya berlaku di dalam bilik darjah sahaja, malah pembelajaran juga berlaku pada di pelbagai tempat dan sebarang masa. Malah, pembelajaran tidak hanya tertumpu kepada penguasaan pengalaman serta kemahiran tetapi perubahan terhadap sikap, emosi, nilai, serta pengalaman turut diambil kira. Oleh itu, kewujudan sesuatu teori dalam bidang pendidikan adalah untuk mengkaji fenomena-fenomena yang disebutkan tadi. Walaupun terdapat pelbagai teori pembelajaran yang diperkenalkan, terdapat dua jenis aliran yang dominan dalam bidang pembelajaran, iaitu aliran behaviourisme dan kognitif

University of Malaya

(Kamarudin Hj. Husin 2010, p.351 & Lee 1997, p. 8). Dalam aliran behaviorisme, pembelajaran dikatakan sebagai perubahan tingkah laku yang dapat diperhatikan berdasarkan situasi tertentu. Namun, pendukung aliran ini seperti Pavlov, Thorndike, dan Skinner berpendapat bahawa semua bentuk pembelajaran hanyalah berkaitan dengan persekitaran pelajar sahaja. Dalam hal ini, mereka berpendapat bahawa pembelajaran tidak mempunyai hubungan dengan keupayaan mental seseorang pelajar. Antara aspek penting yang diketengahkan melalui aliran ini adalah perubahan tingkah laku luaran yang dapat diperhatikan dan dikawal (Gagne & Driscoll 1988, p.11). Perubahan tingkah laku ini dikatakan berpunca daripada hubungan sebab-akibat atau rangsangan dan gerak balas yang berlaku dalam aktiviti pembelajaran. Oleh itu, pembelajaran yang bekesan dikatakan berlaku melalui ulangan dan latih tubi yang dijalankan secara kerap.

Aliran kognitif atau dikenali sebagai mazhab Gestalt[1] berpendapat pembelajaran berlaku apabila seseorang cuba mencari makna berkaitan dengan sesuatu perkara (Kamarudin Hj. Husin 2010, p.124). Pendukung aliran ini berpendapat bahawa kunci bagi pembelajaran dan perubahan adalah kognisi yang berlaku dalam diri seseorang (persepsi, pemikiran, memori, dan cara pengolahan serta penyusunan informasi). Oleh itu, pelajar perlu mengubah suai kognisi dalamannya supaya dapat menanggapi pembelajaran kerana perkara tersebut diatur oleh individu itu sendiri (Bastable 1997, p.39). Malah, pembelajaran juga dikatakan sebagai aktiviti mental, iaitu proses pembelajaran berlaku dalam akal fikiran manusia. Sebaliknya, tokoh-tokoh aliran kognitif seperti Piaget, Bruner, dan Gagné berpendapat pembelajaran berlaku melalui proses cuba jaya dan berlaku tanpa disedari. Malah, teori ini juga terkenal dalam bidang pembelajaran bahasa kerana pendukung aliran ini berpendapat bahawa kanak-kanak

[1] Gestalt merupakan perkataan Jerman yang bermaksud bentuk, pola, konfigurasi, atau keseluruhan yang tersusun. Beberapa ahli psikologi Jerman pada awal kurun lalu membuat kajian berkaitan faktor-faktor yang mempengaruhi pengamatan dalam pembelajaran.

University of Malaya

yang dilahirkan telah mempunyai alat pemerolehan bahasa atau *Language Acquisition Device* (LAD). Oleh itu, pembelajaran bahasa mementingkan kesedaran terhadap pola sintaksis dan leksikal dan bukannya pengulangan dan latihan semata-mata.

Teori pembelajaran yang diperkenalkan oleh pendukung mazhab Behaviouris tidak dapat digunakan untuk menerangkan semua jenis pembelajaran dalam situasi yang berlainan. Pembelajaran bukan sahaja melibatkan kaedah cuba jaya, hubungan rangsangan dan tindak balas, hubungan kebahasaan, dan gambaran sahaja (Gagné 1965, p.5). Hal ini demikian kerana pembelajaran tidak hanya tertumpu kepada hubungan rangsangan dan tindak balas yang bersifat linear sahaja. Ada sesetengah rangsangan tidak menghasilkan tindak balas yang sepatutnya kerana wujudnya perubahan tingkah laku semasa belajar. Malah, tidak semua hubungan antara rangsangan dan tindak balas dapat diukur dan diperhatikan kesannya kepada perubahan tingkah laku dalam pembelajaran. Sebaliknya, teori pembelajaran kognitif pula menekankan proses kognitif yang memberikan kesan kepada perubahan tingkah laku dalam pembelajaran dan perubahan ini bukanlah disebabkan oleh pertumbuhan.

Teori tersebut adalah berdasarkan dua aliran utama, iaitu behaviourisme dan kognitif. Dalam gagasan teori yang diketengahkan oleh Gagné, beliau telah menyepadukan antara teori kognitif dengan teori behaviourisme. Menurutnya, walaupun mazhab kognitif tidak bersetuju dengan elemen-elemen yang terdapat dalam teori behaviourisme, terdapat sesetengah perkara yang terdapat dalam asas dalam teori behaviourisme tidak dapat dinafikan kepentingannya dalam pembelajaran. Selain mementingkan perubahan tingkah laku, teori ini juga menekankan kepada pengaplikasian pengalaman sedia ada bagi menyelesaikan masalah yang terdapat dalam pembelajaran. Situasi ini menunjukkan bahawa teori kognitif menekankan

University of Malaya

pengaplikasian proses mental untuk mendapatkan, menyimpan, dan mengingat semula ilmu pengetahuan yang pernah dipelajari sebelum ini.

Dalam bukunya *The Conditions of Learning* (1965), beliau menyatakan bahawa perkembangan manusia bergantung kepada dua faktor utama, iaitu pertumbuhan dan pembelajaran serta interaksi antara kedua-dua faktor tersebut (Gagné 1965, p.3). Menurutnya lagi, walaupun pertumbuhan dan pembelajaran berkait rapat, namun masih terdapat perbezaan yang perlu diperhatikan antara kedua-dua perkara ini. Pertumbuhan dikatakan dipengaruhi oleh faktor-faktor genetik, manakala pembelajaran pula dipengaruhi oleh peristiwa yang berlaku dalam persekitaran, iaitu:

"*Human skills, appreciation, and reasoning in all their great variety, as well as human hopes, aspirations, attitudes, and values, are generally recognized to depend for their development largely on the events called learning*" (Gagné 1985, p.1).

Walau bagaimanapun, pertumbuhan dikatakan tidak dapat diubah sepenuhnya kerana faktor-faktor genetik yang mendasarinya bersifat kekal. Sebaliknya, pembelajaran pula dikatakan dapat dikawal berdasarkan peristiwa-peristiwa yang berlaku dalam persekitaran pembelajaran. Peristiwa-peristiwa yang berlaku dalam persekitaran pembelajaran juga dikatakan oleh Gagné tidak berlaku secara semula jadi, tetapi merupakan sesuatu yang boleh diperhatikan. Malah, pembelajaran juga boleh diubah suai dan dikawal. Hal ini demikian kerana pemerhatian terhadap pembelajaran boleh dilakukan, diterangkan dalam bahasa yang bersifat objektif, dan disimpulkan hasil dapatannya.

Selain itu, terdapat tiga elemen dalam peristiwa pembelajaran yang mempengaruhi perubahan tingkah laku dalam pembelajaran, iaitu pelajar, rangsangan, dan tindak balas. Menurut Gagné, pelajar yang terdiri daripada manusia mempunyai rasa, bahagian-bahagian minda yang boleh memproses maklumat, dan keupayaan otot. Peristiwa-peristiwa pembelajaran yang berlaku dalam persekitaran pelajar

University of Malaya

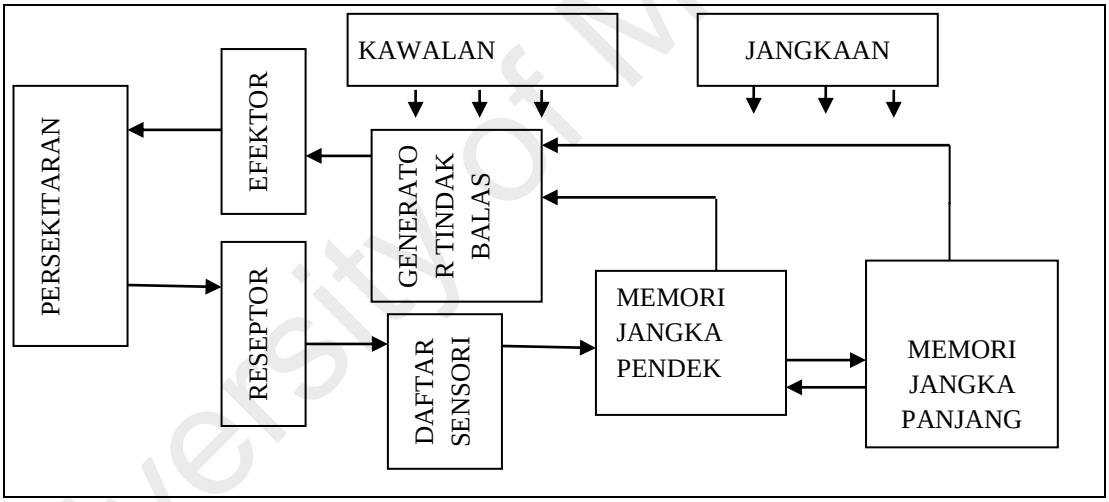
mempengaruhi rasa yang merangsang pembentukan rantaian saraf utama, terutamanya yang berhubung dengan minda (Gagné 1965, p. 6). Perhubungan saraf tersebut pula dirangsang oleh bentuk dan rangkaian yang berlaku di persekitarannya. Rangsangan tersebut diproses dan membentuk maklumat-maklumat yang berkaitan dengan pembelajaran. Seterusnya, aktiviti-aktiviti pada saraf utama akhirnya diterjemah pula kepada tingkah laku yang boleh diperhatikan, sama ada berbentuk pergerakan yang ditunjukkan oleh otot atau tindak balas yang bersesuaian dengan situasi pembelajaran.

Faktor kedua dan ketiga yang mempengaruhi pembelajaran pula adalah rangsangan dan tindak balas. Rangsangan-rangsangan yang wujud dalam persekitaran pelajar pula mempengaruhi tindak balas yang bakal ditunjukkan oleh mereka. Perubahan-perubahan dalam tingkah laku tersebut menentukan pencapaian mereka sebelum dan selepas peristiwa pembelajaran berlaku. Tingkah laku tersebut dapat diperhatikan, sama ada pembelajaran yang ditanggapi oleh pelajar pula dapat mencapai objektifnya atau tidak. Sebagai contohnya, pencapaian seseorang kanak-kanak bukan hanya diukur dari aspek keupayaannya mencerap sebanyak mungkin maklumat berkaitan dengan peristiwa-peristiwa pembelajaran yang berlaku dalam persekitarannya. Sebaliknya, keupayaannya mencerap maklumat tersebut secara berperingkat seperti keupayaan membezakan, mengingat semula, dan memindahkan maklumat tersebut dalam tingkah laku yang dapat diperhatikan.

Gagné berpendapat terdapat beberapa peristiwa pembelajaran seperti yang dinyatakan sebelum ini akan bergabung dengan proses dalaman. Proses pembelajaran juga dinyatakan sebagai proses perpindahan input kepada output dan proses ini seakan-akan sama dengan pemprosesan data yang terdapat dalam komputer (Gagné & Driscoll 1988, p.12). Sebagai contohnya, apabila seseorang pelajar dalam situasi pembelajaran, rangsangan fizikal yang ditanggapi oleh deria dipindahkan dalam bentuk mesej kepada

University of Malaya

saraf. Mesej-mesej yang dihantar kepada saraf itu kemudiannya ditukarkan pula kepada maklumat yang boleh disimpan dan digunakan apabila diperlukan. Pada masa yang sama, proses mengingat kembali maklumat itu juga merupakan proses perpindahan maklumat yang mengawal tindakan yang berlaku pada otot. Hasil daripada proses-proses dalaman adalah pertuturan atau lain-lain pergerakan yang dapat menunjukkan berlakunya peningkatan prestasi dalam pembelajaran. Kepelbagaian dalam perpindahan maklumat ini dikenali sebagai proses pembelajaran dan berlaku dalam dalam minda pelajar tanpa disedari oleh mereka. Rajah berikut menunjukkan aliran pemindahan maklumat, iaitu:



Rajah 3.1: Model Asas Pembelajaran dan Memori

Berdasarkan Rajah 3.1, rangsangan yang diberikan kepada pelajar melalui persekitaran mereka mempengaruhi reseptor dan memasuki sistem saraf melalui daftar sensori (*sensory register*). Pada bahagian ini terdapat banyak reseptor-reseptor seperti rasa, visual, auditori, dan sebagainya. (Gagné & Driscoll 1988, p.14). Daftar sensori bertanggungjawab terhadap maklumat reseptor yang mula-mula memasuki daftar tersebut. Maklumat-maklumat tersebut pula tidak bersifat kekal dan hanya bersifat

sepintas lalu. Hal ini demikian kerana maklumat-maklumat tersebut hanya bersifat asas mengandungi objek, bentuk, ciri, dan sebagainya. Fasa ini juga dikenali sebagai fasa pengecaman corak (*pattern recognition*).

Apabila memasuki memori jangka pendek, maklumat-maklumat tersebut kemudiannya dikodkan kepada bentuk-bentuk konseptual yang boleh difahami bentuknya. Kebiasaanya, maklumat yang diproses dan disimpan dalam memori jangka pendek ini biasanya adalah bersifat ringkas. Hal ini demikian kerana jangka hayat penyimpanan maklumat tersebut adalah seketika. Jika maklumat tersebut ingin digunakan untuk jangka masa yang lama, pengulangan demi pengulangan terhadap maklumat tersebut dilakukan bagi memastikannya kekal dalam memori jangka pendek. Bagi pengekalan maklumat yang lebih lama dan proses ingatan semula, maklumat ini akan disimpan dalam memori jangka panjang. Biasanya, maklumat yang disimpan dalam jangka masa panjang ini tidak akan luput dan boleh digunakan apabila diperlukan dari masa ke semasa. Oleh itu, kebanyakan pengkaji mendapati bahawa masalah mengingat semula sesuatu maklumat dikaitkan dengan kesukaran mengesan maklumat itu dari ingatan jangka panjang.

Dalam menghuraikan pembelajaran, Gagné tidak terlalu menumpukan teorinya kepada proses belajar melalui penerokaan dan penerimaan. Perkara yang lebih diperhatikan oleh beliau adalah kualiti dalam pembelajaran itu sendiri. Kualiti yang dimaksudkan adalah cara untuk menyimpan dan menggunakan semula maklumat hasil pembelajaran yang telah diterima dengan lebih bermakna. Hal ini bermaksud bahawa belajar bukanlah bersifat searah sahaja tetapi proses yang luas yang dibentuk oleh pertumbuhan dan perkembangan tingkah laku. Oleh itu, perubahan dalam tingkah laku pula adalah kesan kumulatif belajar. Oleh yang demikian, kemahiran-kemahiran yang telah dipelajari sebelum ini memberikan sumbangan bagi belajar kemahiran yang lebih

University of Malaya

rumit. Sehubungan dengan itu, Gagné telah menerangkan bahawa terdapat pelbagai jenis atau tahap dalam pembelajaran. Bagi memenuhi kepelbagaian itu, pembelajaran yang dijalankan perlulah dijalankan dengan kaedah yang berbeza mengikut peringkat-peringkat yang dilalui oleh pelajar.

Beliau juga telah mengenal pasti lima kategori hasil pembelajaran, iaitu informasi lisan, kemahiran intelektual, strategi kognitif, sikap, dan kemahiran motor. Kategori-kategori tersebut pula dibahagikan kepada tiga taksonomi hasil pembelajaran, iaitu peringkat kognitif (maklumat lisan, kemahiran intelek, dan strategi kognitif), afektif, (sikap) dan psikomotor (kemahiran motor). Beliau juga menambah lima sub kategori dalam kemahiran intelektual, iaitu diskriminasi, konsep konkrit, mendefinisikan konsep, hukum, dan penyelesaian masalah. Lima sub kategori tersebut merupakan elemen-elemen yang menjadi asas kepada aspek kognitif dalam teori pembelajaran kognitif. Seterusnya, Gagné juga telah menambah empat lagi aspek behaviouris dalam lima sub bahagian tersebut, iaitu pertalian bahasa, rangkaian motor, gerak balas, dan jenis isyarat. Walau bagaimanapun, aspek mendefinisikan konsep telah dimasukkan ke dalam konsep konkrit kerana kedua-dua aspek ini adalah saling berkaitan dan berada di bawah sub kategori yang sama. Oleh itu, empat aspek kognitif (diskriminasi, konsep, hukum, dan penyelesaian masalah) dan empat aspek behavioris (jenis isyarat, gerak balas, rangkaian motor, dan pertalian bahasa) digabungkan bersama untuk membentuk Lapan Syarat Pembelajaran yang juga dikenali sebagai lapan cara belajar.

i. Syarat Pembelajaran

Hasil kemahiran intelek dapat diklasifikasikan kepada lapan syarat pembelajaran, iaitu pembelajaran isyarat, pembelajaran gerak balas, pembelajaran rangkaian, pertalian bahasa, pembelajaran diskriminasi, pembelajaran konsep, pembelajaran prinsip, dan penyelesaian masalah.

University of Malaya

a. Pembelajaran Isyarat

Pembelajaran isyarat berlaku secara semula jadi dalam kalangan pelajar dan bersifat asas. Pembelajaran isyarat dikatakan sebagai pembelajaran yang bersifat asas kerana mudah dipelajari dan tidak banyak melibatkan proses berfikir. Pembelajaran jenis ini melibatkan tindak balas yang terlazim (*conditioned response*), iaitu tindak balas yang menimbulkan gerak balas emosional kepada seseorang (Gagné 1965, p.34). Kanak-kanak dikatakan mempelajari gerak balas dan memahami pula isyarat yang ditunjukkan kepada mereka. Contohnya, apabila guru bertanya di dalam kelas, kanak-kanak akan mengangkat tangan untuk menjawabnya. Walau bagaimanapun, jika rangsangan yang diberikan oleh kanak-kanak mengambil masa yang lama untuk bertindak balas, pembelajaran jenis ini dikatakan tidak berlaku. Tindak balas tersebut haruslah bersifat automatik, iaitu sejurus selepas rangsangan diberikan.

Dalam pembelajaran pelaziman tingkah laku, misalnya kanak-kanak yang mendengar loceng di sekolah berbunyi pada pukul satu tengah hari mengetahui bahawa masa pulang ke rumah telah tiba. Situasi ini berlaku kerana pelajar telah dilazimkan dengan bunyi loceng dan masa pulang ke rumah. Kualiti rangsangan, sama ada yang bersifat positif dan negatif yang diberikan juga mempengaruhi pembelajaran seseorang kanak-kanak. Dalam pembelajaran membaca misalnya, kanak-kanak akan ditunjukkan dengan kad imbas, kad gambar, atau kad perkataan yang menunjukkan huruf-huruf yang perlu disebut. Apabila kanak-kanak ditunjukkan dengan kad-kad itu, mereka akan menyebut huruf, perkataan, atau ayat yang ditunjukkan melalui kad tersebut.

b. Pembelajaran Rangsangan-Tindak Balas

Pembelajaran rangsangan-tindak balas merupakan salah satu pembelajaran yang bersifat klasik, iaitu melibatkan pergerakan otot dalam bertindak balas terhadap rangsangan atau

University of Malaya

sekumpulan rangsangan (Gagné 1965, p.35). Berbeza dengan pembelajaran isyarat, pembelajaran jenis ini memberikan lebih banyak pilihan kepada kanak-kanak, sama ada ingin memberikan tindak balas atau tidak terhadap sesuatu rangsangan. Malah, pembelajaran rangsangan-tindak balas ini juga berbeza daripada aspek hasil pembelajaran yang ingin dicapai kerana jenis tindak balas yang ingin ditunjukkan ditentukan oleh individu itu sendiri. Dalam menunjukkan tindak balas dalam kalangan kanak-kanak, proses peneguhan sangat penting bagi memperkuatkan pertalian antara rangsangan dengan gerak balas. Proses peneguhan ini perlu diberikan secara konsisten supaya gerak balas yang positif dapat ditunjukkan. Contohnya, dalam pembelajaran membaca seseorang kanak-kanak menyebut huruf yang disoal oleh gurunya. Gurunya telah memberikan pujian kepada kanak-kanak tersebut kerana berjaya menyebut huruf dengan betul. Kanak-kanak tersebut kemudiannya mengulangi tingkah laku tersebut lagi (menyebut huruf-huruf lain dengan betul) untuk mendapatkan pujian daripada gurunya.

c. Pembelajaran Rangkaian

Pembelajaran rangkaian berlaku apabila kanak-kanak dapat menghubungkan dua atau lebih perkara yang telah dipelajari sebelum ini (Gagné 1965, p.39). Dalam pembelajaran ini, kanak-kanak dikatakan akan menamakan objek-objek berdasarkan namanya. Contohnya, dalam pembelajaran membaca kanak-kanak diajar menyebut sesuatu perkataan dengan beberapa kali percubaan. Situasi ini menunjukkan bahawa mereka telah mengaitkan pengalaman-pengalaman lalu, iaitu percubaan dan kegagalan menyebut perkataan dengan pembelajarannya pada masa kini. Pada masa yang sama, kanak-kanak dapat pula mengaitkan perkataan tersebut dengan objek yang diwakilinya dan situasi ini menunjukkan adanya hubungan rangsangan-tindak balas dalam pembelajaran. Mereka dikatakan telah mengaplikasikan hubungan rangsangan (perkataan) dan tindak balas (objek) dalam pembelajaran mereka. Pembelajaran

University of Malaya

rangkaian pula melibatkan lebih daripada satu rangsangan, iaitu apabila mereka dapat menunjukkan pula fungsi atau kegunaan sesuatu objek tersebut dalam kehidupan harian. Namun, pembelajaran rantaian sebenarnya melibatkan lebih banyak lagi rangsangan yang muncul tanpa disedari dalam menghasilkan satu tindak balas yang sewajarnya.

Selain itu, terdapat tiga syarat yang membolehkan pembelajaran ini berlaku dan salah satunya adalah peristiwa pembelajaran yang pernah berlaku sebelum ini. Individu yang boleh menghubungkan lebih daripada satu rangsangan dalam satu-satu masa perlu mempunyai peristiwa pembelajaran lalu yang boleh dikaitkan dengan situasi pembelajaran semasa. Situasi ini akan menyebabkan rantaian pembelajaran yang dibina semakin kukuh dan bermakna. Kedua, perlu wujud hubungan langsung antara satu satu peristiwa pembelajaran dengan peristiwa pembelajaran lain. Contohnya, perlu ada hubungan sebutan nama objek, fungsi, dan sebagainya dalam mengaitkan rangsangan ini dengan tindak balas yang bakal berlangsung. Ketiga, rangkaian-rangkaian yang wujud dalam pembelajaran bukanlah proses yang beransur-ansur, tetapi merupakan proses yang berlaku dalam satu kejadian semasa.

d. Pembelajaran Pertalian Bahasa

Pembelajaran pertalian bahasa memerlukan kanak-kanak mengaitkan fakta, konsep, dan sebagainya yang dipelajari dalam bahasa verbal dalam satu rangkaian. Rangkaian itu boleh terdiri daripada satu suku kata atau melebihi 10 suku kata. Namun, rangkaian-rangkaian yang terlibat itu ditentukan sendiri oleh kanak-kanak dan sukar mengetahui jenis-jenis rangkaian yang terlibat. Dalam mengaitkan rangkaian yang terlibat dengan bahasa, kanak-kanak dikatakan perlu mempunyai pengetahuan sedia ada tentang sesuatu objek atau fakta yang dipelajari itu. Contohnya, dalam kebolehan mengasosiasi huruf vokal dengan objek, kanak-kanak perlu mempunyai pengetahuan sedia ada tentang huruf-huruf vokal. Mereka perlu mengetahui bahawa huruf-huruf vokal terdiri daripada

University of Malaya

huruf *a, e, i, o,* dan *u* beserta sebutannya. Dalam pembelajaran asosiasi huruf *a*, misalnya kanak-kanak sudah mengetahui sebutan huruf ini sebagai *aa.* Huruf vokal ini pula diwakili oleh perkataan *api.* Mereka akan menyebut perkataan ini dan sudah mengetahui ciri-ciri *api*, iaitu sifatnya yang panas dan berbahaya. Dalam mengingat ejaan perkataan ini, mereka akan menyebutnya berulang kali dan cuba mencari huruf-huruf yang diwakili oleh perkataan ini melalui sebutannya. Pembelajaran jenis ini dikatakan berlaku apabila sebutan berulang-ulang dilakukan bagi tujuan pengukuhan dan mengingat semula.

Menurut Gagné (1965) terdapat empat syarat pembelajaran ini berlaku, iaitu pengetahuan sedia ada, hubungan rangkaian, hubungan proses pengekodan, dan kelancaran (p.43). Dalam syarat pertama, pengetahuan sedia ada dalam kalangan kanak-kanak tentang perkara yang dipelajarinya perlu dibangunkan. Hal ini demikian kerana dalam menghubungkan perkataan *api* dengan objek yang diwakilinya, kanak-kanak perlu mengetahui ciri-ciri dan objek yang diwakili oleh perkataan. Mereka harus mempunyai gambaran tentang *api* di dalam minda mereka. Kedua, perlu wujudnya hubungan rangkaian yang membolehkan kanak-kanak mengaitkan sebutan-sebutan ini dengan perkataan atau suku kata yang terhampir dengannya. Contohnya, dalam pembelajaran asosiasi yang disebutkan sebelum ini, perwakilan huruf dengan perkataan yang disebutkan oleh kanak-kanak menunjukkan tindak balas langsung berlaku dengan cuba mencari sebutan dengan huruf-huruf yang diwakilinya. Keempat, hubungan proses pengekodan juga perlu dipelajari terlebih dahulu dan kanak-kanak juga mempunyai pengetahuan sedia ada dalam proses ini. Kelima, rangkaian ini mestilalah disebut dengan lancar dan berurutan supaya pembelajaran tersebut berlaku dalam satu peristiwa bahasa.

University of Malaya

e. Pembelajaran Diskriminasi

Matlamat pembelajaran yang sering berubah-ubah menjadikan pembelajaran semakin sukar dan menyebabkan keadaan lupaan berlaku. Situasi ini berlaku apabila kanak-kanak belajar perkara baharu dan pembelajaran tersebut berbeza kandungannya. Hal ini demikian kerana kanak-kanak dikatakan mudah lupa rantaian hubungan sebelumnya, kesukaran pembelajaran semasa, kesukaran mengekalkan rantaian hubungan yang pendek, dan sebagainya. Dalam pembelajaran diskriminasi, penekanan diberikan kepada kebolehan kanak-kanak dalam membezakan objek atau keadaan mengikut ciri-ciri atau kelasnya. Proses ini memudahkan kanak-kanak menyimpan maklumat-maklumat ini dalam bentuk terkecil dan bermakna dalam ingatannya (Gagné 1965, p. 48). Dalam pembelajaran membaca, misalnya kanak-kanak perlu membezakan antara huruf huruf besar dan kecil berdasarkan diskriminasi bentuk huruf, saiz, dan cara pembentukannya.

Pada masa yang sama, kanak-kanak dapat memilih dan membezakan antara maklumat yang penting atau tidak penting. Dalam hal ini, mereka dapat memberikan gerak balas yang berlainan untuk rangsangan yang berbeza. Situasi ini memastikan hanya maklumat yang penting dan bermakna sahaja dikod untuk disimpan dalam ingatan jangka panjang. Terdapat dua syarat yang membolehkan pembelajaran ini berlaku, iaitu rangsangan dikenali terlebih dahulu dan pengekalan. Dalam syarat pertama, rangkaian yang menghubungkan rangsangan dengan tindak balas yang berbeza perlu dipelajari sebelum diskriminasi dilakukan sebelum tindak balas yang bersesuaian dipamerkan. Kedua, pengekalan maklumat dalam ingatan jangka panjang perlu dijalankan bagi memastikan maklumat-maklumat yang terdapat di dalam minda hanyalah terdiri daripada maklumat-maklumat kecil dan bermakna, sama ada dalam bentuk ciri, fungsi, dan sebagainya.

University of Malaya

f. Pembelajaran Konsep

Pembelajaran konsep merupakan pembelajaran yang memerlukan kanak-kanak menginternalisasi persekitaran dan memanilapulasikannya dalam bentuk simbol (Gagné 1965, p.47). Hal ini demikian kerana keupayaan ini melibatkan keupayaan memberi tindak balas kepada rangsangan dalam perkara-perkara yang bersifat abstrak. Perkara-perkara yang bersifat abstrak ini meliputi warna, bentuk, kedudukan, dan sebagainya. Contohnya, dalam pembelajaran mengenali huruf, kanak-kanak perlu mengetahui blok-blok huruf yang ditunjukkan kepadanya merupakan huruf yang mempunyai sebutannya yang tersendiri. Apabila kanak-kanak sudah mengetahui sebutan huruf-huruf tersebut, mereka mengaplikasikannya pengetahuan tersebut kepada bentuk penulisan pula.

Bagi menguasai pembelajaran jenis ini, kanak-kanak perlu membina kemahiran pertalian bahasa dan diskriminasi terlebih dahulu. Kemahiran-kemahiran tersebut meliputi kemahiran membina rantaian rangsangan dan tindak balas serta mengenali ciri-ciri sesuatu konsep dengan tepat. Kemahiran-kemahiran ini kemudiannya disusuli dengan kemahiran membuat persepsi dan pengamatan yang teliti terhadap sesuatu objek atau situasi. Mereka juga perlu didedahkan dengan contoh-contoh yang tepat supaya konsep yang betul dan tepat dapat dihasilkan. Dalam hal ini, rangsangan-rangsangan yang dipelajari merupakan sebahagian daripada konsep pertalian. Konsep pertalian ini pula dibangunkan daripada pembelajaran lalu, iaitu apabila kanak-kanak boleh menyebutkan huruf-huruf tersebut atau ciri-cirinya. Pada masa yang sama, rangsangan yang akan diberikan kepada kanak-kanak juga perlulah dipelbagaikan bentuknya untuk membolehkan tindak balas yang terhasil adalah berkaitan dengan pembentukan konsep sahaja. Perkara yang dititikberatkan dalam pembelajaran jenis ini adalah proses pembentukan konsep adalah secara beransur-ansur, walaupun pelbagai jenis rangsangan didedahkan kepada kanak-kanak.

University of Malaya

g. Pembelajaran Prinsip

Pembelajaran seterusnya dalam syarat pembelajaran adalah pembelajaran prinsip. Pembelajaran prinsip ini dilihat agak ringkas tetapi agak sukar dikuasai oleh kanak-kanak. Hal ini demikian kerana kanak-kanak yang mengaplikasikan pembelajaran jenis ini perlu memahami idea-idea yang terdapat dalam sesuatu ayat dan mengeluarkan idea tersebut ke dalam bentuk simbol-simbol yang difahami. Dalam memahami proposisi tersebut, kanak-kanak perlu membentuk rumus, prinsip, atau generalisasi berdasarkan gabungan dua atau lebih konsep dalam satu rantaian.

Bahagian yang tersukar dalam pembelajaran konsep adalah cara atau kaedah mengaplikasikannya dalam pembelajaran. Hal ini demikian kerana kanak-kanak perlu mempunyai pengalaman sedia ada berkaitan dengan ayat-ayat yang terkandung di dalam sesebuah proposisi. Dalam hal ini, penguasaan bahasa adalah penting kerana kanak-kanak perlu memahami konteks proposisi itu dan membuat pula pertalian antara maklumat serta peristiwa yang boleh mengaitkan proposisi tersebut dengan maksudnya. Menurut Gagné (1965, p.53), terdapat beberapa pendapat lain berkaitan dengan pembelajaran jenis ini, iaitu pembelajaran prinsip dikatakan tidak sepatutnya memasukkan elemen rangkaian bahasa untuk memahami sesuatu prinsip. Walau bagaimanapun, beliau mendapati bahawa penggunaan bahasa lisan dalam penghasilan rangkaian bahasa merupakan kaedah terpantas dan efektif. Kesilapan yang berlaku adalah terdapat sesetengah individu menggunakan bahasa yang bersifat idiosinkratik tentang konsep yang ingin dikaitkan dengan rangkaian bahasa. Situasi ini menyebabkan rangsangan-rangsangan yang diberikan lebih banyak dinyatakan dalam bentuk rangkaian bahasa dan bukanlah rangkaian prinsip. Malah, hal ini juga menyebabkan kanak-kanak hanya memahami konsep melalui bahasa lisan sahaja tetapi tidak dapat mengaplikasikannya sesuatu tugasan berkaitan prinsip.

University of Malaya

h. Pembelajaran Penyelesaian Masalah

Jenis pembelajaran yang terakhir ialah pembelajaran penyelesaian masalah. Kanak-kanak yang dapat menguasai pembelajaran ini dikatakan dapat menggunakan kemahiran tersebut untuk pelbagai tujuan seperti mengaplikasikan prinsip, rumus, generalisasi, konsep, dan hukum untuk menyelesaikan masalah dalam situasi baru. Kanak-kanak yang mempunyai kemahiran belajar jenis ini juga berupaya menggabungkan prinsip-prinsip yang sudah dikuasainya ke dalam hukum-hukum peringkat tinggi.Pembelajaran jenis ini juga merupakan peringkat yang paling sukar dan kompleks. Hal ini demikian kerana prinsip pembelajaran jenis ini adalah memerlukan kemahiran berfikir yang kritis. Menurut Gagné (1965, p.56), terdapat empat syarat yang perlu diikuti bagi pembelajaran jenis ini, iaitu kebolehan mengenal pasti tindak balas, mengingat prinsip-prinsip berkaitan, penggabungan prinsip asas dengan prinsip baru, dan jangka masa.

Dalam syarat yang pertama, pelajar perlu mengenal pasti jenis-jenis tindak balas yang bersesuaian untuk menyelesaikan sesuatu masalah. Dalam erti kata lain, individu perlu mempunyai matlamat dan cara untuk menyelesaikan sesuatu masalah. Kedua, dalam penyelesaian masalah prinsip-prinsip asas perlu diingat semula dalam bentuk rumus. Ketiga, pelajar perlu menggabungkan prinsip-prinsip baharu yang dipelajarinya dengan prinsip-prinsip asas yang telah dipelajari sebelum ini. Namun, tiada kaedah yang betul untuk menggabungkan kedua-dua prinsip ini kerana bergantung kepada prinsip-prinsip logik dan hasil pembelajaran yang ingin dicapai. Prinsip yang terakhir adalah jangka masa yang diambil untuk memahami prinsip-prinsip yang dipelajari. Walaupun pengulangan demi pengulangan dilakukan untuk mengaitkan prinsip-prinsip tersebut, keadaan lupaan tetap juga berlaku. Oleh itu, jangka masa yang diambil dan pemikiran pada tahap tinggi membolehkan pelajar memahami serta mengaitkan pula prinsip-prinsip yang telah dipelajari untuk mengelakkan keadaan lupaan ini berlaku.

University of Malaya

Setelah lima kategori hasil pembelajaran digabungkan menjadi Lapan Syarat Pembelajaran, Sembilan Peristiwa Pembelajaran yang berkesan pula diperkenalkan. Hal ini demikian kerana terdapat langkah-langkah yang perlu diikuti bagi menyampaikan pembelajaran dengan berkesan dan efektif. Langkah-langkah tersebut juga dikenali sebagai Sembilan Peristiwa Pembelajaran dan dijalankan peringkat demi peringkat. Hasil pembelajaran dalam kalangan kanak-kanak adalah berbeza antara satu sama lain kerana terdapatnya faktor-faktor yang mempengaruhinya. Faktor-faktor dalaman yang dikenali sebagai *internal conditions of learning*. Faktor-faktor dalaman ini juga beinteraksi dengan faktor-faktor luaran seperti persekitaran pembelajaran. Oleh itu, Gagné berpendapat perlu ada rangsangan daripada persekitaran pembelajaran diberikan kepada kanak-kanak yang berfungsi sebagai penyokong kepada faktor-faktor dalaman tadi. Perkara ini juga dikenali sebagai Sembilan Peristiwa Pembelajaran yang direka untuk menyokong pembelajaran. Sembilan peristiwa pembelajaran adalah mendapatkan perhatian, menjelaskan tujuan atau objektif, merangsang semula ingatan, menyampaikan bahan rangsangan, memberikan bimbingan, menunjukkan prestasi, memberikan maklum balas, menilai prestasi, dan meningkatkan pengekalan dan pemindahan. perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan sembilan langkah pembelajaran dan Taksonomi Hasil Pembelajaran yang diaplikasikan dalam pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca.

i. Peristiwa Pembelajaran

Peristiwa pembelajaran ini dipilih sebagai asas dalam pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca kerana aspek-aspek ini meliputi kaedah yang digunakan guru untuk menyampaikan pembelajaran dengan lebih berkesan. Pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca ini dijalankan secara berperingkat daripada mudah kepada kemahiran yang lebih sukar. Oleh itu, kaedah dan langkah-langkah yang diaplikasikan oleh guru

University of Malaya

adalah penting supaya pembelajaran dapat disampaikan dengan cara yang lebih berkesan. Pembelajaran dengan cara yang berkesan ini bukan sahaja memudahkan subjek kajian mengingati pembelajaran lalu, malah mampu mengukuhkan pembelajaran baharu yang diajarkan kepada mereka. Peristiwa pembelajaran ini perlu dijalankan secara berperingkat, walaupun tidak semua peristiwa ini diaplikasikan dalam pembelajaran (Gagné & Briggs 1974, p.123 & Gagné & Driscoll 1988, p. 118). Peristiwa belajar ini dibahagikan kepada sembilan peristiwa, iaitu Mendapatkan perhatian (*Gaining attention*), Menjelaskan tujuan atau objektif (*Informing the learners of the objective*), Merangsang semula ingatan (*Stimulating the recall or prerequisite learning*), Menyampaikan bahan rangsangan (*Presenting the stimulus material*), Memberikan bimbingan (*Providing learning guidance*), Menunjukkan prestasi (*Eliciting the performance*), Memberikan maklum balas (*Providing feedback about performance correctness*), Menilai Prestasi *(Assessing performance*), dan Meningkatkan pengekalan dan pemindahan (*Enhancing retention and transfer*).

a. Mendapatkan Perhatian

Langkah pertama yang terdapat dalam peristiwa belajar ialah mendapatkan perhatian. Langkah ini merupakan langkah paling awal dan asas yang perlu diterapkan sewaktu pertama kali pembelajaran dijalankan. Langkah ini perlu dijalankan untuk menarik perhatian pelajar dalam pembelajaran supaya dapat mengekalkan tumpuan dari mula sehingga tamat sesuatu pembelajaran. Melalui langkah ini, guru dapat menarik perhatian mereka untuk mendengar perkara yang diajarkan dan dapat pula mengetahui sama ada mereka berminat atau tidak dalam pembelajaran ketika itu. Menurut Freese (1982), kepentingan mendapatkan perhatian adalah:

"...it is not only necessary to consider how to make the speech itself demonstrative and convincing, but also that the speaker should show himself to be of a certain character...and that his hearers should think that he is disposed in a certain way toward

University of Malaya

them; and further, that they themselves should be disposed in a certain way towards him" (Freese 1982, p.169).

Kaedah yang boleh digunakan untuk mendapatkan perhatian kanak-kanak adalah menggunakan rangsangan yang dipelbagaikan (Gagné & Briggs 1974, p.124). Terdapat dua jenis rangsangan yang sering digunakan oleh guru sama ada yang bersifat lisan dan bukan lisan bergantung kepada situasi pembelajaran yang terlibat ketika itu. Dalam menggunakan rangsangan yang bersifat lisan, guru boleh menggunakan kaedah bertanya soalan, memberi contoh, perubahan suara, dan sebagainya. Sebaliknya, rangsangan yang bersifat bukan lisan pula adalah menggunakan objek, cahaya, warna, gerak badan, dan sebagainya. Rangsangan lisan juga boleh digunakan secara berasingan dengan rangsangan bukan lisan atau diaplikasikan bersama dalam satu pembelajaran.

Selain itu, terdapat tiga cara yang khusus yang boleh dijalankan untuk menarik perhatian pelajar terhadap sesuatu pembelajaran, iaitu mempelbagaikan penggunaan bahan, menggunakan contoh konkrit, dan menggunakan kaedah baharu (Gagné & Driscoll 1988, p.72). Cara yang pertama adalah mempelbagaikan penggunaan bahan. Kepelbagaian ini merujuk kepada jenis bahan-bahan rangsangan yang digunakan oleh guru seperti bahan bercetak, multimedia, dan sebagainya. Jika bahan-bahan tersebut menggunakan kaedah bercetak, jenis dan saiz tulisan perlu diambil kira. Penggunaan carta, keratan akhbar, dan sebagainya boleh digunakan bagi membantu persembahan pembelajaran yang lebih berkesan. Sebaliknya, jika guru menggunakan kaedah lisan, penggunaan rakaman suara dan petikan ucapan daripada tokoh tertentu boleh digunakan. Penggunaan contoh yang bersifat konkrit juga membantu memindahkan isi kandungan pembelajaran yang bersifat abstrak ke dalam bentuk yang lebih mudah. Contohnya, dalam pembelajaran mengenal pasti huruf guru boleh menyusun batu-batu kecil untuk membentuk huruf yang akan diajar. Cara yang terakhir pula adalah

University of Malaya

menggunakan kaedah baharu yang tidak pernah digunakan sebelum ini seperti paradoks dan kejutan. Dalam kajian ini, guru menggunakan kaedah bercerita untuk mengaplikasikan penggunaan perkataan yang diajar dengan menggunakan cerita rakyat. Subjek kajian dikehendaki memakai topeng watak-watak tersebut dan kepelbagaian suara digunakan untuk membangkitkan elemen paradoks dan kejutan.

b. Menjelaskan Tujuan atau Objektif

Peristiwa pembelajaran yang kedua pula adalah menjelaskan tujuan atau objektif kepada pelajar. Mereka perlu diberitahu tujuan dan matlamat sesuatu pembelajaran diajarkan. Hal ini demikian kerana pelajar dapat mengetahui perkara yang menjadi sasaran dan ingin dicapai di akhir pembelajaran. Objektif dan tujuan pembelajaran yang diberitahu kepada pelajar juga menjadi kayu ukur dalam melakukan perbandingan terhadap pencapaian mereka sendiri di akhir pembelajaran, sama ada mereka telah mencapai objektif pembelajaran atau tidak. Hal ini menunjukkan bahawa penjelasan tujuan atau objektif pembelajaran menyebabkan pelajar tidak tersasar daripada tujuan yang digariskan. Pada masa yang sama, penjelasan tentang objektif atau tujuan pembelajaran ini juga memberi manfaat kepada guru kerana mereka dapat menetapkan kandungan pembelajaran, kemahiran yang ingin diasah, kaedah pengujian, dan sebagainya (Moos & Brookhart 2012, p. 15). Sesetengah objektif dan matlamat yang ditetapkan mudah difahami dengan menggunakan bahasa lisan sahaja, namun penggunaan carta, gambar, graf, dan sebagainya juga boleh digunakan bagi menetapkan matlamat pembelajaran.

Dalam penetapan matlamat atau objektif terdapat tiga cara yang boleh digunakan oleh guru bagi memastikan matlamat tersebut dapat difahami oleh setiap pelajar, iaitu penggunaan medium komunikasi, penghuraian, dan penghubung jalinan. Dalam penggunaan medium komunikasi, guru perlu berkomunikasi dengan pelajar dengan menggunakan bahasa yang mudah dan jelas. Perkara ini memudahkan pelajar

University of Malaya

memahami konsep dan menetapkan hasil pembelajaran yang akan dicapai. Cara kedua bagi memberitahu matlamat dan objektif adalah dengan menggunakan cara penghuraian. Kaedah penghuraian ini melibatkan teknik *epitome*, iaitu sorotan keseluruhan pembelajaran dengan menggunakan langkah-langkah seperti menyatakan idea sokongan, ringkasan, dan sintesis maklumat (Gagné & Driscoll 1988, p.109). Keseluruhan isi kandungan pembelajaran disorot dengan mengambil maklumat-maklumat penting sahaja dan dipersembahkan dalam bentuk mudah seperti peta minda. Cara yang terakhir yang boleh digunakan oleh guru adalah teknik penghubung jalinan. Teknik ini merupakan teknik yang sesuai digunakan jika melibatkan kombinasi objektif dan hasil pembelajaran yang pelbagai. Teknik ini melibatkan dua kaedah, iaitu melihat semula hasil pembelajaran terdahulu dan menyoal semula perkara berkaitan jenis-jenis hasil pembelajaran supaya pembentukan objektif dapat dilakukan.

c. Merangsang Semula Ingatan

Peristiwa pembelajaran yang ketiga pula adalah merangsang semula ingatan dan merupakan peringkat pembelajaran yang paling sukar untuk diaplikasikan (Gagné & Briggs 1974, p.125). Hal ini demikian kerana kemampuan pelajar dalam mengingati sesuatu adalah terhad. Pada masa yang sama, keadaan lupaan pula lebih mudah berlaku berbanding keupayaan mengingat semula sesuatu pembelajaran. Menurut Gagné & Driscoll (1988, p. 35), pembelajaran adalah:

"…an act of learning must include recall of what is learnes so that it can be exhibited as a performance. The process at work include both search and retrievel. Somehow, the memory store us searched until a familiar item is recognized, and then an entire complex of memories is revivified" (Gagné & Driscoll 1988, p. 35).

Pada masa yang sama, pembelajaran pada peringkat ini memerlukan pelajar menggunakan kebolehan mereka mengingat semula pembelajaran. Hal ini demikian kerana kebanyakan pembelajaran seperti hukum dan konsep melibatkan hubungan

University of Malaya

antara pembelajaran terdahulu dengan pembelajaran semasa. Bagi memudahkan maklumat-maklumat berkaitan dengan pembelajaran disimpan dan diingat semula, maklumat yang bersifat mudah perlu dianalisis dan dipecahkan kepada komponen atau kemahiran kecil (Gagné & Driscoll 1988, p. 92). Sebaliknya, kemahiran-kemahiran yang sukar pula perlu diaplikasikan dalam tugasan yang melibatkan kemahiran tersebut. Kaedah komunikasi yang boleh digunakan untuk merangsang ingatan semula adalah seperti mengenal pasti, menyebut, atau menyoal. Kaedah ini juga melibatkan penggunaan klu yang bersifat lisan, iaitu guru memberikan sedikit maklumat untuk mengingat semula keseluruhan peristiwa pembelajaran yang pernah diajarkan pada sesi terdahulu. Maklumat berkaitan pembelajaran juga dapat diperkukuhkan dengan menggunakan teknik ulang kaji dan latihan yang berjadual (Gagné & Driscoll 1988, p. 93).

d. Menyampaikan Bahan Rangsangan

Langkah keempat dalam peristiwa pembelajaran adalah menyampaikan bahan rangsangan. Langkah ini melibatkan persembahan bahan rangsangan yang akan digunakan oleh guru semasa mengajarkan sesuatu perkara kepada pelajar, sama ada berbentuk lisan atau bercetak. Penyampaian rangsangan tersebut bergantung kepada objektif pembelajaran. Contohnya, jika guru ingin mengajarkan sesuatu dalam bentuk lisan, bahan rangsangan tersebut selalunya terdiri daripada teks bercetak atau mesej audio yang mengandungi bahan pengajaran. Penggunaan bahan-bahan rangsangan yang ingin digunakan juga bergantung kepada hasil pembelajaran yang ingin dicapai (Gagné & Driscoll 1988, p.121). Jika hasil pembelajaran melibatkan kemahiran intelektual, objek atau simbol yang mewakili konsep yang ingin diajarkan akan digunakan. Sebaliknya, jika hasil pembelajaran melibatkan kemahiran kognitif, bahan rangsangan yang digunakan selalunya terdiri strategi yang boleh diungkapkan melalui kaedah lisan

University of Malaya

dan boleh dipamerkan. Dalam kajian ini misalnya, penggunaan kit pembelajaran yang mengandungi bahan-bahan yang bersifat konkrit dipersembahkan kepada subjek kajian. Menurut Gagné & Driscoll (1988, p. 125), menyampaikan bahan rangsangan adalah:

"Once instruction has been planned, it must be delivered to students. The teacher can choose many ways to deliver instruction, and these may be combined to form a variety of patterns of external stimulation to the learner" (Gagné & Driscoll 1988, p. 125).

Dalam memilih kaedah untuk menyampaikan bahan rangsangan kepada pelajar, guru perlu mempertimbangkan beberapa perkara seperti jenis media pengajaran yang ingin digunakan, jumlah pelajar, dan objektif pembelajaran. Dalam memilih media pengajaran, media yang sering digunakan adalah gambar kerana penggunaanya dapat menggambarkan keseluruhan isi pengajaran. Kepelbagaian gambar yang digunakan sebagai bahan pengajaran boleh digambarkan dengan gambar sebenar, carta, dan gambar yang menunjukkan perlakuan yang ingin digambarkan. Jumlah pelajar yang terdapat dalam satu kelas juga mempengaruhi keputusan dalam memilih kaedah menyampaikan bahan pengajaran. Jika bilangan pelajar di dalam kelas terlalu ramai, bahan-bahan rangsangan yang bersifat gambar, bunyi, dan teks kurang sesuai digunakan sebagai medium pengajaran dalam kelas. Kaedah yang sesuai digunakan adalah pembelajaran secara berkumpulan, sama ada kumpulan besar atau kumpulan kecil. Dalam kumpulan-kumpulan kecil ini, guru boleh mengagihkan bahan-bahan rangsangan seperti gambar dan menggunakan kaedah perbincangan untuk menghuraikan tentang bahan rangsangan. Jika objektif pembelajaran yang bersifat kurang kritikal pula digariskan, guru boleh memilih media pengajaran yang bersifat ringkas seperti aktiviti mendengar dan membaca buku teks sahaja.

e. Memberikan Bimbingan

Langkah yang kelima dalam peristiwa pembelajaran adalah memberikan bimbingan. Bimbingan yang diberikan oleh guru kepada pelajarnya adalah dalam bentuk *hint* atau

University of Malaya

soalan. Bimbingan tersebut bukanlah bererti guru memberikan jawapan kepada soalan yang telah diajukan kepada pelajar-pelajar tersebut. Sebaliknya, situasi ini hanyalah untuk memastikan pelajar mengingat semula perkara yang pernah dipelajari dan masih berpegang kepada objektif yang telah diberitahu sebelum ini (Gagné & Briggs 1974, p.129). Bimbingan yang diberikan kepada pelajar adalah bergantung kepada hasil pembelajaran yang ingin dicapai. Dalam erti kata lain, jenis-jenis bimbingan yang diberikan adalah berbeza antara satu hasil pembelajaran dengan hasil pembelajaran lain. Contohnya, jika hasil pembelajaran berfokus kepada informasi verbal, bimbingan yang diberikan adalah berbentuk konteks penuh supaya proses mengekod maklumat dapat dilakukan. Malah, maklumat-maklumat yang ingin diajarkan juga perlu dipecahkan dalam komponen kecil bagi memudahkannya disimpan dalam ingatan dan klu diberikan bagi memudahkan ingatan kembali maklumat ini (Gagné & Driscoll 1988, p. 122).

Selain itu, kuantiti dan kualiti bimbingan yang diberikan adalah berbeza, sama ada dari aspek kepanjangan dan kerumitannya. Hal ini demikian kerana kuantiti dan kualiti bimbingan tersebut adalah bergantung kepada hasil pembelajaran yang ingin dicapai. Contohnya, jumlah bimbingan yang diberikan kepada pelajar cemerlang dengan pelajar lemah adalah berbeza daripada aspek kerumitan dan kepanjangan masa bimbingan tersebut. Walaupun pelbagai kaedah bimbingan diberikan (sama ada dengan menggunakan pernyataan lisan, gambar, dan sebagainya), matlamat utama bimbingan tersebut adalah bagi memastikan maklumat tersebut dikodkan dalam ingatan jangka panjang pelajar dan boleh didapatkan semula apabila diperlukan.

f. Menunjukkan prestasi

Langkah keenam dalam peristiwa adalah menunjukkan prestasi. Dalam peristiwa pembelajaran ini, guru mengandaikan bahawa bimbingan yang telah diberikan sebelum ini telah membantu pelajar menghubungkan pengetahuan sedia ada dengan pengetahuan

University of Malaya

yang semasa (Gagné & Briggs 1974, p.130). Sebelum pelajar menunjukkan prestasinya dalam pembelajaran, mereka perlu memperbanyakkan latihan supaya dapat menguasai perkara-perkara baharu dalam pembelajaran seperti kemahiran, pengetahuan, dan sebagainya (Gagné & Driscoll, 1988, p.36). Kemahiran dan pengetahuan yang diperolehi itu kebanyakannya dipersembahkan dalam bentuk linguistik dan latihan bersifat lisan perlu diberikan terlebih dahulu sebelum latihan berbentuk praktikal diberikan (Chomsky 1988, p.15). Latihan yang bersifat bahasa lisan pula boleh terdiri daripada komunikasi lisan, latihan bacaan, dan sebagainya. Semasa berada dalam peringkat ini, guru boleh meminta pelajar membaca, mengkaji semula, atau mengulang semula maklumat yang telah dipelajari. Bagi pengujian secara mendalam pula, guru boleh meminta mereka menghuraikan atau menjelaskan pelbagai rincian maklumat. Dalam situasi ini, guru boleh menyediakan lebih banyak soalan dan latihan yang lebih rumit serta memerlukan kemahiran berfikir aras tinggi.

Langkah keenam dalam peristiwa pembelajaran ini mampu mengaktifkan minda dalaman pelajar dalam menerima kemahiran dan pengetahuan baharu. Pada masa yang sama, langkah ini dapat mengabsahkan pemahaman pelajar, sama ada mereka benar-benar menguasai konsep pembelajaran yang telah diajar sebelum ini atau tidak. Pada peringkat ini, guru beranggapan bahawa pelajar sudah boleh melakukan tugasan yang diberikan secara bersendirian tanpa bergantung kepada bantuan guru. Bagi memastikan pelajar sudah mempunyai kemahiran-kemahiran yang ditetapkan, guru perlu mengarahkan pelajar menunjukkan kebolehannya dalam menjalankan tugasan yang diberikan. Contohnya, untuk menguji keupayaan pelajar dalam aspek lisan, guru perlulah mengajukan pertanyaan bagi mengukur tingkat penguasaan mereka dalam kemahiran tertentu. Pengujian pada tahap ini melibatkan kemahiran mengingat semula yang dilakukan secara kendiri atau bekerjasama dengan rakan sekelas lain.

University of Malaya

g. Memberikan Maklum Balas

Langkah ketujuh dalam peristiwa pembelajaran adalah memberikan maklum balas. Maklum balas perlu diberikan oleh guru kepada pelajar kerana tidak semua pelajar mencapai prestasi yang diingini dalam pembelajaran. Pada masa yang sama, maklum balas perlu diberikan dengan merujuk kepada jenis-jenis kaedah atau cara yang boleh digunakan untuk membaiki prestasi dan sebagai pengukuhan dalam pembelajaran. Walau bagaimanapun, tidak semua pencapaian pelajar dapat diberikan maklum balas yang cepat atau atomatik (Gagné & Briggs 1974, p.130). Hal ini demikian kerana guru perlu mencari kaedah pemulihan yang boleh dijalankan dalam memperbetulkan pencapaian pelajar. Maklum balas yang diberikan juga tidak semestinya ditunjukkan dengan bahasa lisan. Senyuman, gerakan badan, dan sebagainya merupakan bentuk-bentuk maklum balas yang tidak bersifat lisan.

Secara umumnya, guru boleh menggunakan salah satu atau kombinasi maklum balas seperti maklum balas pengesahan. Menerusi maklum balas ini, guru perlu memaklumkan kepada pelajar perkara perlu atau yang tidak boleh dilakukan semasa belajar. Maklum balas bersifat pembetulan dan pemulihan juga boleh dijalankan, iaitu guru memberitahu pelajar ketepatan prestasi atau tindak balas mereka. Dalam hal ini, guru perlu mencari kaedah atau cara yang boleh dilakukan bagi meningkatkan prestasi pelajar. Guru boleh memberikan maklumat, sama ada berbentuk maklumat baharu, tambahan, atau cadangan kepada pelajar bagi membetulkan prestasi mereka.

h. Menilai Prestasi

Langkah kelapan dalam peristiwa pembelajaran adalah menilai prestasi. Penilaian terhadap prestasi pelajar perlu dilakukan bagi menentukan sama ada pembelajaran yang telah diajar dapat difahami atau tidak. Penilaian prestasi biasanya dalam bentuk pengujian dan dijalankan setelah selesai proses pengajaran. Pada masa yang sama,

University of Malaya

penilaian prestasi juga merupakan alat ukur kepada objektif atau matlamat pembelajaran yang telah ditetapkan sejak awal lagi. Menurut Gagné & Briggs (1974) penilaian prestasi perlu diukur daripada aspek kebolehpercayaan (*reliability*) dan kesahan (*validity*) kerana pengukuran secara sistematik memudahkan penilaian hasil pembelajaran dilakukan secara efektif (p.131). Dalam hal penilaian prestasi, kesahan merujuk kepada tahap kesesuaian soalan dalam menguji item yang hendak diukur atau diuji, manakala kebolehpercayaan pula merujuk kepada tahap data ukuran yang melambangkan skor sebenar (Mohd Najib Abdul Ghafar 2011, p. 37).

i. Meningkatkan pengekalan dan pemindahan

Peristiwa pembelajaran yang kesembilan dan terakhir adalah meningkatkan pengekalan dan pemindahan dalam pembelajaran. Dalam peristiwa pembelajaran ini, pelajar diberikan ruang dan masa bagi mengukuhkan pengetahuan baharu yang telah mereka perolehi dalam pembelajaran. Bagi meningkatkan pengekalan maklumat pembelajaran, pelbagai contoh aplikasi maklumat diberikan kepada pelajar. Pada permulaannya, contoh-contoh tersebut agak serupa dengan contoh yang pernah dikemukakan sebelum ini. Apabila pelajar telah memahami penggunaan contoh-contoh tersebut, mereka perlu memberikan contoh-contoh lain yang tidak pernah diajar sebelum ini. Pengulangan semula maklumat-maklumat penting juga membantu kepada proses pengekalan tersebut. Maklumat tersebut perlu dipertahankan dalam jangka masa yang panjang dan diaplikasikan dalam kehidupan seharian.

Pemindahan maklumat dalam pembelajaran pula melibatkan dua aspek, iaitu pemindahan dalam mata pelajaran (*transfer in the vertical senses*) dan pemindahan antara bidang (*lateral transfer*) (Gagné & Driscoll 1988, p.126). Pemindahan maklumat dalam mata pelajaran yang sama mempunyai dua matlamat, iaitu untuk meningkatkan

University of Malaya

keupayaan dan kemahiran intelektual dan memperkukuhkan maklumat dalam memori kerja pelajar. Pemindahan maklumat jenis ini biasanya tidak memerlukan masa yang lama kerana hasil pembelajaran yang ingin dicapai hanyalah meningkatkan pencapaian pelajar dalam kemahiran baharu. Walau bagaimanapun, kemahiran-kemahiran yang terlibat dalam pemindahan ini adalah bersifat lebih kompleks (Gagné & Driscoll 1988, p.94). Hal ini demikian kerana pelajar dianggap telah menguasai kemahiran-kemahiran asas dan secara automatiknya mampu menggunakan kemahiran tersebut dalam tugasan yang lebih rumit.

Sebaliknya, pemindahan maklumat antara bidang bertujuan untuk menyokong kepelbagaian contoh dan situasi. Pemindahan ini melibatkan aktiviti mengaplikasikan pengetahuan sedia ada yang dimiliki oleh seorang pelajar ke dalam situasi pembelajaran baharu. Kemahiran-kemahiran yang diaplikasikan ini tidak bersifat rumit tetapi memerlukan pelajar menggunakan pengetahuan dalamannya dan berinteraksi pula dengan faktor-faktor persekitaran. Situasi ini memerlukan pelajar menggunakan tanda-tanda baharu yang terdapat di persekitaran mereka untuk diaplikasikan dalam situasi baharu. Sebagai contoh pemindahan antara bidang adalah kemahiran bahasa dan reka cipta, iaitu pelajar perlu mereka cipta alat permainan yang dapat membantu meningkatkan kemahiran membaca dalam kalangan mereka.

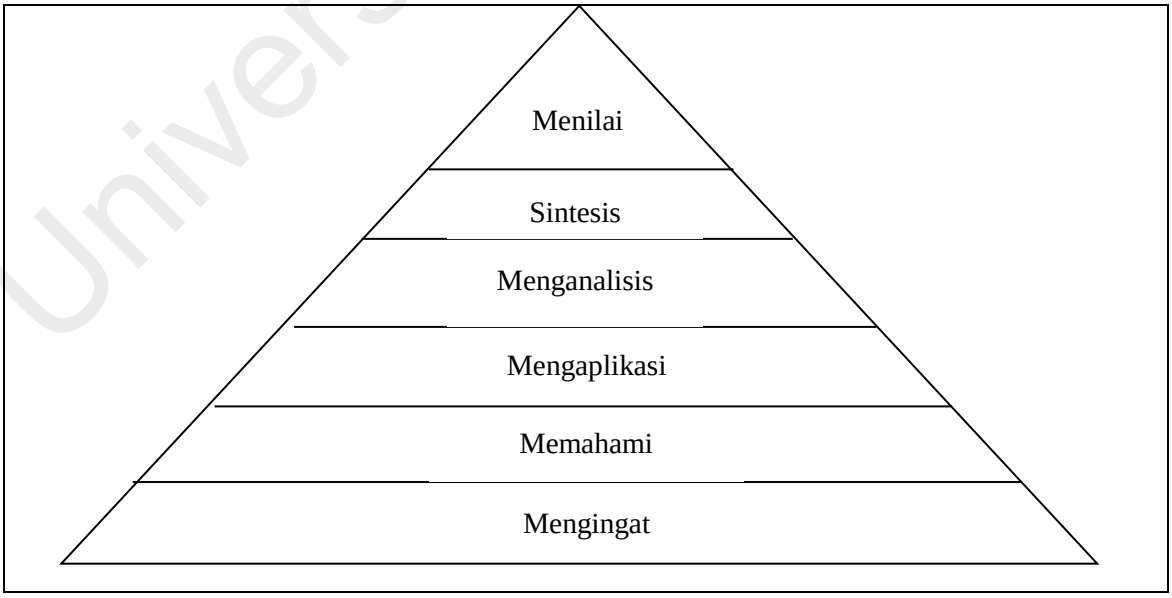
Penguasaan kemahiran membaca tidak lengkap jika dilihat dari perspektif psikolinguistik sahaja. Hal ini demikian kerana kemahiran membaca juga dikaitkan dengan pengajaran dan pembelajaran, iaitu kaedah pengajaran yang diguna pakai oleh pendidik dalam mengajarkan kemahiran itu sendiri kepada kanak-kanak. Walaupun kajian ini lebih menumpukan kepada teori kognitif, beberapa elemen dalam teori pembelajaran lain seperti behaviourisme dan mentalisme turut diguna pakai untuk menganalisis keupayaan membaca dalam kalangan subjek kajian. Pengkaji mendapati

University of Malaya

teori ini tidak dapat dipisahkan antara satu sama lain kerana aliran utama yang didukung oleh sarjana-sarjana sebelum ini aliran behaviourisme. Walaupun terdapat perbezaan pendapat oleh pendukung mazhab aliran-aliran tersebut, teori-teori pembelajaran ini juga diketengahkan untuk mengisi lompang atau kekurangan teori-teori yang diperkenalkan sebelum ini.

3.2.1 Taksonomi Bloom

Menurut Gagné & Driscoll (1988), terdapat lima jenis pembelajaran atau peringkat hasil pembelajaran, iaitu informasi lisan, kemahiran intelektual, strategi kognitif, sikap, dan kemahiran motor (p. 44). Setiap jenis atau peringkat pembelajaran yang dinyatakan memerlukan arahan atau kaedah pembelajaran yang berlainan kerana faktor luaran dan dalaman adalah berbeza mengikut setiap peringkat atau jenis pembelajaran. Pembelajaran pada peringkat ini adalah untuk mengenal pasti keperluan dan melengkapkan pembelajaran pada peringkat tersebut. Rajah berikut menunjukkan domain-domain yang terdapat dalam Taksonomi Bloom, iaitu:



Rajah 3.2: Domain Kognitif Dalam Taksonomi Bloom.

University of Malaya

Dalam domain kognitif, terdapat enam aras, iaitu Mengingat, Memahami, Mengaplikasi, Menganalisis, Mensintesis, dan Menilai. Domain kognitif merupakan domain utama dalam taksonomi ini yang memfokuskan kepada kemahiran mengingat atau menghuraikan semula perkara yang telah dipelajari sebelum ini. Dalam kajian ini, pengkaji akan menggunakan dua aras yang rendah dalam domain kognitif, iaitu mengingat dan memahami, dan satu aras sederhana, iaitu mengaplikasi. Domain mengingat melibatkan kemahiran mengingat kembali, mengenal idea, fakta asas, definisi teori, hukum, tarikh, peristiwa, dan sebagainya daripada pembelajaran yang lepas. Kemahiran ini dikembangkan melalui penetapan objektif dalam pembelajaran, iaitu melalui aktiviti atau tugasan yang diberikan kepada pelajar. Objektif yang bersifat kognitif ini perlu berbeza dengan pembelajaran sebelumnya, sama ada daripada aspek teknik, kaedah, atau prosedur. Hal ini demikian kerana teknik, kaedah, atau prosedur perlu digabungkan dengan cara yang lebih kreatif untuk mensintesis idea-idea baharu. Kata kerja yang mewakili domain ini adalah seperti nyatakan, terangkan, namakan, labelkan, dan sebagainya.

Dalam domain memahami pula melibatkan pengubahan kefahaman daripada satu bentuk kepada satu bentuk yang lain, menyatakan idea-idea utama dalam ayat sendiri, menterjemah, memberi contoh kepada konsep, menterjemah draf, dan sebagainya. Contoh kata kerja yang digunakan untuk menjelaskan aras ini adalah pilih, terangkan, tulis semula, dan sebagainya. Dalam domain aras sederhana pula, kemahiran mengaplikasi melibatkan penggunaan prosedur untuk melakukan atau melaksanakan sesuatu. Kata kerja yang mewakili domain ini adalah seperti mengaplikasi, menyusun, menggunakan, membina, dan sebagainya. Aspek-aspek dalam domain ini meliputi maklumat lisan, kemahiran intelek, dan strategi kognitif. Kemahiran lisan pula dibahagikan kepada lima sub kategori, iaitu keupayaan mendiskriminasi, konsep

University of Malaya

konkrit, mendefinisikan konsep, hukum, dan hukum peringkat tinggi (*higher order rule*).

Maklumat lisan merupakan cara seseorang kanak-kanak memberitahu pengetahuan mereka dalam bahasa lisan dengan menggunakan perkataan seperti "Saya tahu tentang…". Maklumat lisan ini merupakan kaedah yang biasa digunakan dalam pembelajaran kerana manusia memperolehi pengetahuan dalam bahasa lisan sepanjang hayatnya. Maklumat-maklumat tersebut biasanya diperolehi ketika belajar di sekolah atau diberitahu oleh individu lain. Terdapat juga sesetengah maklumat diperturunkan dari satu generasi ke generasi lain. Maklumat-maklumat ini kemudiannya diklasifikasi dan diorgansisaikan kepada nama, fakta, prinsip, dan generalisasi (Gagné & Driscoll 1988, p.45). Maklumat-maklumat lisan juga bergabung dengan maklumat-maklumat lain berkaitan yang berkaitan dengan memori.

Seterusnya, maklumat yang disimpan itu disusun pula dalam bentuk proposisi dan diterjemah dalam bentuk ayat-ayat yang dapat difahami. Menurut mereka lagi, seseorang kanak-kanak yang hanya mengingat rangkaian perkataan sahaja seperti *air-botol-sejuk* sebenarnya tidak mempelajari maklumat yang didukung oleh perkataan tersebut. Hal ini demikian kerana perkataan-perkataan yang dikaitkan dengan serangkaian ayat yang tidak memberi makna hanyalah terdiri daripada perkataan semata-mata. Jika kanak-kanak dapat menghubungkan perkataan-perkatan tersebut seperti *Air di dalam botol itu sangat sejuk* dapat menghubungkan perkataan dan makna yang terkandung di dalamnya. Namun, maklumat-maklumat yang terdapat dalam memori kanak-kanak tidak semestinya di dalam urutan yang dinyatakan tadi. Situasi ini membuktikan bahawa terdapat sesetengah maklumat yang terdapat di dalam minda mereka bukan hanya terdiri daripada ayat-ayat sahaja. Adakalanya, maklumat-maklumat tersebut digambarkan dalam imej visual atau bentuk-bentuk lain. Dalam

University of Malaya

perkara ini, kaedah tersebut juga diguna pakai untuk mendapatkan semula maklumat juga dinyatakan dalam bentuk-bentuk verbal lain contohnya dalam bentuk penulisan. Dalam bentuk ini, maklumat-maklumat yang terdiri daripada ayat-ayat ditulis serta disampaikan dalam bentuk ayat-ayat lain, bergantung kepada situasi atau tugasan yang diberikan.

Kemahiran kedua yang melibatkan keupayaan kognitif adalah kemahiran intelektual. Kemahiran ini melibatkan kebolehan mengetahui cara atau proses yang berlaku semasa belajar. Pelajar dikatakan menunjukkan kebolehan dan cara melakukan sesuatu tugasan dengan tindakan yang bersesuaian. Kemahiran intelektual membolehkan kanak-kanak memberi tindak balas yang sepatutnya terhadap keseluruhan maklumat, sama ada melalui simbol, huruf, perkataan, dan sebagainya. Menurut Gagné & Driscoll (1988, p. 45), adalah tidak mustahil sesuatu pembelajaran hanya disampaikan melalui medium lisan sahaja tetapi wujud banyak halangan untuk menyampaikan maklumat dengan tepat. Kemahiran intelektual ini dibahagikan kepada beberapa sub kategori yang boleh diubah suai berdasarkan operasi mental yang diaplikasikan. Walau bagaimanapun, subkategori tersebut adalah berkaitan antara satu sama lain dan kemahiran tertentu untuk menguasainya. Subkategori kemahiran intelektual adalah seperti berikut, iaitu diskriminasi, konsep konkrit, mendefinisikan konsep, hukum, dan hukum aras tinggi.

Subkategori pertama dalam kemahiran intelektual ialah kemahiran mendiskriminasi. Kemahiran mendiskriminasi merupakan kemahiran memberikan tindak balas kepada rangsangan persekitaran melalui simbol-simbol tertentu. Mereka yang telah menguasai kemahiran ini dikatakan dapat membezakan antara satu simbol dengan satu simbol lain. Kemahiran ini juga dikenali sebagai pembelajaran perseptual. Dalam kemahiran ini, kanak-kanak yang masih belum boleh bertutur belajar

University of Malaya

mendiskriminasi objek melalui kemahiran motor kasar seperti membezakan warna, bentuk, bunyi, dan sebagainya. Kemahiran ini perlu dikuasai dengan sebaiknya dan merupakan asas kepada pemantapan kemahiran motor halus. Malah, kemahiran ini merupakan kemahiran terawal yang dibangunkan sebelum kemahiran lain diajarkan kepada mereka. Kanak-kanak perlu mendiskriminasi sesuatu objek terlebih dahulu sebelum mereka mampu menamakannya.

Seterusnya, subkategori kedua dalam kemahiran intelektual ialah konsep konkrit. Konsep konrit merujuk kepada rupa bentuk sesuatu objek, keadaan, dan sebagainya. Kanak-kanak belajar pelbagai perkara di dalam kelas secara formal dan kebolehan ini membantu mereka mengenal pasti keseluruhan kelas benda yang bersifat konkrit. Contohnya, meja dikelaskan kepada peralatan yang terdapat di dalam kelas dengan menyatakan ciri, kualiti, reka bentuk, dan sebagainya. Hasil pembelajaran kategori ini membolehkan kanak-kanak menunjuk ke arah objek konkrit yang mempunyai fungsi yang sama dan juga boleh menamakan objek tersebut. Kanak-kanak yang boleh menamakan objek konkrit tersebut juga dikatakan telah menguasai kemahiran ini. Menurut Gagné & Driscoll (1988), kemampuan kanak-kanak menamakan objek konkrit adalah:

"Often, identifiying a concrete concept is shown by naming…Using the name in identifiying concrete objects, however, is not essential to learning the concepts…Thus, having the capability of a concrete concepts means knowing the meaning of a name or lebel, which is to say being able to identify the class means of its particular instances" (Gagné & Driscoll, 1988, p. 50).

Subkategori ketiga pula adalah mendefinisikan konsep. Keupayaan mendefinisikan konsep juga merupakan salah satu aspek penting dalam pembelajaran kerana terdapat sesetengah konsep seperti kualiti dan hubungan tidak boleh dikenal pasti dengan hanya menunjuk kearah objek tersebut sahaja. Kualiti dan hubungan tersebut perlu didefinisikan mengikut spesifikasinya. Objek-objek konkrit boleh

University of Malaya

digantikan atau diberi nilai tambah dengan mendefinisikan konsepnya. Pada masa yang sama, keupayaan kanak-kanak dalam mendefinisikan konsep juga diukur dengan kebolehan mereka mengaplikasikan definisi tersebut dalam pembelajaran.

Pada masa yang sama, subkategori keempat dalam hasil pembelajaran ialah hukum. Pada asasnya, hukum-hukum hanya dinyatakan dalam bahasa verbal sahaja. Namun, terdapat sesetengah hukum juga dinyatakan dalam bentuk simbol dan contoh seperti dalam mata pelajaran sains dan matematik. Keupayaan ini dinyataka oleh Gagné & Driscol (1988, p. 32) sebagai keupayaan menggunakan simbol dan bukan hanya mengulang kenyataan lisan semata-mata. Contohnya, dalam kemahiran mendikod perkataan, pembelajaran hukum ejaan, tatabahasa, dan sebagainya diutamakan dalam bentuk simbol-simbol bahasa. Malah, kemampuan memahami hukum tersebut juga boleh diaplikasikan dalam pembelajaran bahasa kedua berdasarkan hukum-hukum yang terlibat. Kemahiran ini juga membolehkan pelajar melakukan tugasan-tugasan yang belum pernah dipelajari sebelumnya dengan hanya mengaplikasikan hukum-hukum yang pernah digunakan sebelum itu.

Akhir sekali, subkategori kelima dalam hasil pembelajaran ialah hukum peringkat tinggi. Kemahiran ini dikatakan hanya dapat digunakan apabila kemahiran keempat (hukum) difahami dengan sebaiknya oleh pelajar. Hukum-hukum peringkat tinggi ini melibatkan keupayaan menggabungkan hukum-hukum biasa kepada hukum-hukum yang bersifat kompleks yang digunakan dalam penyelesaian masalah (Gagné & Driscoll, 1988, p. 52). Hukum peringkat tinggi ini juga merupakan hukum-hukum dan peraturan-peraturan yang bersifat biasa tetapi berbeza daripada aspek kerumitannya. Hukum-hukum peringkat tinggi ini dalam cara biasa seperti sebelum ini dengan andaian bahawa kanak-kanak dapat mengaplikasikannya untuk menyelesaikan masalah yang sama atau masalah lain kerana ada sesetengahnya tidak dipelajari dalam pembelajaran.

University of Malaya

Contohnya, dalam kemahiran mendikod perkataan sebelum ini kanak-kanak mampu memahami mengaplikasikan hukum-hukum ejaan dan tatabahasa. Dalam hukum peringkat tinggi pula, kanak-kanak berupaya pula mengaplikasikan hukum-hukum tersebut dalam bentuk penulisan dengan membentuk perenggan atau karangan berkaitan dengannya. Oleh itu, melalui hasil pembelajaran kemahiran intelektual dapat dirumuskan bahawa kemampuan ini merupakan keupayaan kanak-kanak menggunakan gambaran simbolik yang terdapat dalam persekitarannya (Gagné & Driscoll, 1988, p. 54). Gambaran-gambaran simbolik ini dinyatakan juga sebagai keupayaan tunjuk cara yang dapat diaplikasikan dapat pembelajaran di dalam kelas. Keupayaan menguasai kemahiran intelektual secara berperingkat dari mudah kepada rumit ini membolehkan kanak-kanak menguasai sesuatu pembelajaran sepenuhnya dan mengaplikasikannya pula dalam pembelajaran-pembelajaran lain.

Kemahiran ketiga dalam peringkat kognitif adalah kemahiran kognitif itu sendiri. Kemahiran kognitif merupakan cara atau kaedah yang digunakan oleh kanak-kanak semasa mendengar, mempelajari, mengingat, dan berfikir (Gagné & Driscoll, 1988, p. 54). Kemahiran kognitif dikaitakan dengan strategi-stategi kognitif yang diintegrasikan oleh persekitaran, iaitu membolehkan hubungan antara nombor, perkataan, dan simbol. Persekitaran yang dinyatakan sebagai proses luaran dan nombor, perkataan, dan simbol sebagai proses dalaman dihubungkan bersama supaya hasil kemahiran dalam pembelajaran kognitif dicapai. Kemahiran ini sangat penting dalam pembelajaran kerana merangkumi aspek-aspek seperti penyelesaian masalah, memindahkan maklumat, dan sebagainya.

Dalam kemahiran membaca misalnya, kanak-kanak menggunakan strategi kognitif untuk mendapatkan kefahaman berkaitan perkara yang telah dibaca. Mereka hanya membaca ayat pertama dan terakhir di dalam satu perenggan dan telah dapat

University of Malaya

memahami maksud keseluruhan perenggan tersebut. Sebenarnya, perkara yang difahami oleh kanak-kanak tersebut hanyalah maklumat verbal atau kemahiran yang bersifat intelektual sahaja dan bukannya kemahiran kognitif. Kemahiran-kemahiran yang dinyatakan tadi hanyalah membantu mereka memahami dan mengingati perkara yang telah dibaca. Namun, keupayaan kognitif pula diaplikasikan apabila mereka boleh membuat kesimpulan dan menyelesaikan masalah hasil daripada pembacaan tadi. Oleh itu, dapat dinyatakan bahawa kemahiran kognitif adalah gabungan keupayaan mengurus proses pembelajaran, mengingat, dan berfikir tentang hasil pembelajaran itu (Gagné & Driscoll, 1988, p.56). Kemahiran kognitif ini hanya dapat dicapai dan dikembangkan dalam sistem pendidikan formal yang berobjektifkan pembelajaran dan pemikiran kendiri (*self learners and independent thinker*).

3.2.2 Model Membaca *Searchlights* (S*earchlight Model of Reading*)

Model Membaca *Searchlights* (S*earchlight Model of Reading*) merupakan model membaca yang bersifat interaktif dan saling bergantungan. Model asalnya adalah berkaitan dengan hasil penyelidikan serta pembangunan model membaca yang dijalankan oleh Rumelhart & McClelland (1986) dan Adams & Bruck (1993) (Twiselton 2002, p.21). Model ini telah diperkenalkan pada tahun 1998 dan dianggap sebagai model terbaik dalam menyelesaikan kerumitan membaca (Rose 2006, p. 74). Rumelhart & McClelland (1986) telah membangunkan *Interactive Activation Model of Letter Recognition*, manakala Adams & Bruck (1993) telah membangunkan model *Whole Language Programme*. Penggunaan perkataan *searchlight* buat pertama kalinya digunakan oleh John Stannard yang merujuk kepada situasi yang berlaku semasa perang Britian (Hall 2009, p.165). Semasa situasi ini, pengecaman terhadap pesawat musuh adalah dengan menyuluh lampu dari pelbagai sudut. Penggunaan perkataan ini adalah selari dengan gambaran model ini, iaitu pembelajaran membaca dikatakan perlu

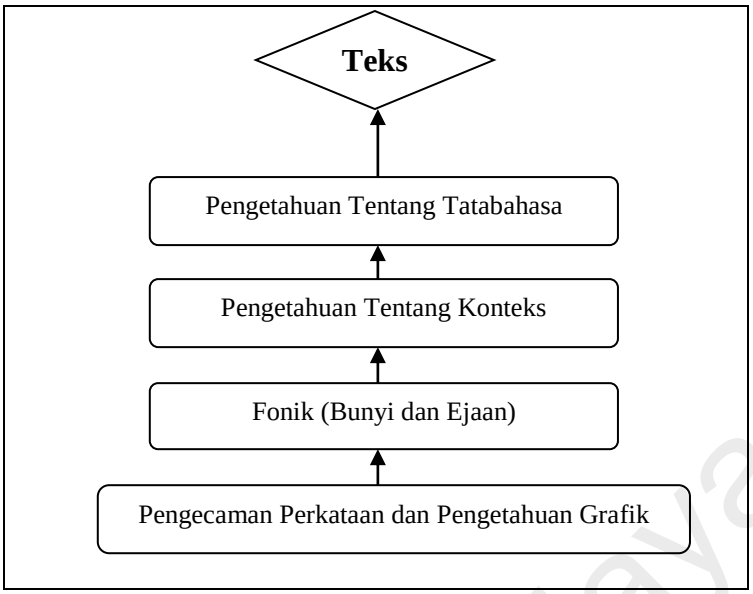
University of Malaya

mengaplikasikan pelbagai sudut atau sumber sebagai asas memahami teks bertulis (Stuart, Stainthorp, & Snowling 2009, p.54). Twiselton (2002) telah menerangkan struktur model ini dengan lebih jelas, iaitu:

"The organising structure makes use of the previously mentioned three level sub-divisions of word, sentence and text level understanding. Word level incorporates phonic knowledge, graphic knowledge and word recognition, while sentence level includes grammatical knowledge and punctuation, and text level comprises contextual understanding and the skills of comprehension and composition. Although these appear as separate columns of objectives, the model is based on the premise that contextual, grammatical, visual and phonological sources of information are simultaneously interactive – feeding into and from each other" (Twiselton 2002, p.63).

Model ini digunakan oleh guru sebagai kaedah mengajar membaca secara efektif di dalam kelas. Pengajaran membaca dilihat daripada aspek yang lebih luas dimulai daripada peringkat awal pendidikan tersebut dijalankan. Selain itu, model membaca ini juga dapat menerangkan proses yang berlaku semasa membaca dan menerangkan perkara yang ditulis di dalam teks. Seperti yang dinyatakan oleh Clay & Cazden (1990), penggunaan pelbagai sumber maklumat seperti mendikod, kefahaman, elemen tatabahasa, dan sebagainya adalah perlu digabungkan bersama apabila mengajar membaca pelbagai bahan bacaan kepada kanak-kanak. Situasi ini bermaksud kesemua elemen tadi adalah saling berkaitan antara satu sama lain dan perlu dikuasai semasa belajar membaca (Stuart, Stainthorp, & Snowling 2009, p.53). Contohnya, apabila kanak-kanak belajar membaca mereka menemui perkataan yang tidak diketahui. Kanak-kanak didapati mencari alternatif untuk memahami maksud perkataan, sama ada membuat kesimpulan umum daripada konteks atau makna keseluruhan teks, membunyikan perkataan, atau mengecamnya daripada aspek grafik atau cuba mencari hubungan dengan perkataan sebelumnya. Pendekatan ini telah digambarkan melalui gambar rajah di bawah yang diubah suai daripada Rumelhart & McClelland (1986) dan Adams & Bruck (1993) iaitu:

University of Malaya



Rajah 3.3: Model Membaca *Searchlight*

Berdasarkan Rajah 3.3, keupayaan visual pula dinyatakan sebagai pengecaman perkataan dan pengetahuan grafik, manakala pengetahuan tentang bunyi (fonologi) dinyatakan sebagai fonik (bunyi dan ejaan). Maklumat tentang makna (semantik) semasa membaca pula digambarkan oleh pengetahuan tentang konteks dan maklumat berkaitan ayat (sintaksis) pula dinyatakan sebagai pengetahuan tentang tatabahasa. Pada masa yang sama, keempat-empat elemen ini didapati mempunyai kaitan antara satu sama lain dan membantu kanak-kanak dalam menguasai kemahiran membaca seperti yang dinyatakan oleh Clay & Cazden (1990), iaitu:

''...need to use, and check against each other, four sources of information: semantic (text meaning), syntactic (sentence structure), visual (graphemes, orthography, format and layout) and phonological (the sounds of oral language)'' (Clay & Cazden 1990, p.206–207).

Proses pertama yang berlaku semasa kanak-kanak mula membaca adalah gabungan antara kemahiran mengecam perkataan dan pengetahuan tentang grafik serta fonik berkaitan bahasa yang dipelajari. Dalam proses ini, kanak-kanak perlu menguasai dua kemahiran untuk menghubungkan simbol ortografik perkataan kepada makna dan

University of Malaya

sebutan. Kemahiran yang perlu dikuasai mereka adalah pengecaman terhadap *sight word* dan mendikod perkataan bercetak menggunakan keupayaan fonik. Kanak-kanak dikatakan menggunakan pengetahuan mereka berkaitan fonik untuk menyebut huruf dalam sesuatu perkataan. Kemahiran membaca dimulai dengan mempelajari fonem dan grafem terlebih dahulu sebelum menjadi pembaca yang mahir (Rose 2006, p.54). Jika seseorang pembaca dapat menggabungkan kedua-dua kemahiran ini mereka dikatakan telah mengaktifkan makna yang terkandung dalam sistem bahasa (Stuart, Stainthorp, & Snowling 2008, p.60).

Seterusnya, kanak-kanak akan menggunakan pengetahuan tentang konteks dan pengetahuan tentang tatabahasa pula untuk memahami sesuatu teks setelah berjaya menyebut sesuatu perkataan. Kedua-dua kemahiran ini juga saling berhubungan antara satu sama lain kerana kanak-kanak akan mula menentukan makna secara literal berkaitan ayat untuk membina gambaran mental berkaitan situasi yang digambarkan dalam teks. Hal ini demikian kerana terdapat sesetengah perkataan yang tidak pernah didengar atau dipelajari sebelum ini perlu difahami konteks maknanya (pengetahuan tentang konteks) dalam proses memahami keseluruhan teks. Contohnya:

Jane telah dijemput ke majlis hari jadi Jack. Dia ingin menghadiahkan layang-layang kepada Jack. Dia masuk ke biliknya dan menggoncangkan tabung ayamnya. Namun, tiada bunyi kedengaran (Dipetik dan diterjemah daripada Oakhill & Garnham, 1988: 21-22).

Berdasarkan petikan di atas, pengetahuan tentang majlis hari jadi adalah perlu untuk membuat kesimpulan dan menghubungkan ayat pertama dengan ayat kedua. Melaluinya, kanak-kanak dapat membina gambaran mental seperti seseorang yang hadir ke majlis hari jadi akan membawa dan memberi hadiah kepada mereka yang menyambut hari jadi. Pengetahuan tentang tabung ayam juga dapat menghubungkan ayat pertama dan kedua, iaitu untuk membeli hadiah seseorang memerlukan wang untuk

University of Malaya

tujuan tersebut. Situasi ini juga dikaitkan dengan budaya sambutan hari jadi dalam kalangan masyarakat dan membolehkan kanak-kanak memahami keseluruhan teks ini. Perkataan-perkataan yang digunakan dalam ayat-ayat ini juga dikaitkan dengan makna, iaitu perkataan-perkataan yang dapat dikaitkan dengan makna lebih mudah dibaca serta diaktifkan dalam fikiran pembaca teks. Perkataan-perkataan juga lebih mudah dibaca jika dapat difahami menurut konteksnya, berbanding perkataan-perkataan yang berada di luar konteks. Hal ini demikian kerana kanak-kanak didapati menggunakan kemahiran ini untuk meramal atau meneka maksud perkataan seterusnya dalam petikan jika perkataan-perkataan tersebut berada di luar konteks kefahaman mereka.

Oleh itu, dapat disimpulkan bahawa membaca meliputi dua komponen utama iaitu kemahiran mengecam perkataan dan kefahaman. Kemahiran mengecam perkataan membolehkan kanak-kanak membezakan perkataan yang berada di dalam dan di luar konteks. Bagi mencapai tujuan ini, mereka perlu mengaplikasikan pengetahuan tentang fonik untuk mengadun fonem untuk mendikod dan mengekod perkataan. Di samping itu, keupayaan memahami pula dikaitkan dengan proses interpretasi maklumat tentang perkataan, ayat, dan wacana. Keupayaan ini bukan sahaja diperlukan semasa membaca, malah kemahiran menulis turut diaplikasikan. Menurut Stuart, Stainthorp, & Snowling (2008), pembelajaran membaca kepada kanak-kanak adalah mudah jika menggunakan pendekatan membaca yang sesuai, iaitu:

"Teaching word reading skills is relatively easy and, when children are given insight into the alphabetic principle (which they inevitably gain through systematic phonics teaching) and encouraged to use their phonic knowledge to decode unfamiliar words, most children acquire word reading skills very rapidly. Enabling children to understand what they read across a variety of different topics and genres is much more difficult and requires much more in-depth knowledge of process involved in language comprehension if teachers charged with this important task are to be better able to accomplish it" (Stuart, Stainthorp, & Snowling 2008, p.64).

University of Malaya

Kajian ini telah mengaplikasikan tiga peringkat dalam model ini, iaitu pengecaman huruf dan pengetahuan grafik, bunyi dan sebutan, dan konteks tatabahasa. Pembahagian pembelajaran kepada modul menunjukkan bahawa pembelajaran dijalankan secara berperingkat, iaitu peringkat termudah sehinggalah peringkat sukar. Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan pengaplikasian Taksonomi Bloom yang digunakan sebagai garis panduan pencapaian kriteria hasil pembelajaran yang ditetapkan berdasarkan modul yang diajar kepada subjek kajian.

3.3 Teori Kajian

Secara umumnya, teori kajian yang diguna pakai dalam kajian ini adalah dipetik daripada tiga sumber hasil daripada penulisan Gagné, iaitu *The Conditions of Learning* (1965), *Principles of Instructional Design* (1974), dan *Essentials of Learning for Instruction* (1988). Kajian ini telah telah menggabungkan dua aspek utama dalam gagasan teori Gagné, iaitu proses pembelajaran yang diguna pakai di dalam kelas dan reka bentuk Kit Asas Membaca. Teori dan model yang digunakan juga diaplikasikan secara eklektik[2] bagi mencapai objektif-objektif yang digariskan dalam bab pengenalan. Pengkaji telah menggabungkan Teori Reka Bentuk Pengajaran Gagné (1988) dan Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985), model membaca *Searchlight* (1990), Taksonomi Bloom (2001)[3] (ranah kognitif dan afektif, psikomotor).

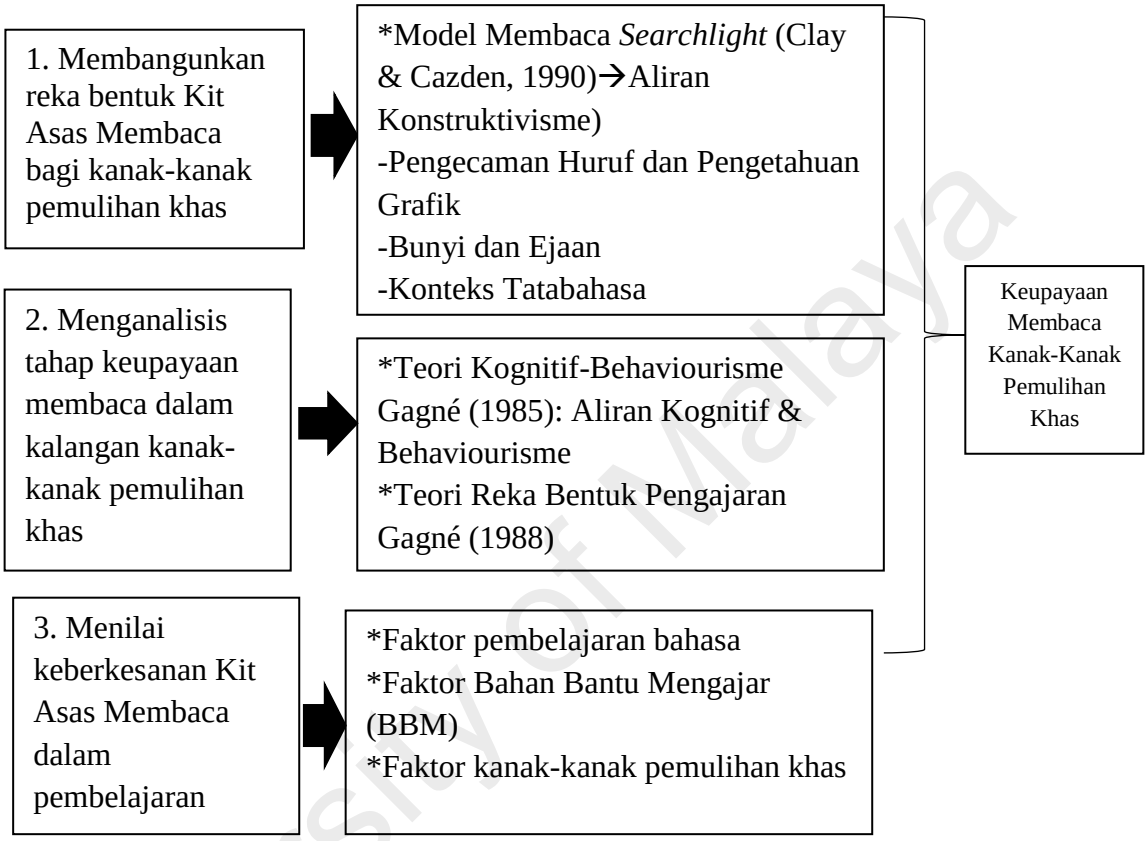
Kajian ini mendapati bahawa penggabungan ini perlu dilakukan kerana kedua-dua aspek utama dalam teori tersebut adalah berhubung kait antara satu sama lain. Dalam merangka isi kandungan pembelajaran, proses pembelajaran yang berurutan, hasil pembelajaran yang bakal dicapai, dan kaedah untuk menilai kandungan

[2] Pendekatan eklektik adalah penggunaan lebih daripada satu teori dalam menghuraikan persoalan kajian. Pendekatan ini dipilih dalam membentuk kerangka teoritikal kajian kerana mampu membantu pengkaji membangunkan kerangka teori dengan lebih menyeluruh serta mendalam.

[3] Taksonomi Bloom yang digunakan dalam kajian ini merupakan semakan semula pada tahun 2001 (*revised*) daripada taksonomi asal. Pada pertengahan 90-an, Lorin Anderson dan David Krathwohl yang juga merupakan bekas anak murid Bloom telah melakukan beberapa perubahan dalam taksonomi ini, iaitu menukar dan menyusun semula kategori kata nama kepada kata kerja, mewujudkan proses serta peringkat matriks pengetahuan, dan sebagainya.

University of Malaya

pembelajaran adalah berhubungan antara satu sama lain. Gabungan teori dan model yang diubah suai dan diguna pakai dalam kajian ini adalah seperti berikut, iaitu:



Rajah 3.4: Kerangka Teori Kajian

Berdasarkan Rajah 3.4, kerangka teori kajian ini umumnya dibangunkan berdasarkan objektif-objektif yang telah digariskan dalam bab sebelumnya. Berdasarkan rajah di atas juga, terdapat tiga objektif yang ingin dicapai dalam kajian ini, iaitu membangunkan reka bentuk Kit Asas Membaca bagi kanak-kanak pemulihan khas, menganalisis tahap keupayaan membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas, dan menilai keberkesanan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran. Berdasarkan setiap objektif yang dinyatakan tadi, pengkaji akan mengguna pakai teori dan model pembelajaran yang bersesuaian dengan kajian ini. Dalam mencapai objektif pertama,

University of Malaya

pengkaji menggunakan Model Membaca *Searchlight* yang dipelopori oleh Clay & Cazden (1990). Dalam konteks kajian ini, Model Membaca *Searchlight* dijadikan instrumen untuk membina kandungan Kit Asas Membaca. Kandungan dalam modul tersebut didasari oleh empat peringkat yang terdapat dalam Model Membaca *Searchlight*, iaitu Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, Bunyi dan Ejaan, Makna, dan Konteks Tatabahasa. Walau bagaimanapun, hanya tiga kemahiran utama dalam model ini diaplikasikan semasa membina Kit Asas Membaca, iaitu Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, Bunyi dan Ejaan, dan Konteks Tatabahasa. Pengaplikasian Model Membaca *Searchlight* ini juga menunjukkan berlakunya pemeringkatan dalam pembelajaran, iaitu daripada bahagian termudah (Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik) kepada bahagian tersukar (Tatabahasa). Pemeringkatan dalam pembelajaran ini membolehkan subjek kajian menggunakan, mengubah suai, dan menyusun semula kefahaman mereka terhadap kemahiran membaca yang telah diajarkan. Rajah berikut menunjukkan syarat pembelajaran, peristiwa pembelajaran, dan kategori pembelajaran, iaitu:

University of Malaya

Syarat Pembelajaran	Peristiwa Pembelajaran	Hasil Pembelajaran
1. Pembelajaran isyarat 2. Pembelajaran rangsangan-tindak balas 3. Pembelajaran rangkaian 4. Pembelajaran pertalian bahasa 5. Pembelajaran diskriminasi 6. Pembelajaran konsep 7. Pembelajaran prinsip 8. Pembelajaran penyelesaian masalah	1. Mendapatkan perhatian 2. Menjelaskan tujuan/objektif 3. Merangsang semula ingatan 4. Menyampaikan bahan rangsangan 5. Memberikan bimbingan 6. Menunjukkan prestasi 7. Memberikan maklum balas 8. Menilai prestasi 9. Meningkatkan pengekalan dan pemindahan	1. Lisan 2. Kemahiran motor 3.Tingkah laku 4.Strategi kognitif 5. Kemahiran intelektual -Diskriminasi -Konsep konkrit -Definisi konsep -Peraturan

Teori Reka Bentuk Pengajaran Gagné (1988)

Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985)

Rajah 3.5: Syarat Pembelajaran, Peristiwa Pembelajaran, dan Hasil Pembelajaran Gagné

Rajah 3.5 menunjukkan gagasan teori Gagné yang dibahagikan kepada tiga bahagian utama, iaitu syarat pembelajaran, peristiwa pembelajaran, dan hasil pembelajaran. Syarat pembelajaran merupakan jenis-jenis pembelajaran yang digunakan oleh pelajar untuk memahami pembelajaran di dalam kelas. Pembelajaran ini selalunya dijalankan secara berurutan bermula dari pembelajaran isyarat hingga pembelajaran penyelesaian masalah. Walau bagaimanapun, tidak semua peringkat-peringkat syarat pembelajaran ini dicapai oleh pelajar dan keupayaan ini bergantung kepada kemahiran kognitif yang dimiliki. Seterusnya, peristiwa pembelajaran merupakan cara yang digunakan oleh guru atau pengajar untuk menyampaikan isi kandungan sesuatu

University of Malaya

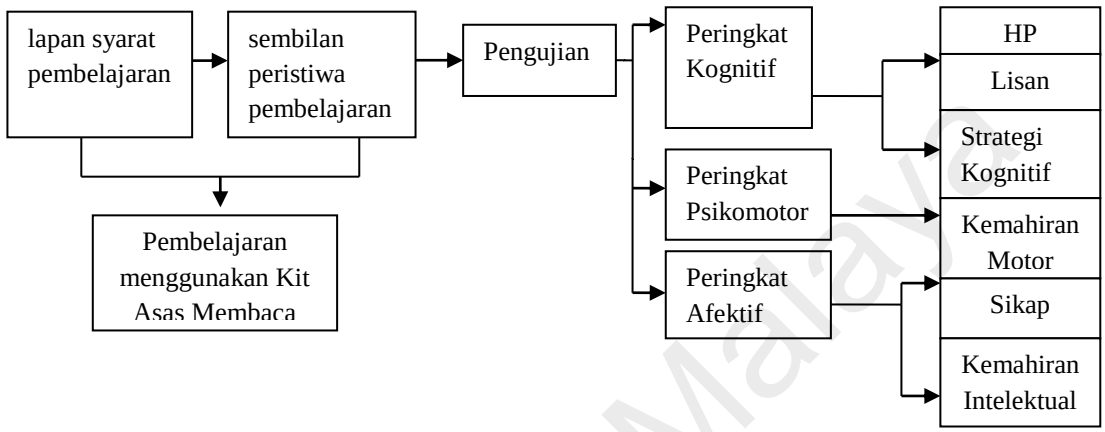
pembelajaran. Peristiwa pembelajaran ini juga berlaku secara berurutan tetapi tidak semua peringkat akan diaplikasikan semasa menyampaikan pelajaran bergantung kepada kaedah pengajaran dan skop pengajaran yang digunakan oleh seseorang guru. Hasil pembelajaran pula merupakan penentuan kepada pencapaian dan penguasaan seseorang pelajar dalam sesuatu pembelajaran. Penentuan hasil pembelajaran dapat membantu guru menyatakan perkara yang perlu dikuasai oleh pelajar dan pelajar pula dapat memberi tumpuan dalam penguasaan hasil yang telah digariskan oleh guru. Seterusnya, syarat pembelajaran dan hasil pembelajaran merupakan gagasan Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985), manakala Peristiwa Pembelajaran pula merupakan gagasan Teori Reka Bentuk Pengajaran Gagné (1988).

Dalam objektif ketiga kajian ini, iaitu menilai keberkesanan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran menggunakan kerangka analisis Taksonomi Bloom. Analisis ini dibahagikan kepada tiga bahagian utama, iaitu kemahiran kognitif, afektif, dan psikomotor. Kriteria pemarkahan bagi kemahiran kognitif adalah berdasarkan Ujian Penilaian Kemahiran Membaca yang dijalankan dan markah-markah diberikan berdasarkan pecahan markah yang dinyatakan. Analisis yang dijalankan kepada pencapaian subjek kajian bagi setiap objektif pembelajaran akan dibandingkan dengan kriteria hasil pembelajaran yang telah ditetapkan. Berdasarkan kriteria tersebut, pencapaian subjek kajian akan dinilai sama ada mencapai kriteria lulus seperti yang ditetapkan. Bagi keupayaan afektif dan psikomotor, penggunaan senarai semak dengan pemerhatian tidak berstruktur digunakan untuk melihat pencapaian subjek kajian dalam kemahiran imitasi dan manipulasi (psikomotor) dan pengenalan dan respons (afektif).

Pengkaji menggunakan dua Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985) dan Teori Reka Bentuk Pengajaran Gagné (1988) dalam kajian ini. Berdasarkan teori pertama, iaitu Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné, pengkaji telah mengaplikasikan

University of Malaya

Lapan Syarat Pembelajaran dan Lima Jenis Hasil Pembelajaran. Teori Kedua adalah Teori Reka Bentuk Pengajaran Gagné (1988) yang didasari oleh sembilan peristiwa pembelajaran. Rajah berikut menunjukkan item yang diguna pakai dalam kajian ini, iaitu:



(Sumber: Dipadankan daripada Gagné & Briggs 1974, p.123 & Gagné Driscoll 1988. p. 118)

Rajah 3.6: Gabungan Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985) dan Teori Bentuk Pengajaran Gagné (1988)

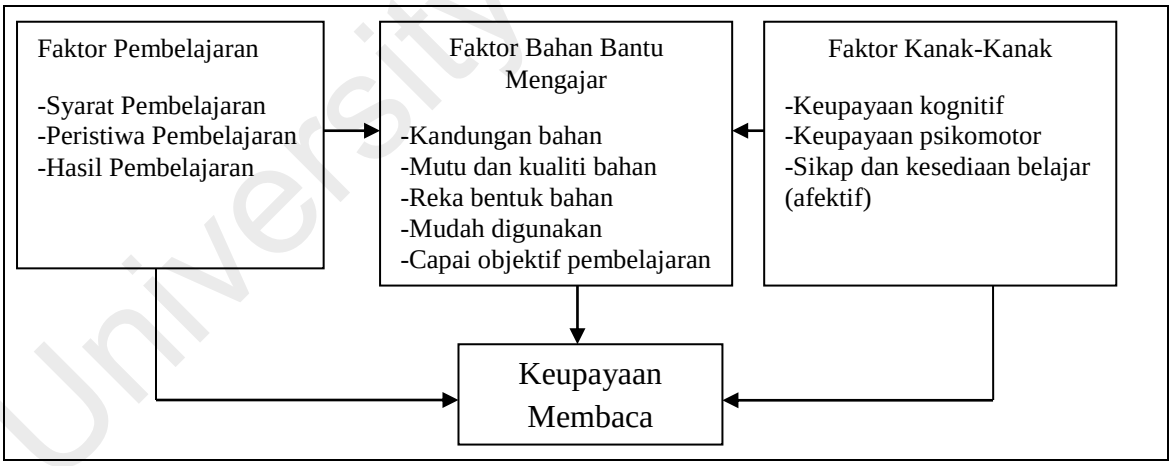
Berdasarkan Rajah 3.6, pembelajaran bermula dengan lapan syarat pembelajaran. Lapan syarat pembelajaran merupakan peringkat pembelajaran, iaitu cara sesuatu pembelajaran diterima, ditanggapi, dan difahami oleh pelajar. Lapan syarat pembelajaran tersebut adalah pembelajaran isyarat, pembelajaran rangsangan-tindak balas, pembelajaran rangkaian, pembelajaran pertalian bahasa, pembelajaran diskriminasi, pembelajaran konsep, pembelajaran prinsip dan pembelajaran penyelesaian masalah. Pada masa yang sama, pembelajaran isyarat, pembelajaran rangsangan-tindak balas, pembelajaran rangkaian, pembelajaran pertalian bahasa merupakan sebahagian daripada aspek behaviouris, manakala pembelajaran diskriminasi, pembelajaran konsep, pembelajaran prinsip dan pembelajaran penyelesaian masalah merupakan sebahagian daripada aspek kognitif.

University of Malaya

Seterusnya, sembilan peristiwa pembelajaran adalah kaedah atau cara yang digunakan oleh guru dalam menyampaikan isi pelajaran kepada pelajar. Peristiwa pembelajaran ini dijalankan secara berperingkat bagi memastikan isi kandungan pembelajaran tersebut dapat difahami dan disimpan dalam ingatan jangka panjang pelajar. Sembilan peristiwa pembelajaran itu adalah mendapatkan perhatian, menjelaskan tujuan atau objektif, merangsang semula ingatan, menyampaikan bahan rangsangan, memberikan bimbingan, menunjukkan prestasi, memberikan maklum balas, menilai prestasi dan meningkatkan pengekalan dan pemindahan.

3.3.2 Kerangka Konsep

Kerangka konsep yang dikemukakan dalam kajian ini adalah untuk menunjukkan hubungan atau kaitan antara satu konsep dengan konsep yang lain serta perkara-perkara yang dikaji. Rajah di bawah menunjukkan kerangka konsep kajian, iaitu:



Rajah 3.7: Kerangka Konsep

Berdasarkan Rajah 3.7, terdapat tiga faktor yang mempengaruhi keupayaan membaca kanak-kanak, iaitu faktor pembelajaran, Bahan Bantu Mengajar (BBM), dan faktor kanak-kanak itu sendiri. Faktor pembelajaran terdiri daripada cara atau kaedah pembelajaran membaca itu dijalankan, iaitu mengaplikasikan pembelajaran mengikut

University of Malaya

peringkat-peringkat yang dilalui oleh pelajar bermula daripada konkrit kepada abstrak. Peristiwa pembelajaran pula diaplikasikan oleh guru sebagai langkah-langkah atau prosedur yang dijalankan semasa pembelajaran berlangsung untuk mencapai hasil pembelajaran. Hasil pembelajaran pula menunjukkan hasil pencapaian yang ingin difokuskan dalam pembelajaran, sama ada pada peringkat kognitif, psikomotor, atau afektif.

Kedua, faktor Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang digunakan turut membantu kepada keupayaan membaca. Dalam kajian ini, Kit Asas Membaca merujuk kepada BMM yang digunakan dalam pembelajaran membaca. Kandungan bahan yang berperingkat, mutu dan kualiti bahan yang melalui proses pembinaan yang sistematik, reka bentuk bahan yang bersesuaian dengan tema pembelajaran, mudah digunakan, dan mengambil kira pencapaian objektif pembelajaran turut menjadi faktor meningkatkan keupayaan membaca subjek kajian.

Akhir sekali, faktor kanak-kanak seperti keupayaan kognitif atau kesediaan mental turut mempengaruhi faktor penerimaan pembelajaran di dalam kelas. Di samping itu, faktor psikomotor seperti kemampuan mengujarkan bunyi-bunyi huruf turut menunjukkan kemampuan seseorang kanak-kanak dalam pembelajaran membaca. Malah, faktor sikap dan kesediaan belajar seperti minat atau motivasi turut mendorong seseorang kanak-kanak menumpukan perhatian dalam pembelajaran membaca.

3.4 Metodologi Kajian

Bahagian ini merupakan perbincangan mengenai kaedah-kaedah penyelidikan yang telah diguna pakai oleh pengkaji dalam kajian ini. Bahagian ini juga mengandungi reka bentuk kajian dan kaedah kajian, sampel kajian, lokasi kajian, instrumen kajian, dan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen.

University of Malaya

3.4.1 Reka Bentuk dan Kaedah Kajian

Kajian ini melibatkan kaedah kajian kes dan pelaksanaan kajian jenis ini membolehkan pengkaji mengenal pasti dan membangunkan Kit Asas Membaca dan menilai keberkesanan pembelajaran menggunakan kit tersebut. Kajian kes ini dipilih sebagai kaedah kajian kerana membantu pengkaji memahami sesuatu isu yang kompleks walaupun menggunakan sampel yang kecil (Noraini Idris 2013, p.356). Kajian kes juga dapat menerangkan kaitan antara fenomena, isi tersirat, dan sebagainya dengan masalah yang dihadapi dalam sesuatu situasi.

Dalam kajian ini, kajian kes yang digunakan dapat membantu pengkaji mencari perkaitan antara masalah membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas dengan kemahiran membaca yang masih belum dikusai oleh mereka, sama ada pada peringkat huruf, bunyi dan sebutan, atau konteks tatabahasa. Pada masa yang sama, satu siri kaedah penyelesaian digunakan bagi membantu kanak-kanak ini menguasai kemahiran membaca, iaitu dengan menggunakan Kit Asas Membaca. Oleh itu, kaedah kajian kes yang dipilih adalah wajar kerana dapat memberikan maklumat yang terperinci dan mendalam berkaitan individu. Selain itu, kajian kes juga dipilih disebabkan sifatnya *low on control* jika dibandingkan dengan kajian berbentuk eksperimen. Hal ini demikian kerana kajian kes tidak mempunyai kumpulan kawalan seperti kajian eksperimen. Walau bagaimanapun, kaedah ini dikatakan kaya dengan sumber data berbentuk deskriptif dan boleh dihuraikan dapatannya (Labovitz & Hagedom 1971, p. 48).

Selaras dengan tujuan di atas, lapan orang subjek kajian terlibat dalam pelaksanaan pembelajaran menggunakan kit asas ini. Subjek kajian tersebut terdiri daripada kanak-kanak yang belajar dalam Tahun Tiga pada penggal persekolahan tahun 2016 dan belajar dalam kelas pemulihan khas bahasa Melayu. Kajian ini juga bersifat

University of Malaya

kualitatif dengan menggunakan kaedah pemerhatian secara tidak berstruktur dan penggunaan senarai semak, manakala kaedah kuantitatif melibatkan pengiraan peratusan terhadap hasil dapatan Ujian Penilaian Kemahiran Membaca. Kaedah kajian berbentuk kualitatif ini dipilih adalah kerana tidak melibatkan tempat dan individu yang banyak dalam satu kajian (Rosinah Edinin 2011, p.13). Kaedah pemerhatian yang dijalankan adalah kaedah pemerhatian tidak turut serta. Penyelidik hanya bertindak sebagai pemerhati, pendengar, dan perekod maklumat sahaja (Mohd. Majid Konting 1990, p.247).

Pembelajaran meliputi tiga modul, iaitu Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, Modul 2: Bunyi dan Sebutan, dan Modul 3: Konteks Tatabahasa. Pembelajaran menggunakan modul ini juga dipecahkan kepada objektif pembelajaran yang telah ditentukan. Selepas tamat proses pembelajaran dan aktiviti pengukuhan bagi setiap modul, Ujian Penilaian Kemahiran Membaca dijalankan secara lisan kepada subjek-subjek kajian. Subjek kajian akan dipanggil seorang demi seorang untuk diuji kemahiran membaca mereka. Bagi sesi ini, kelas pemulihan khas digunakan sepenuhnya dan bagi memastikan subjek kajian tidak diganggu, pengkaji akan memilih masa apabila tiada kelas pemulihan lain dijalankan pada masa tersebut. Bagi tujuan ini, penilaian menggunakan pemarkahan (kemahiran kognitif) dan pemerhatian berdasarkan senarai semak (kemahiran psikomotor dan afektif) dijalankan supaya kriteria pemarkahan yang diberikan dapat dinyatakan secara terperinci.

Bagi bahagian penganalisisan data pula, analisis data dijalankan selepas Ujian Penilaian Kemahiran Membaca dijalankan. Markah-markah diberikan berdasarkan pecahan markah yang ditetapkan bagi setiap hasil pembelajaran. Analisis data juga meliputi pemerhatian berkaitan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor. Skor-skor tersebut dianalisis dengan menggunakan kaedah peratusan, iaitu pelajar yang memenuhi

University of Malaya

kriteria pencapaian hasil pembelajaran. Bagi kemahiran afektif dan psikomotor, peratusan markah dikira berdasarkan hasil pemerhatian pengkaji ke atas senarai semak aspek tersebut. Analisis dokumen juga dijalankan untuk membandingkan dapatan skor dengan pemerhatian serta temu bual dengan guru bagi memantapkan lagi dapatan kajian. Bagi memastikan data diorganisasi dengan baik dan digunakan dengan mudah, tiga kaedah pungutan telah diguna pakai, iaitu membuat senarai semak, membuat ringkasan, dan catatan. Selepas itu, kaedah penyaringan data, pembentangan data dan membentuk kesimpulan telah digunakan.

Dalam memastikan data yang diperolehi mempunyai kesahihan yang tinggi, pengkaji telah menggunakan cara-cara berikut, iaitu ulangan soalan dan jawapan (soalan kepada subjek kajian dan guru), meminta guru membaca semula catatan pemerhatian dan temu bual yang dilakukan oleh pengkaji, menjalankan triangulasi, dan berkongsi maklumat pemerhatian dengan guru supaya data-data yang dikutip dapat diyakini kutipannya. Akhir sekali, dapatan kajian dilaporkan dalam bentuk naratif dan dinyatakan secara terperinci dalam tajuk utama dan beberapa sub tajuk bagi memudahkan dapatan dibaca serta difahami isinya.

3.4.2 Subjek Kajian

Dalam kajian ini, seramai lapan orang kanak-kanak pemulihan khas telah dipilih sebagai subjek kajian. Subjek kajian ini berada dalam sesi persekolahan Tahap Tiga semasa kajian ini dijalankan. Mereka merupakan kanak-kanak yang mengikuti kelas pemulihan khas untuk mata pelajaran bahasa Melayu. Jumlah murid yang belajar dalam kelas pemulihan khas bahasa Melayu adalah seramai 11 orang, tetapi hanya lapan orang sahaja yang dipilih sebagai subjek kajian. Oleh kerana kanak-kanak pemulihan khas ini mempunyai keupayaan bacaan yang pelbagai, penetapan kriteria pemilihan subjek

University of Malaya

kajian ditetapkan oleh pengkaji supaya subjek-subjek kajian yang mempunyai keupayaan bacaan sederhana sahaja dipilih.

Dalam hal ini, pemilihan subjek kajian adalah bergantung kepada keputusan Ujian Saringan 1 LINUS 2.0 (Lisan) tahun 2016 (Mac 2016), iaitu subjek kajian sekurang-kurangnya menguasai Konstruk 1 hingga Konstruk 3. Konstruk 1 adalah keupayaan membaca (membunyikan) huruf vokal dan konsonan, Konstruk 2 adalah keupayaan membaca (membunyikan) dan menulis suku kata terbuka, dan Konstruk 3 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan suku kata terbuka. Subjek-subjek kajian ini terdiri daripada dua orang kanak-kanak perempuan berbangsa Melayu, seorang kanak-kanak lelaki berbangsa Melayu, tiga orang subjek kajian lelaki berbangsa India, seorang subjek kajian lelaki berbangsa Cina, dan seorang subjek kajian lelaki berketurunan Kadazan.

Subjek kajian pertama, iaitu PM 1 merupakan anak pertama daripada dua beradik dan merupakan seorang kanak-kanak perempuan berbangsa Melayu. Beliau mempunyai berat badan 30 kg dan tinggi 125 cm. Bapa subjek kajian ini bekerja sebagai pemandu lori dan ibunya pula merupakan seorang suri rumah tangga. Subjek kajian ini mendiami rumah kampung dan mempunyai hobi mengumpul gambar kartun. Subjek kajian ini dikatakan mempunyai kebolehan melukis dan lukisan yang sering dilukisnya adalah terdiri daripada watak kartun. Menurut guru, kanak-kanak ini merupakan seorang yang agak pendiam jika dibandingkan dengan subjek-subjek lain. Adakalanya subjek kajian ini gemar melukis atau menconteng bukunya semasa belajar dalam kelas pemulihan khas sehingga menyebabkannya tidak menumpukan perhatian di dalam kelas. Adakalanya, subjek kajian ini tidak menyiapkan kerja sekolah dan memerlukan masa yang lama untuk menyiapkan kerja sekolahnya. Subjek kajian ini juga sering membantu menjaga adiknya dan adakalanya subjek kajian kelihatan letih apabila berada di sekolah.

University of Malaya

Subjek kajian kedua pula, PM 2 merupakan seorang kanak-kanak perempuan yang bercita-cita menjadi guru. Ibu dan ayahnya merupakan seorang polis bantuan dan tinggal di rumah teres. Subjek kajian ini merupakan kanak-kanak yang bersifat peramah, suka berbual, dan mudah bergaul dengan rakan-rakan lain. Oleh kerana ibu bapanya bekerja sebagai polis bantuan, mereka sering bekerja melebihi lapan jam sehari. Situasi ini menyebabkan subjek kajian ini sering ditinggalkan di rumah penjaganya. Adakalanya, subjek kajian terpaksa bermalam di rumah penjaganya kerana jarak rumahnya dengan rumah penjaga agak jauh tetapi jarak rumah penjaganya dengan sekolah agak dekat. Oleh itu, subjek kajian PM 2 akan tidur di rumah penjaganya jika ibu bapanya bekerja malam kerana keesokan paginya kanak-kanak ini perlu ke sekolah rendah pada waktu pagi dan ke sekolah agama pada waktu tengahari.

Seterusnya, subjek kajian ketiga pula adalah LI 1 yang merupakan seorang kanak-kanak lelaki berbangsa India. Subjek kajian ini merupakan berketurunan India sebelah bapanya dan ibunya berbangsa Cina. Walau bagaimanapun, ibu bapa subjek kajian ini telah bercerai dan tinggal bersama bapanya. Bapanya telah berkahwin lain dan memeluk Islam. Subjek kajian ini bersama seorang kakak dan adik lelaki tinggal dengan keluarga baharunya yang turut mempunyai adik beradik tiri. Setiap minggu, subjek kajian ini akan tinggal di rumah ibu kandungnya yang berbangsa Cina. Subjek kajian ini kelihatan suka berkhayal dan suka menyendiri di dalam kelas. Emosinya juga tidak menentu dan adakalanya mudah marah atau sedih apabila diejek atau diganggu oleh rakan lain. Menurut guru kelas pemulihan khas, subjek kajian ini tidak bermasalah dalam pembelajaran lain tetapi lemah dalam mata pelajaran bahasa Melayu sahaja. Hal ini demikian kerana subjek kajian hanya bertutur dalam bahasa Inggeris, Cina, dan Tamil sahaja di rumah. Walau bagaimanapun, ibu tiri subjek kajian ini tetap membantu subjek kajian bertutur dalam bahasa Melayu ketika berada di rumah mereka.

University of Malaya

Subjek kajian yang keempat pula adalah LI 2 yang merupakan anak kedua dari empat beradik. Subjek kajian ini berbangsa India. Ayahnya bekerja sebagai pemandu lori, manakala ibunya pula seorang guru bahasa Inggeris. Subjek kajian ini bertubuh besar dengan beratnya sekitar 42 kg. Subjek kajian ini tidak mempunyai masalah bergaul dengan rakan-rakannya yang lain. Subjek kajian ini seorang yang aktif dan gemar bermain semasa waktu rehat atau ketika ketiadaan guru. Situasi ini menyebabkan subjek kajian sering berpeluh dan adakalanya mengganggu keselesaannya semasa belajar. Adakalanya, subjek kajian kelihatan letih apabila memasuki kelas pemulihan khas. Subjek kajian juga seorang yang bersuara lantang dan suka menjerit semasa menjawab soalan yang diajukan oleh guru.

Subjek kajian kelima merupakan seorang kanak-kanak lelaki LI 3 yang bercita-cita untuk menjadi doktor. Hobinya adalah melukis dan subjek kajian ini berketurunan India. Bapanya tidak bekerja, manakala ibunya seorang guru tuisyen. Menurut guru pemulihan khas, subjek kajian ini mempunyai kedatangan yang buruk kerana masalah keewangan. Jika ibunya memberikan duit belanja, subjek kajian ini akan datang ke sekolah dan adakalanya subjek kajian ini tidak ke sekolah kerana tiada pengangkutan. Adakalanya, tambang bulanan bas tidak mampu dibayar oleh ibunya. Jika ibunya mempunyai wang, subjek kajian akan membayar tambang bas secara harian. Menurut gurunya, kanak-kanak ini dahulunya bukanlah murid yang lemah tetapi masalah kedatangan serta keewangan menyebabkan kanak-kanak ini ketinggalan dalam pelajaran.

Kanak-kanak LM 1 merupakan subjek kajian kanak-kanak lelaki berbangsa Melayu. Bapanya seorang peniaga kedai runcit, manakala ibunya suri rumah tangga. Subjek kajian ini bercita-cita menjadi seorang bomba. Subjek kajian adakalanya tertukar-tukar antara bahasa Melayu dengan bahasa Indonesia ketika bercakap kerana

University of Malaya

ibunya berstatus penduduk tetap dan berasal daripada Indonesia. Seorang adik lelaki kepada subjek kajian ini turut belajar dalam kelas pemulihan khas kerana masalah bacaan. Subjek kajian ini suka berkhayal dan bermain terutamanya jika guru tidak memberi perhatian kepadanya. Adakalanya, subjek kajian kerap tidak hadir ke sekolah. Guru pemulihan khas mengatakan bahawa subjek kajian ini mudah lupa dengan perkara yang diajarkan kepadanya dan lambat menanggapi konsep yang diajar kepadanya. Situasi ini menjadi lebih buruk apabila cuti persekolahan yang agak lama menyebabkan pembelajaran sebelum ini tidak diingati olehnya. Sebaliknya, jika subjek kajian hadir ke sekolah setiap hari guru boleh melakukan ulang kaji dan memberinya latihan bagi membantunya mengatasi kelemahan bacaan.

Seterusnya, subjek kajian LC 1 merupakan subjek kajian berbangsa Cina. Walau bagaimanapun, ibu subjek kajian ini berbangsa India dan bapanya berbangsa Cina. Ibu bapa subjek kajian ini sudah bercerai dan subjek kajian tinggal besama ibu serta datuknya yang berbangsa India. Menurut gurunya, kanak-kanak ini suka mengadu hal-hal yang berlaku di sekolah kepada ibu dan datuknya. Subjek kajian juga seorang yang mempunyai emosi yang tidak stabil di sekolah. Adakalanya, subjek kajian mudah marah atau menangis jika diganggu oleh rakan-rakannya. Subjek kajian seorang yang manja kerana merupakan anak tunggal dalam keluarganya. Bahasa pertuturan subjek kajian ini adalah bahasa Tamil dan Bahasa Inggeris. Subjek kajian hanya bertutur bahasa Melayu semasa di sekolah sahaja. Subjek kajian ini menghadiri kelas tuisyen pada hujung minggu untuk mata pelajaran bahasa Melayu.

Subjek kajian LK 1 yang merupakan seorang kanak-kanak lelaki berbangsa Kadazan. Bapanya bekerja sebagai pengawal keselamatan dan ibunya pula keraniseorang suri rumah. Subjek kajian ini bertubuh kecil berbanding rakan-rakan seusianya. Subjek kajian merupakan seorang yang pendiam dan hanya menjawab soalan

University of Malaya

yang ditanya kepadanya sahaja. Subjek kajian ini turut mempunyai adik lelaki lain yang turut belajar dalam kelas pemulihan khas. Subjek kajian ini tidak menimbulkan masalah di dalam kelas kerana seorang yang pendiam. Menurut gurunya, subjek kajian hanya bercakap dengan orang yang sudah dikenalinya sahaja. Secara keseluruhannya, kesemua subjek-subjek kajian yang dinyatakan tadi sihat tubuh badan dan tidak mempunyai sebarang kecacatan. Subjek-subjek kajian ini datang daripada latar belakang yang berbeza dan mempunyai masalah bacaan yang pelbagai. Ada kalangan subjek kajian menunjukkan peningkatan dalam kemahiran bacaan dan sesetengahnya pula masih di bawah pemerhatian guru untuk meningkatkan keupayaan bacaan.

3.4.3 Lokasi Kajian

Kajian sebenar telah dijalankan di Sekolah Kebangsaan Taman Bukit Kuchai, Puchong, Selangor. Sekolah ini merupakan sebuah sekolah kebangsaan yang terletak di kawasan perumahan Jalan 17, Taman Bukit Kuchai, Puchong, Selangor. Pada tahun 2016, sekolah ini mempunyai seramai 352 orang pelajar dengan bilangan guru seramai 42 orang. Bagi kelas pemulihan khas pula, sekolah ini mempunyai sebuah kelas pemulihan khas dengan seorang guru opsyen pemulihan khas. Sekolah ini hanya terdapat satu sesi persekolahan sahaja, iaitu sesi pagi yang bermula pada 7.20 pagi dan berakhir pada 1.10 tengah hari.

3.4.4 Instrumen Kajian

Instrumen kajian adalah cara atau alat yang digunakan untuk tujuan pengumpulan data. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan tiga instrumen kajian seperti Ujian Penilaian Kemahiran Membaca, protokol pemerhatian, dan borang senarai semak.

Instrumen pertama, Ujian Penilaian Kemahiran Membaca secara keseluruhannya melibatkan sebanyak 52 buah ujian dalam mengukur keupayaan kognitif. Ujian-ujian ini

University of Malaya

bergantung kepada keupayaan yang diuji dalam kemahiran kognitif. Tiga keupayaan diuji dalam kemahiran kognitif, iaitu keupayaan mengingat, memahami, dan mengaplikasi (Lampiran A hingga D). Setiap kemahiran ini mempunyai hasil pencapaian tersendiri dan jumlah ujian bergantung kepada hasil pencapaian yang ingin diukur. Jadual berikut menunjukkan item-item yang diuji dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca, iaitu:

Jadual 3. 1: Item-Item Yang Diuji Dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca

Jenis Kemahiran	**Hasil Pembelajaran**	**Jenis Ujian**
Keupayaan Mengingat	HP 1: Mengenal pasti huruf besar dan kecil secara berurutan dan tidak berurutan	Mengenal pasti huruf besar secara berurutan (U1), huruf besar secara tidak berurutan (U2), huruf kecil secara berurutan (U3), dan huruf kecil secara tidak berurutan (U4)
	HP 2: Mengenal pasti huruf besar dan kecil yang seakan-akan sama bentuknya	Mengenal pasti pasangan huruf besar yang seakan-akan sama (U5), dan pasangan huruf kecil yang seakan-akan sama (U6)
	HP 3: Mengenal pasti pasangan huruf besar dengan huruf kecilnya secara berurutan dan tidak berurutan	Mengenal pasti padanan huruf besar-kecil secara berurutan (U7), dan padanan huruf besar-kecil secara tidak berurutan (U8)
Keupayaan Memahami	HP 1: Membunyikan huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf	Membunyikan huruf-huruf vokal (U1), konsonan (U2), diftong (U3), konsonan bergabung (U4), vokal berganding (U5), dan digraf (U6)
	HP 2: Menghubung kait bunyi huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf dengan gambar	Menghubung kait bunyi huruf-huruf vokal (U7), konsonan (U8), diftong (U9), konsonan bergabung (U10), vokal berganding (U11), dan digraf (U12)

University of Malaya

	HP 3: Membaca suku kata terbuka (KV), dan suka kata tertutup (KVK)	Membaca suku kata terbuka (KV) (U13), dan tertutup (KVK) (U14 dan U15)
Kupayaan Mengaplikasi	HP 4: Membaca perkataan yang mengandungi suku kata terbuka, tertutup, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, digraf, dan perkataan berimbuhan	Membaca perkataan yang mengandungi suku kata terbuka KV (U15-U19), tertutup KVK (U20-U25), diftong (U26), konsonan bergabung (U27), vokal berganding (U28), digraf (U29), dan berimbuhan (U30-U35).
	HP 1: Melengkapkan kata nama, kata kerja,kata adjektif berdasarkan gambar	Melengkapkan kata nama (U1 (a) dan (b), kata kerja (U2), dan kata adjektif (U3) berdasarkan gambar
	HP 2: Menentukan penggunaan imbuhan awalan dan akhiran dalam ayat	Menentukan penggunaan imbuhan awalan (U4) dan akhiran (U5) dalam ayat
	HP 3: Memahami maklumat dan menyesuaikan rangkai kata dalam ayat penyata	Memahami maklumat dan menyesuaikan rangkai kata dalam ayat (U6-U7)
	HP 4: Menyusun perkataan dan membina ayat berdasarkan gambar	Membina ayat tunggal berdasarkan gambar (U8-U9)

Instrumen kedua yang digunakan dalam kajian ini ialah protokol pemerhatian tidak berstruktur. Salah satu kaedah untuk mendapatkan data adalah melalui pemerhatian tidak berstruktur. Tujuan kaedah pemerhatian ini dijalankan adalah untuk meihat perubahan tingkah laku yang disebabkan olahan (Mohd. Majid Konting 2005, p. 246). Dalam kajian ini, pengkaji memilih pemerhatian tidak berstruktur terhadap perkara yang diperhatikan dalam bilik darjah (Lampiran G), iaitu:

i. Keadaan persekitaran sekolah dan kelas pemulihan khas;

ii. Respons dan kerjasama subjek kajian terhadap pengajaran dan arahan guru;

University of Malaya

iii. Tingkah laku subjek kajian dalam pembelajaran semasa menggunakan Kit Asas Membaca;

iv. Kaedah dan teknik yang diaplikasikan oleh guru semasa mengajar membaca;

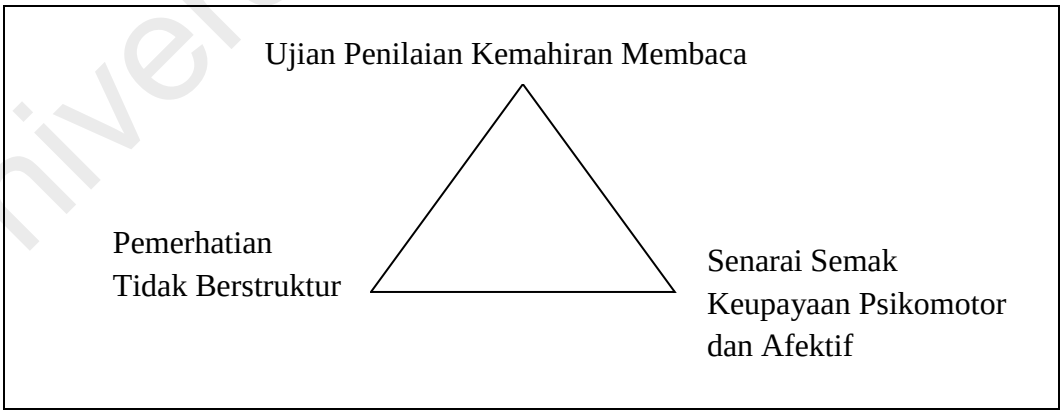
v. Pemerhatian terhadap diri subjek kajian, iaitu aspek fizikal, penampilan diri, kesihatan, emosi dan pergaulan sosial dengan subjek-subjek kajian lain.

Instrumen ketiga, borang senarai semak bagi memerhatikan dua keupayaan tambahan, iaitu keupayaan psikomotor dan afektif. Penggunaannya memudahkan hasil pemerhatian untuk dianalisis dan memberi ruang kepada pengkaji untuk membuat pemerhatian tanpa terganggu oleh perkara yang tidak melibatkan kajian. Pengkaji menggunakan senarai semak dengan menandakan antara salah satu item, iaitu "Ya" atau "Tidak" bagi perkara yang diperhatikan dan tidak diperhatikan. Maklumat tambahan yang dirasakan perlu ditambah berkaitan indikator dicatatkan pada ruangan berikutnya supaya maklumat yang lebih lengkap dalam kalangan subjek kajian dapat dikumpulkan (Rujuk Lampiran E dan F). Untuk melengkapkan senarai semak tersebut, pengkaji melihat tingkah laku subjek kajian ke atas item tadi dengan menandakan "Ya" atau "Tidak" terhadap perkara yang diperhatikan. Terdapat sebanyak 120 soalan disediakan dalam bahagian ini, iaitu 60 soalan psikomotor (Lampiran E) dan 60 soalan bagi kemahiran afektif (Lampiran F). Dua kemahiran psikomotor yang diperhatikan, iaitu Imitasi dan Manipulasi. Kemahiran afektif pula melibatkan Pengenalan dan Respons. Setelah senarai semak ditandakan "Ya" atau "Tidak", maklumat tambahan berkaitan item-item yang terdapat dalam senarai semak tersebut turut ditambah berdasarkan pemerhatian terhadap tingkah laku subjek kajian.

University of Malaya

3.4.5 Kesahan dan Kebolehpercayaan Instrumen

Pengkaji juga menggunakan kaedah *triangulasi* untuk memastikan kesahan dalaman dan luaran sesuatu data yang telah diperoleh serta dianalisis. Dalam kajian ini, pengkaji hanya menggunakan satu kaedah triangulasi, iaitu menggunakan triangulasi antara kaedah (*between-method triangulation*). Triangulasi antara kaedah yang diaplikasikan adalah untuk membandingkan data-data yang diperolehi secara kuantitatif (dapatan Ujian Penilaian Kemahiran Membaca dan senarai semak kemahiran psikomotor dan afektif) dan kualitatif (pemerhatian berstruktur perkara yang diperhatikan dalam bilik darjah). Sebagai contohnya, dalam membuat kesahan terhadap masalah bacaan subjek kajian, data peratusan Ujian Penilaian Kemahiran Membaca akan dibandingkan dengan data pemerhatian tidak berstruktur yang dijalankan di dalam kelas terhadap perkara-perkara yang dinyatakan sebelum ini serta borang soal selidik kemahiran afektif dan psikomotor. Rajah berikut menunjukkan triangulasi yang dilakukan terhadap instrumen kajian, iaitu:



Rajah 3.8: Triangulasi Antara Kaedah

University of Malaya

3.4.6 Kaedah Pengumpulan dan Analisis Data

Kaedah pengumpulan data diaplikasikan bagi mengumpulkan data yang lebih jelas berkaitan kelemahan bacaan kanak-kanak pemulihan khas. Bagi menjalankan kaedah ini, data-data diperolehi daripada pentadbiran Ujian Penilaian Kemahiran Membaca, memerhatikan tingkah laku subjek kajian, dan menandakan borang senarai semak keupayaan psikomotor dan afektif. Bagi data ujian, untuk menyoal subjek kajian adalah secara lisan atau pemadanan kad dengan gambar. Penilaian dijalankan secara individu dan subjek kajian dipanggil seorang demi seorang bagi menjawab ujian berdasarkan objektif pembelajaran. Subjek kajian diberikan dua kali peluang untuk menjawab soalan, iaitu untuk menukar atau membetulkan jawapan. Jawapan terakhir yang diberikan diambil sebagai jawapan muktamad serta direkodkan sebagai dapatan kajianKaedah ini dijalankan bagi memilih data-data yang tertentu dan tidak terkeluar daripada skop kajian sahaja dikumpulkan.

Analisis data pula dilakukan dengan meneliti data-data mentah yang diperolehi semasa pengumpulan data. Data-data dan markah Ujian Penilaian Kemahiran Membaca dibandingkan dengan Kriteria Hasil Pembelajaran untuk memperolehi peratusan markah lulus serta pencapaian objektif (Jadual 3.2). Bagi keupayaan psikomotor dan afektif, penganalisisan senarai semak dijalankan bagi mendapatkan peratus “Ya/Tidak” terhadap indikator yang diperhatikan. Data-data berbentuk pemerhatian pula dianalisis bagi menyokong dapatan data kuantitatif Ujian Penilaian Kemahiran Membaca dan keupayaan psikomotor dan afektif.

University of Malaya

Jadual 3.2: Pemetaan Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Berdasarkan Hasil Pembelajaran, Pecahan Markah, dan Pencapaian Hasil Pembelajaran

Hasil Pembelajaran	Pecahan Markah (100%)	Pencapaian Hasil Pembelajaran
Hasil Pembelajaran Modul 1		
HP 1: Mengenal pasti huruf besar dan huruf kecil secara berurutan dan tidak berurutan.	30 %	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50% daripada lapan orang subjek kajian dapat mengenal pasti huruf besar dan huruf kecil secara berurutan dan tidak berurutan.
HP 2: Menamakan huruf-huruf besar dan huruf kecil yang seakan-akan sama bentuknya.	30 %	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50% daripada lapan orang subjek kajian dapat membezakan huruf besar dan huruf kecil yang seakan-akan sama bentuknya.
HP 3: Menentukan padanan huruf besar dengan huruf kecilnya secara berurutan dan tidak berurutan.	40 %	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50 % daripada lapan orang subjek kajian dapat menentukan padanan huruf besar dengan dengan huruf kecilnya secara berurutan dengan tidak berurutan.
Hasil Pembelajaran Modul 2		
HP 1: Membunyikan huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf	9 %	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50 % daripada lapan orang subjek kajian dapat membunyikan huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf dengan betul.
HP 2:	9%	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah

University of Malaya

Menghubung kait bunyi huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf dengan gambar		sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50 % daripada lapan orang subjek kajian dapat menghubung kait bunyi huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, digraf dengan gambar dengan betul.
HP 3: Membaca suku kata terbuka (KV), dan suka kata tertutup (KVK)	14%	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50 % daripada lapan orang subjek kajian dapat membaca suku kata terbuka (KV), suku kata tertutup (KVK), dan suku kata tertutup 'ng'(KVKK) dengan betul.
HP 4: Membaca perkataan yang mengandungi suku kata terbuka, tertutup, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, digraf, dan perkataan berimbuhan	68%	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50 % daripada lapan orang subjek kajian dapat membaca perkataan yang mengandungi suku kata terbuka, tertutup, suku kata tertutup 'ng' (KVKK),diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, digraf, dan perkataan berimbuhan dengan betul.
Hasil Pembelajaran Modul 3		
HP 1: Melengkapkan kata nama, kata kerja,kata adjektif berdasarkan gambar	20 %	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50 % daripada lapan orang subjek kajian dapat mengaitkan gambar dengan kategori kata dengan betul.
HP 2: Menentukan Penggunaan imbuhan awalan	20%	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50 % daripada lapan orang subjek kajian

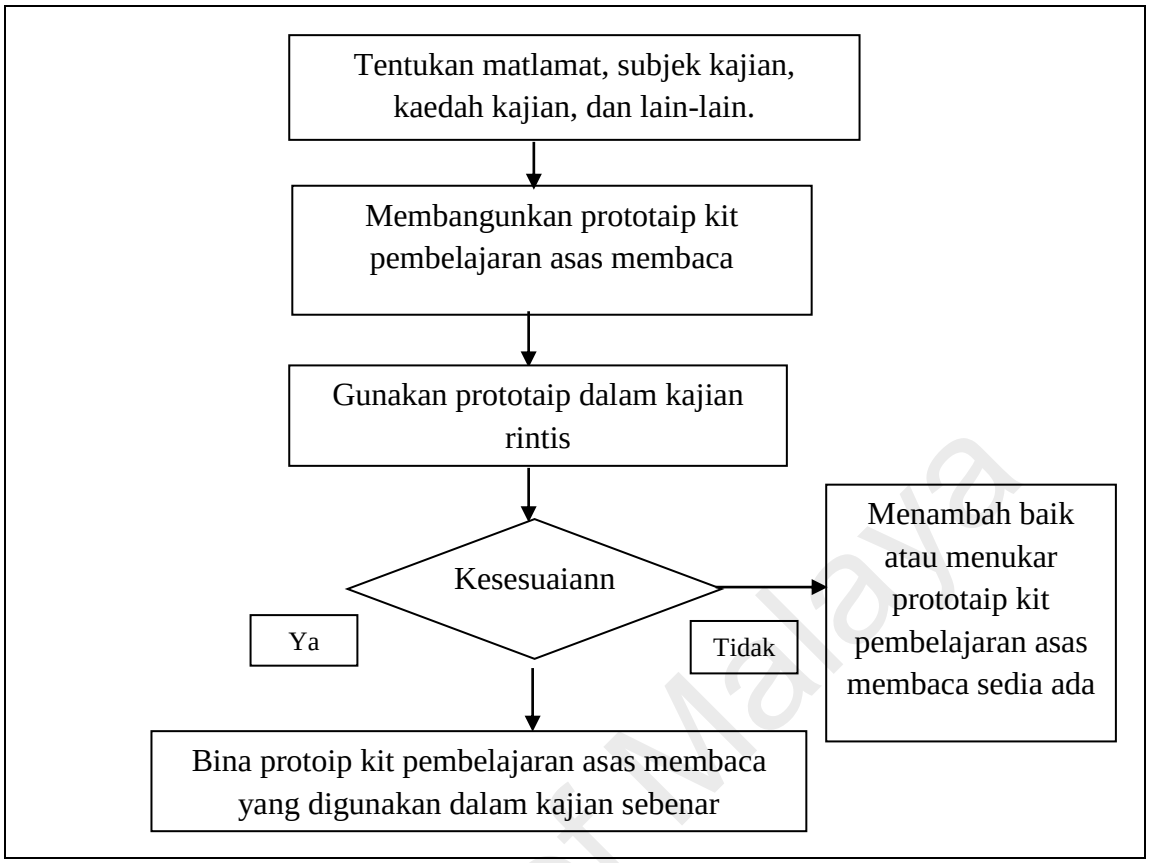
University of Malaya

dan akhiran dalam ayat		dapat menentukan penggunaan imbuhan awalan dan akhiran yang sesuai berdasarkan gambar dengan betul.
HP 3: Memahami maklumat dan menyesuaikan rangkai kata dalam ayat penyata	25%	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50 % daripada lapan orang subjek kajian dapat menyesuaikan rangkai kata bagi membentuk pola ayat tunggal dengan betul.
HP 4: Menyusun perkataan dan membina ayat berdasarkan gambar	35%	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. 50 % daripada lapan orang subjek kajian dapat membina ayat tunggal berdasarkan gambar dengan betul.

3.4.7 Kajian Awal

Kajian awal atau lebih dikenali sebagai *pilot study* merupakan kajian yang dilakukan pada peringkat awal penyelidikan. Melalui kajian rintis yang dilakukan, arah tuju dan matlamat penyelidikan dapat ditentukan dengan tepat serta membantu dalam kajian lapangan yang bakal dijalankan. Selain itu, kajian awal yang dilaksanakan ini adalah untuk melihat kebolehlaksanaan kajian sebenar yang bakal dijalankan. Melalui hasil kajian rintis yang dijalankan, kelemahan dan kekuatan instrumen kajian, kaedah pengumpulan data, kerangka teori, subjek kajian, dan sebagainya dapat dikenal pasti. Kelemahan-kelemahan yang terdapat dalam kajian rintis dapat dibaiki dalam kajian sebenar. Sebaliknya, kekuatan hasil kajian rintis pula akan digunakan sebagai panduan apabila menjalankan kajian sebenar. Rajah berikut menunjukkan carta alir kajian rintis yang telah dijalankan.

University of Malaya



Rajah 3.9: Carta Alir Kajian Awal

Berdasarkan Rajah 3.9, sebelum kajian awal dijalankan, objektif kajian, subjek kajian, kaedah kajian, dan sebagainya ditentukan terlebih dahulu. Objektif kajian awal yang dijalankan adalah untuk menguji prototaip kit pembelajaran asas membaca bagi kanak-kanak pemulihan khas. Subjek kajian yang dipilih pula adalah kanak-kanak Tahun tiga yang belajar di kelas pemulihan khas literasi dan seramai lima orang subjek kajian dipilih untuk kajian awal ini. Kaedah kajian yang dijalankan pula adalah pembelajaran berasaskan kit dan pengujian semula subjek kajian selepas proses pembelajaran tersebut dijalankan. Subjek kajian diajar secara berkumpulan tetapi kaedah pengujian pula dijalankan secara individu bagi melihat tahap keupayaan bacaan kanak-kanak ini.

Seterusnya, pengkaji telah membangunkan prototaip Bahan Bantu Mengajar (BBM) dan latihan-latihan yang akan digunakan semasa pembelajaran serta soalan-

University of Malaya

soalan yang bakal diuji. Bagi tujuan ini, pengkaji telah memilih tiga jenis BBM dan tiga kemahiran utama difokuskan untuk diuji. Berdasarkan Model Membaca *Searchlight*, dua kemahiran membaca peringkat asas difokuskan, iaitu Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik serta Bunyi dan Ejaan. Sesi pengujian pula dinamakan sebagai Ujian Penilaian Kemahiran Membaca yang memfokuskan kepada dua kemahiran yang telah diajar dalam kajian awal. Prototaip ini akan dibawa ke lapangan untuk diuji dan digunakan sepanjang kajian awal dijalankan.

Setelah kajian awal dijalankan, pengkaji akan menilai semula kebolehgunaan prototaip kit pembelajaran asas membaca yang telah digunakan. Penilaian ini meliputi tentang kesesuaian BBM dan tahap keupayaan subjek kajian menjawab soalan yang diberikan. BBM yang digunakan juga perlu mudah dikendalikan oleh pengkaji, difahami oleh subjek kajian, dan menarik minat mereka. Jika prototaip tersebut bersesuaian dengan kajian awal, pengkaji akan membangunkan kit pembelajaran asas membaca yang akan digunakan dalam kajian sebenar. Sebaliknya, jika prototaip tersebut didapati kurang sesuai digunakan semasa kajian awal, pengkaji akan menambah baik atau tidak menggunakan prototaip kit pembelajaran asas membaca sedia ada dan menukar prototaip kit pembelajaran asas membaca tersebut kepada instrumen lain dalam kajian sebenar.

i. Tempat Kajian

Kajian awal telah dijalankan di SK Taman Bukit Mutiara, Johor Bahru pada 25 hingga 29 Januari 2015 yang lalu. Walaupun dalam kajian sebenar pengkaji akan melakukan kajian di Selangor, sekolah ini dipilih kerana kajian ini adalah sebahagian daripada peruntukan geran *Skim Geran Penyelidikan Fundamental* (FRGS) yang memperuntukkan dana bagi kajian di luar kawasan kajian sebenar. Selain itu, tempat kajian ini dipilih juga kerana lokasinya yang terletak di tengah bandar Johor dan

University of Malaya

menggambarkan tempat kajian dalam kajian sebenar. Kerjasama yang baik daripada pihak sekolah dan guru-guru juga diambil kira dalam menentukan tempat kajian tersebut dipilih.

ii. Profil Subjek Kajian

Subjek kajian yang dipilih dalam kajian awal ini adalah seramai lima orang. Mereka merupakan murid-murid yang belajar dalam kelas pemulihan khas. Subjek-subjek kajian ini adalah murid tahun tiga yang bermasalah membaca. Keupayaan subjek-subjek kajian dalam membaca adalah berbeza, iaitu kebolehan ini diukur melalui Ujian Saringan LINUS yang diadakan dua kali semasa penggal persekolahan 2014. Kesemua subjek-subjek kajian ini adalah kanak-kanak lelaki yang tidak mempunyai masalah kecacatan alat artikulasi dan fizikal. Berikut menunjukkan keupayaan membaca subjek kajian berdasarkan Ujian LINUS Literasi, iaitu:

Jadual 3.3: Keupayaan Membaca Subjek Kajian Berdasarkan Kemahiran LINUS

Subjek Kajian	Keupayaan Membaca Berdasarkan Ujian Konstruk	Keupayaan yang diukur
LL 1	Konstruk 4	Keupayaan membaca dan menulis suku kata tertutup
LL 2	Konstruk 3	Keupayaan membaca dan menulis suku kata terbuka
LL 3	Konstruk 4	Keupayaan membaca dan menulis suku kata tertutup
LL 4	Konstruk 3	Keupayaan membaca dan menulis suku kata terbuka
LL 5	Konstruk 5	Keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata tertutup

University of Malaya

iii. Instrumen Kajian

Dalam bahagian ini, pengkaji telah membahagikan instrumen kajian kepada empat alat seperti Bahan Bantu Mengajar (BBM) untuk pembelajaran, Ujian Penilaian Kemahiran Membaca untuk pengujian, dan borang pemerhatian terkawal semasa pengujian dijalankan. Data-data pula dianalisis dengan menggunakan peratusan, iaitu kesemua markah yang diperolehi oleh subjek kajian dipadankan dengan pemerhatian tidak berstruktur yang dijalankan oleh pengkaji.

iv. Bahan Bantu Mengajar (BBM)

Kajian awal yang dijalankan ini adalah untuk menguji keupayaan membaca subjek kajian berdasarkan model membaca *Searchlight*, iaitu Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik (Modul 1) sahaja. Dua Bahan Bantu Mengajar (BBM) digunakan untuk mengajar Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik seperti blok-blok huruf besar dan huruf kecil yang ditampal di atas kadboard secara berurutan, tanah liat (*modeling clay*), dan model istana.

v. Ujian Penilaian Kemahiran Membaca

Ujian Penilaian Kemahiran Membaca merupakan instrumen kajian yang digunakan untuk menguji kemahiran membaca subjek kajian selepas dan pembelajaran dijalankan. Ujian ini hanya menguji model pertama dalam Kit Asas Membaca, iaitu Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik. Dalam modul ini, terdapat empat hasil pembelajaran dan pencapaian hasil pembelajaran. Hasil pembelajaran ini diuji sama ada tercapai atau tidak dengan Ujian Penilaian Kemahiran Membaca yang disoal kepada kelima-lima subjek kajian. Jadual berikut menunjukkan komponen Ujian Penilaian Kemahiran Membaca, iaitu:

University of Malaya

Jadual 3.4: Komponen Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Kajian Awal

Kemahiran	Kemahiran yang diuji	Pencapaian Hasil Pembelajaran
Modul 1 Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik	HP 1: Mengenal pasti huruf besar dan kecil secara berurutan	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian.
	HP 2: Membezakan huruf-huruf besar dan huruf kecil yang seakan-akan sama bentuknya	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian.
	HP 3:Menentukan padanan huruf besar dengan huruf kecilnya	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian
	HP 4: Mengaplikasi cara pembentukan huruf besar dan huruf kecil	Subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian

vi. Kaedah Pengumpulan Data

Dalam kajian awal ini, data-data yang diperolehi adalah terdiri daripada data lisan dan bukan lisan. Data-data lisan diperolehi daripada Ujian Penilaian Kemahiran Membaca dan pemerhatian bagi mendapatkan maklumat tentang subjek kajian. Data-data bukan lisan pula adalah daripada Senarai Semak Kemahiran Membaca, tingkah laku subjek kajian semasa Ujian Penilaian Kemahiran Membaca dijalankan, dan kajian kepustakaan yang dijalankan sebelum ke lapangan. Setiap bahagian dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca ini akan dikumpulkan markahnya dan dianalisis. Semua data-data bacaan subjek kajian dirakam dengan menggunakan alat perakam dan kamera digital. Setiap markah yang didapati oleh subjek kajian akan dipadankan dengan pecahan markah yang ditetapkan.

vii. Analisis Data

Analisis data dilakukan untuk menukarkan data-data lisan dan bukan lisan ke dalam bentuk yang mudah difahami. Markah-markah yang terdapat dalam Ujian Penilaian

University of Malaya

Kemahiran Membaca dianalisis serta dipersembahkan dalam bentuk jadual. Analisis ini juga dilakukan untuk mencapai objektif kajian awal, iaitu menguji prototaip Kit Asas Membaca bagi kanak-kanak pemulihan khas. Item-item yang terdapat dalam instrumen kajian yang dibina oleh pengkaji dianalisis untuk mendapatkan gambaran tentang keupayaan subjek kajian membaca dengan berbantukan Kit Asas Membaca.

Jadual 3.5: Pencapaian Kesemua Subjek Kajian Dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik.

Bil	Subjek Kajian	HP 1 (100 markah)				HP 2 (100 markah)				HP 3 (100 markah)				HP 4 (100 markah)			
		X1	X2	X3	X4	X1	X2	X3	X4	X1	X2	X3	X4	X1	X2	X3	X4
1.	LL 1	18	19	12	15	12	15	16	14	14	19	15	13	15	14	15	16
2.	LL 2	9	12	10	7	11	7	2	5	10	9	5	3	15	12	5	4
3.	LL 3	12	13	7	9	15	12	10	9	20	16	4	4	12	13	4	7
4.	LL 4	13	12	6	5	14	15	10	7	15	11	6	3	19	15	6	5
5.	LL 5	15	9	7	8	13	12	9	4	16	17	5	8	18	14	3	7

Seterusnya, pengkaji telah menjumlahkan kesemua peratusan markah yang diperolehi oleh subjek kajian untuk mendapatkan jumlah peratusan hasil pembelajaran yang diperolehi oleh kesemua subjek kajian, iaitu:

Jadual 3.6: Peratus Pencapaian Kesemua Subjek Kajian Dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik.

Bil	Subjek Kajian	HP 1 (100%)				HP2 (100%)				HP 3 (100 %)				HP 4 (100 %)			
		X1	X2	X3	X4	X1	X2	X3	X4	X1	X2	X3	X4	X1	X2	X3	X4
1.	LL 1	18	19	12	15	12	15	16	14	14	19	15	13	15	14	15	16
2.	LL 2	9	12	10	7	11	7	2	5	10	9	5	3	15	12	5	4
3.	LL 3	12	13	7	9	15	12	10	9	20	16	4	4	12	13	4	7
4.	LL 4	13	12	6	5	14	15	10	7	15	11	6	3	19	15	6	5
5.	LL 5	15	9	7	8	13	12	9	4	16	17	5	8	18	14	3	7

University of Malaya

Seterusnya, pengkaji telah menjumlahkan kesemua peratusan markah yang diperolehi oleh subjek kajian untuk mendapatkan jumlah peratusan hasil pembelajaran yang diperolehi oleh kesemua subjek kajian, iaitu:

Jadual 3.7: Jumlah Peratus Pencapaian Kesemua Subjek Kajian Dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik

Bil	Subjek Kajian	Jumlah HP 1 (100%)	Jumlah HP 2 (100%)	Jumlah HP 3 (100%)	Jumlah HP 4 (100%)
1.	LL 1	64%	57%	61%	60%
2.	LL 2	38%	25%	27%	36%
3.	LL 3	41%	46%	44%	36%
4.	LL 4	36%	46%	35%	45%
5.	LL 5	39%	38%	46%	42%

Berdasarkan Jadual 3.8, hasil analisis data mendapati bahawa subjek kajian LL1 telah mencapai peratusan tertinggi sebanyak 64% berbanding subjek-subjek kajian lain, manakala subjek kajian LL4 pula memperolehi peratusan terendah, iaitu 36 % sahaja. Berdasarkan kriteria penilaian dalam pemetaan konsep berasaskan Taksonomi Bloom, subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. Namun, berdasarkan dapatan kajian awal ini subjek kajian didapati tidak mencapai hasil kriteria tersebut kerana hanya seorang subjek LL 1 sahaja yang mencapai kriteria tersebut dengan markah sebanyak 64%.

Dalam hasil pembelajaran 1, pengkaji mendapati keupayaan mengenal pasti huruf besar dan huruf kecil dalam kalangan subjek kajian adalah rendah kerana ada kalangan subjek kajian masih tidak dapat mengenal huruf dengan sepenuhnya. Hal ini demikian masih melakukan kesalahan menyebut dan mengenal huruf besar walaupun huruf tersebut dibaca secara berurutan. Subjek kajian LL1, LL2, dan LL4 misalnya masih tidak dapat membaca huruf besar dengan betul walaupun huruf tersebut dibaca dalam urutannya. Subjek LL 4 yang mendapat markah terendah, iaitu sebanyak 36 % didapati masih tidak kenal huruf besar *F, G, H, I, M,* dan *X* walaupun kanak-kanak ini mampu

University of Malaya

menyanyikan lagu ABC secara lancar. Pengkaji mendapati subjek kajian bermasalah dalam membaca huruf besar apabila pengkaji menegurnya membaca terlalu laju dan meminta subjek kajian membaca sambil menunjuk kepada huruf yang dibacanya. Bacaan tersebut lancar pada permulaanya tetapi apabila menghampiri huruf besar *F*, subjek kajian tidak dapat membaca dan mengecam huruf besar tersebut. Walaupun pada dasarnya subjek kajian masih menyanyi lagu *ABC,* subjek kajian tidak dapat menunjuk kepada huruf besar F yang sedang dinyanyikannya. Apabila pengkaji mengarahkan subjek kajian untuk menunjuk kepada huruf besar F yang sedang dinyanyikannya, subjek kajian telah menunjuk kepada huruf besar H. Situasi ini menyebabkan subjek kajian salah membaca huruf *F* hingga *J* tetapi kanak-kanak ini dapat pula mengecam huruf besar K. Situasi yang sama juga didapati berlaku kepada subjek kajian LL2 dan LL4.

Berdasarkan dapatan tersebut, pengkaji mendapati masalah tidak kenal merupakan punca utama kebanyakan kanak- kanak ini gagal membaca dengan baik. Apabila mereka tidak mengenali huruf dengan baik, mereka akan menyebut sesuatu huruf sesuka hati atau menekanya sahaja. Situasi ini menyebabkan huruf-huruf yang disebutnya itu tidak mewakili huruf yang sebenar walaupun pada dasarnya mereka boleh membaca *ABC* atau menyanyikannya secara lancar di dalam urutan. Subjek-subjek kajian didapati bermasalah mengingat setiap huruf yang dipamerkan, sama ada secara berurutan atau rawak. Pengkaji juga mendapati bahawa keyakinan diri subjek kajian adalah sangat rendah, terutamanya ketika menjawab soalan. Apabila mereka disoal, mereka akan mengambil masa yang lama untuk menjawab soalan.

Hasil analisis data mendapati dalam Hasil Pembelajaran 2, subjek kajian LL1 telah mencapai peratusan tertinggi sebanyak 57% berbanding subjek-subjek kajian lain, manakala subjek kajian LL2 pula memperolehi peratusan terendah, iaitu 36 % sahaja.

University of Malaya

Berdasarkan kriteria penilaian dalam pemetaan konsep berasaskan Taksonomi Bloom, subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. Namun, berdasarkan dapatan kajian awal ini subjek kajian didapati tidak mencapai hasil kriteria tersebut kerana hanya seorang subjek LL 1 sahaja yang mencapai kriteria tersebut dengan markah sebanyak 57%. Dalam analisis hasil pembelajaran 2, iaitu membezakan huruf-huruf besar dan huruf kecil yang seakan-akan sama bentuknya subjek kajian LL3 misalnya, didapati masih tidak mengenali huruf kecil secara keseluruhannya terutamanya huruf huruf kecil *m*. Subjek kajian ini didapati menukarkan huruf kecil *m* kepada *n* ketika menyebut huruf yang ditunjukkan oleh pengkaji. Subjek kajian tersebut didapati keliru dengan huruf ini kerana bentuk huruf ini adalah seakan-akan sama. Oleh itu, pengkaji mendapati bahawa pengecaman huruf dan pengetahuan grafik perlu diperkukuhkan kerana kelemahan dalam kemahiran ini menyebabkan subjek kajian tidak dapat membezakan antara kedua-dua huruf ini.

Selain daripada huruf kecil *m* dan *n* yang tidak dapat dikuasai oleh kanak-kanak ini, subjek-subjek kajian seperti LL 2, LL 3, dan LL 4 juga salah menyebut huruf kecil seperti *p* dan *q* dan *v* dan *w*. Pengkaji mendapati subjek-subjek kajian tersebut mempunyai kemahiran atau strategi mengingat huruf yang terhad kerana subjek kajian mempunyai kefahaman yang lemah tentang konsep huruf besar dan huruf kecil yang telah disoal. Subjek-subjek kajian ini mempunyai daya ingatan yang lemah dan sukar membezakan huruf-huruf kecil yang seakan-akan sama bentuknya. Subjek kajian LL5 misalnya hanya memperolehi sebanyak 36 % markah dan didapati mempunyai keupayaan yang lemah semasa meneliti bentuk-bentuk huruf yang akan dipilih. Subjek kajian juga didapati tidak pasti untuk membezakan antara satu bentuk huruf dengan bentuk huruf yang lain. Selain itu, subjek kajian juga didapati mempunyai kebolehan memahami dan menterjemah aspek lisan kepada bentuk bukan lisan yang lemah

University of Malaya

sehingga menyukarkan subjek kajian memahami soalan berkaitan huruf yang diajukan oleh pengkaji secara lisan.

Dalam analisis dapatan Hasil Pembelajaran 3 pula, subjek kajian LL1 telah mencapai peratusan tertinggi sebanyak 57% berbanding subjek-subjek kajian lain, manakala subjek kajian LL2 pula memperolehi peratusan terendah, iaitu 27 % sahaja. Berdasarkan kriteria penilaian dalam pemetaan konsep berasaskan Taksonomi Bloom, subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. Namun, berdasarkan dapatan kajian awal ini subjek kajian didapati tidak mencapai hasil kriteria tersebut kerana hanya seorang subjek LL 1 sahaja yang mencapai kriteria tersebut dengan markah sebanyak 61%.

Dalam HP 3, iaitu Menentukan Padanan Huruf Besar Dengan Huruf Kecilnya ada kalangan subjek kajian didapati kemahiran atau strategi mengingat huruf besar dan kecil adalah lemah. Ada kalangan subjek kajian seperti LL 2, LL4, dan LL5 sering tertukar huruf besar dengan padanan huruf kecilnya seperti huruf seperti huruf *D* dengan *d*, *G* dengan *g*, *H* dengan *h*, dan sebagainya. Hal ini disebabkan kerana subjek-subjek kajian ini tidak tahu huruf besar dengan padanan huruf kecilnya. Huruf-huruf besar dan kecil yang dinyatakan di atas mempunyai cara pembentukan yang berbeza jika dibandingkan dengan huruf-huruf lain yang seakan-akan sama. Oleh itu, subjek kajian perlu meneliti, memilih, dan mengorganisasi pemikiran mereka untuk meneliti huruf-huruf yang dipilih. Selain itu, subjek kajian LL 3 pula bermasalah mengenal pasti padanan huruf besar *Q* dengan huruf kecilnya *q* dan *R* dengan *r*. Pengkaji mendapati bahawa subjek kajian LL 3 sukar memahami dan menterjemah aspek lisan kepada bentuk bukan lisan. Subjek kajian ini didapati boleh menulis padanan kedua-dua huruf ini tetapi bermasalah jika diarahkan memilih padanan huruf ini. Subjek kajian didapati teragak-agak ketika diarahkan memilih huruf tersebut kerana subjek kajian perlu mengambil masa yang

University of Malaya

lama untuk mengingat padanan huruf tersebut. Dan sukar melaksanakan multi tugasan. Subjek kajian LL3 juga perlu mendengar arahan daripada pengkaji berkaitan nama-nama huruf yang disoal padanannya sehingga menyebabkan subjek kajian sukar mengingat semula huruf-huruf yang pernah dipelajarinya sebelum ini.

Dalam analisis Hasil Pembelajaran 4 pula mendapati, subjek kajian LL1 telah mencapai peratusan tertinggi sebanyak 57% berbanding subjek-subjek kajian lain, manakala subjek kajian LL2 pula memperolehi peratusan terendah, iaitu 36 % sahaja. Berdasarkan kriteria penilaian dalam pemetaan konsep berasaskan Taksonomi Bloom, subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. Namun, berdasarkan dapatan kajian awal ini subjek kajian didapati tidak mencapai hasil kriteria tersebut kerana hanya seorang subjek LL 1 sahaja yang mencapai kriteria tersebut dengan markah sebanyak 57%.

Dalam Hasil Pembelajaran 4 juga, subjek kajian perlu mengaplikasi cara pembentukan huruf besar dan huruf kecil. Dalam ujian ini, subjek kajian perlu mendengar arahan pengkaji untuk membentuk huruf-huruf yang disoal dan mereka perlu membentuk huruf tersebut dengan menggunakan tanah liat. Dapatan kajian ini menunjukkan subjek kajian LL2 dan LL3 memperoleh markah terendah sebanyak 36%. Subjek-subjek kajian tersebut didapati sukar mengaplikasikan cara pembetukan huruf yang betul dengan tanah liat. Subjek-subjek kajian sukar mengaplikasikan huruf besar *G, C, P*, dan sebagainya, manakala huruf kecil yang sukar adalah *g, r, q*, dan sebagainya. Subjek-subjek kajian sukar mengaplikasikan cara pembetukan huruf-huruf ini adalah kerana huruf-huruf tersebut mempunyai beberapa cara pembentukan. Tambahan pula, subjek-subjek ini sukar mengingat huruf-huruf tersebut dalam ujian sebelum ini sehingga mereka sukar menghubungkan pengetahuan sedia ada dengan pengetahuan lalu.

University of Malaya

viii. Rumusan Kajian Awal

Berdasarkan hasil dapatan dan analisis awal menunjukkan bahawa penguasaan subjek kajian secara keseluruhannya agak sederhana terutamanya dalam Modul 1, iaitu Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik. Hal ini demikian kerana maklumat awal yang diperolehi daripada guru mengatakan bahawa subjek-subjek kajian telah menguasai Kemahiran LINUS Bahasa Melayu Konstruk 1 hingga 2. Namun, setelah diuji kembali kebanyakan subjek kajian tidak dapat membaca dan menyebut huruf, sama ada huruf besar atau huruf kecil dengan betul. Huruf-huruf besar atau kecil yang masih belum dapat disebut oleh subjek kajian adakalanya dibaca dalam urutan dan disoal secara rambang.

Subjek-subjek kajian didapati keliru dengan huruf-huruf yang seakan-akan sama bentuknya seperti *M* dan *N* dan *P* dan *Q*. Dalam analisis data juga mendapati bahawa subjek-subjek kajian tidak dapat mencapai empat hasil pembelajaran seperti yang terkandung dalam pemetaan konsep berdasarkan Taksonomi Bloom. Berdasarkan kriteria penilaian dalam pemetaan konsep berasaskan Taksonomi Bloom, subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% ialah sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajian. Berdasarkan analisis data mendapati bahawa hanya seorang subjek sahaja, iaitu LL1 lulus dengan markah ≥ 50% dalam setiap ujian. Oleh itu, pengkaji mendapati bahawa perlunya satu Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang membolehkan subjek kajian mengingat, mengecam, dan mengukuhkan pengetahuan sedia ada subjek kajian berkaitan dengan kemahiran Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik.

Seterusnya, pengkaji mendapati bahawa kemahiran mengecam huruf dan cara mengaitkan huruf tersebut dengan simbol-simbol grafik terlebih dahulu untuk membina kefahaman tentang konsep huruf. Pemeringkatan bahan dalam pembelajaran perlulah mengikut konsep mudah kepada sukar dan daripada konkrit kepada abstrak supaya tidak

University of Malaya

membebankan subjek kajian. Pengujian subjek kajian perlulah dilakukan secara tidak terlalu formal dan berasaskan konsep bermain sambil belajar kerana kebanyakan subjek kajian mempunyai motivasi yang rendah apabila mereka mengetahui diri mereka diuji dalam kajian ini.

3.5 Rumusan

Bab ini menjelaskan teori dan metodologi yang digunakan dalam kajian ini. Bab ini juga menerangkan dengan lebih lanjut kaedah yang digunakan dalam pengumpulan dan analisis data. Kaedah yang dinyatakan ini dipilih untuk menghasilkan dapatan seperti yang dinyatakan dalam objektif. Penelitian yang mendalam berkaitan bab ini perlu dihuraikan kerana menjadi asas bagi bab penganalisisan data yang bakal dilakukan. Bab ini juga menjadi strategi atau langkah bagi menjalankan satu kajian yang sistematik dan berkesan. Semua aspek yang perlu diaplikasikan dalam kajian sebenar perlu dikenal pasti lebih awal supaya penyelidikan lebih terarah dan menjimatkan masa. Pemilihan teori, kaedah memungut data, dan analisis perlu dititikberatkan bagi memperoleh dapatan yang selaras dengan objektif yang digariskan. Perbincangan dalam bab berikutnya adalah berkaitan dengan objektif pertama, iaitu membangunkan Kit Asas Membaca yang digunakan dalam pembelajaran bagi kanak-kanak pemulihan khas. Bab ini menerangkan dengan lebih terperinci berkaitan dengan proses-proses yang terlibat dalam pembinaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) daripada aspek pemilihan, pengolahan, pembinaan, dan penggunaan modul, model, kad imbasan, buku cerita, dan buku latihan yang menjadi kandungan Kit Asas Membaca.

University of Malaya

BAB 4: PROSES PEMBINAAN KIT ASAS MEMBACA

4.1 Pendahuluan

Bab ini membincangkan berkaitan proses pembinaan Kit Asas Membaca yang digunakan dalam pembelajaran kanak-kanak pemulihan khas. Kajian ini hanya menumpukan kepada pembinaan dan pengaplikasian Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang bersifat konkrit dan bahan berbentuk visual. Kit pembelajaran merupakan alat atau BBM dan kelengkapan pembelajaran lain yang disediakan untuk mencapai objektif tertentu. Pembinaan Kit Asas Membaca merupakan salah satu inovasi dalam pembelajaran kerana dapat menghidupkan situasi pembelajaran. Pembinaan Kit Asas Membaca ini meliputi tiga langkah, iaitu pemilihan, pengolahan, dan pembinaan bahan-bahan pengajaran.

Proses pertama ialah pemilihan bahan pengajaran yang melibatkan pengecaman sifat-sifat bahan pengajaran itu sendiri, iaitu sifat dan jenis bahan, kadar maju pembelajaran, pergerakan, warna, suntingan, dan mudah alih. Bagi memastikan prosedur ini diikuti, prinsip pemilihan bahan diaplikasikan yang meliputi aspek kesesuaian, kewibawaan atau kredibiliti, aspek-aspek teknikal, ciri-ciri fizikal atau format, dan berkaitan. Dalam proses kedua pula, iaitu pengolahan bahan-bahan pengajaran pengkaji mempertimbangkan aspek-aspek inspirasi atau kreativiti, interaksi subjek kajian dengan bahan, dan fungsi bahan itu sendiri apabila digunakan dalam pembelajaran. Proses terakhir, iaitu pembinaan bahan pengajaran kriteria-kriteria seperti pertimbangan berkaitan elemen bentuk dan fungsi, ketetapan, kepelbagaian, kemahiran bahasa, penyerapan pengetahuan dan nilai, serta standardisasi dan simplikasi turut diutamakan. Kaedah-kaedah pembinaan bahan juga diambil kira apabila pengaplikasian prinsip grafik, iaitu kontras (*contrast*), keseimbangan (*alingment*), mudah (*simplicity*),

University of Malaya

kesamaan (*proximity*), penekanan (*emphasis*), dan pengulangan *(repetition*) turut digunakan dalam pembinaan bahan kajian.

4.2 Konsep Bahan Bantu Mengajar Dalam Pembelajaran Bahasa

Bahan-bahan pengajaran dan pembelajaran dinyatakan sebagai media pengajaran atau *instructional media* yang membolehkan pembelajaran disampaikan secara efektif. Bahan Bantu Mengajar (BBM) didefinisikan sebagai perkara atau benda yang diperlukan dan digunakan oleh guru untuk membantu murid-murid belajar dengan lebih berkesan serta menarik (Atan Long 1982, p.74). BBM ini juga boleh terdiri daripada pelbagai bentuk seperti buku, carta, atau slaid dan paling utama berfungsi menyokong pembelajaran. Menurut El-Araby (1974, p.140-141), BBM bukanlah hanya bersifat bahan bercetak semata-mata tetapi alat bantu ini boleh terdiri daripada pelbagai benda yang melibatkan penggunaan deria penglihatan dan pendengaran seseorang murid, iaitu:

> *"Film, filmstrips, TV Programmes, as well as machines used to show them, can be used as teaching aids. Pictures, the recorded voiced models are also considered teaching aids. In fact my material, programme or machine used to help the teacher explain his lesson better is included under learning aids. There are many ways in which aids can be grouped* (El-Araby 1974, p.140-141).

Secara umumnya, BBM boleh dibahagikan kepada dua kategori utama, iaitu berbentuk konvensional dan berbantukan komputer (Alduais 2012, p.110). BBM yang bersifat konvensional ini dibahagikan pula kepada empat kategori, iaitu berbentuk visual, audio, audio-visual, dan tindakan. Sebaliknya, bahan bantu mengajar berbantukan komputer pula terdiri daripada komponen multimedia. Komponen multimedia ini juga boleh terdiri daripada komponen BBM konvensional seperti visual, audio, dan sebagainya. Perbezaan antara BBM konvensional dan multimedia adalah daripada aspek media yang digunakan. Penggunaan media yang berlainan dikatakan menghasilkan rangsangan yang berbeza dalam penerimaan input kepada pelajar (Gagné 1965, p.350). Selain daripada faktor media pengajaran, penerimaan input juga

University of Malaya

ditentukan oleh kaedah pengajaran yang diaplikasikan oleh guru. Oleh itu, input yang disampaikan kepada pelajar bukan hanya bergantung kepada media yang digunakan tetapi kaedah pengajaran yang diaplikasikan oleh guru turut membantu penyampaian isi kandungan pembelajaran.

Kajian ini hanya menumpukan kepada pembinaan dan pengaplikasian Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang bersifat konkrit dan bahan berbentuk visual. BBM berbentuk visual yang difokuskan dalam kajian ini pula adalah terdiri daripada kad imbas, kad suku kata, model, modul, dan buku cerita. Tema yang diketengahkan dalam pembinaan BBM ini ialah tema cerita rakyat. Pada masa yang sama, BBM ini juga terdiri daripada bahan-bahan pembelajaran bersifat konkrit yang telah diolah kandungannya. Bahan-bahan pembelajaran yang bersifat konkrit ini diolah menjadi ringkas supaya sesuai dengan keupayaan kanak-kanak pemulihan khas. Hal ini demikian kerana jika bahan-bahan konkrit ini dipersembahkan dalam bentuk sedia ada, tumpuan kanak-kanak dikatakan hanya berfokus kepada bahan atau objek itu yang dipersembahkan sahaja. Situasi ini bermaksud kanak-kanak tidak mendapat manfaat dalam pembelajaran jika mereka tidak boleh menghubungkan bahan konkrit dengan isi kandungan sesuatu pembelajaran. Menurut Brown, McNeil, & Glenberg (2009), bahan-bahan konkrit perlu digunakan secara terancang kerana:

"*Materials that look like real-word objects can be downright distracting to students and can draw their attention to superficial characteristics or irrelevant association. If only realistic concrete materials and how to decide which information is relevent or irrelevant, as educators and tutors often do with math story problems"* (Brown, McNeil, & Glenberg 2009, p.161).

4.3 Kit Pembelajaran Sebagai Bahan Bantu Mengajar

Kit pembelajaran merupakan alat atau BBM dan kelengkapan pembelajaran lain yang disediakan untuk mencapai objektif tertentu (Sharifah Alwiah Alsagoff 1984, p.52). Hal ini bermaksud kit pembelajaran merupakan gabungan pelbagai jenis BBM yang

University of Malaya

digunakan dalam pengajaran, boleh disimpan, dan boleh didapatkan apabila diperlukan. Kit pembelajaran juga terdiri daripada buku panduan yang mengandungi cara penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM), gerak kerja untuk murid, dan sebagainya. Menurut Omrod (2003), kit pembelajaran adalah:

> "*Learning kit is a set of learning resources that allow teachers and students implement learning activities. Learning kit is designed and constructed to support the implementation of the learning process so that can achieve the expected goals* (Omrod 2003, p. 429).

Penggunaan BBM yang pelbagai mampu meningkatkan keinginan murid untuk menguasai pembelajaran dan menjadikan pembelajaran lebih menarik. Pada masa yang sama, BBM juga berfungsi menambah kelancaran komunikasi yang bersifat dua hala antara murid dengan guru dan seterusnya mampu meningkatkan kefahaman murid terhadap sesuatu pembelajaran (Noraziah Abd. Hamid 1981, p.2). Dalam membincangkan jenis-jenis BBM yang digunakan dalam kajian ini, pengkaji telah menggunakan pengkategorian BBM yang dinyatakan oleh Mohd. Dahalan, iaitu BBM asas, BBM bukan elektronik, dan BBM elektronik (1989, p.60). BBM yang dibina bagi tujuan kajian ini meliputi BBM bukan elektronik, iaitu modul, kad imbas, model, dan buku cerita. Pada masa yang sama, kajian ini juga akan menggunakan BBM yang bersifat asas dan sedia ada di dalam kelas, iaitu papan putih. Walaupun pembinaan bahan tersebut adalah bersifat bukan elektronik, perkara yang lebih utama adalah penggunaan bahan yang bersesuaian dengan objektif pembelajaran yang telah digariskan. BBM yang dibina ini berfungsi merangsang ingatan murid terhadap pembelajaran terdahulu, menyediakan asas yang kukuh dalam memahami dan mengingati konsep yang baharu dipelajari, dan menekankan penglibatan aktif murid-murid pemulihan. Menurut Hoban, Finn, & Dale (1969), BBM yang baik mampu menghasilkan pembelajaran yang kekal, memberi pengalaman yang sebenar, dan menjadikan murid lebih bermotivasi untuk belajar (p.65).

University of Malaya

Pembinaan Kit Asas Membaca merupakan salah satu inovasi dalam pengajaran kerana dapat menghidupkan situasi pembelajaran. Pengajaran kemahiran membaca dalam kelas pemulihan khas biasanya hanya menggunakan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang disediakan oleh pihak kementerian dan inisiatif guru sahaja. Oleh itu, penggunaan kit ini dalam pembelajaran membaca mampu menjadikan pengajaran membaca di dalam kelas pemulihan lebih menarik dan bermakna. Menurut Dale, Finn, & Hoban (1950), BBM dapat menyediakan asas yang kuat dalam mempelajari sesuatu konsep baharu (p.65). Situasi ini dapat menarik perhatian dan mengukuhkan ingatan kanak-kanak yang lambat menerima dan memahami konsep yang telah dipelajari. Bahan-bahan pengajaran di dalam kelas biasanya bergantung pada buku teks yang dibekalkan oleh Kementerian Pendidikan, Bahagian Perkembangan Kurikulum, dan sebagainya. Penggunaan buku teks sebagai bahan utama pembelajaran sudah menjadi amalan sejak dahulu lagi bagi sesetengah guru. Walau bagaimanapun, guru-guru digalakkan menggunakan kreativiti dalam menyediakan bahan-bahan pembelajaran yang bersesuaian dengan keupayaan murid-murid pemulihan khas. Penggunaan BBM yang sesuai membantu kepada kelancaran proses pembelajaran kerana mempercepat proses pemahaman murid yang lazimnya berbentuk abstrak dengan menanggap objek yang konkrit melalui pandangan dan pendengaran. Situasi ini bertepatan dengan keupayaan pembelajaran kanak-kanak yang menanggapi objek-objek konkrit dan beransur-ansur kepada semi abstrak sehinggalah kepada abstrak.

Pada masa yang sama, penggunaan deria yang efektif juga diambil kira semasa membuat BBM supaya pembelajaran menjadi lebih berkesan. Menurut Rudin Salinger, Rahmah Hashim, M.Zaki A. Hamid (1990), deria yang paling efektif dalam pembelajaran adalah deria lihat sebanyak 75 peratus, deria dengar 15 peratus, dan melibatkan deria sentuh, rasa, dan hidu sebanyak 10 peratus. Menurutnya lagi, keberkesanan pembelajaran adalah 10 peratus daripada pembacaan, 20% pendengaran

University of Malaya

30% penglihatan, 50 peratus lihat dan dengar, 70 peratus perkara yang mereka sebut, dan 90 peratus daripada apa yang mereka sebut semasa membuat sesuatu (p.9). Situasi ini menunjukkan tidak ada cara yang terbaik untuk mempercepatkan proses menerima pembelajaran tetapi cara yang terbaik memerlukan penggunaan pelbagai kaedah (Salinger 1990, p.11). Walau bagaimanapun, hasil keberkesanan pengajaran guru juga tidak terhad kepada penyediaan bahan pengajaran semata-mata, tetapi kaedah pengajaran yang baik dan kemampuan murid berusaha menerima pelajaran juga membantu ke arah itu (Abu Bakar Muhammad 1981, p.2).

Pemilihan kit sebagai media pengajaran bertujuan menghasilkan pembelajaran yang berkesan kerana pelbagai media pengajaran boleh digunakan dalam satu-satu masa. Hal ini demikian kerana pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca yang dibina untuk kajian ini menjadikan pembelajaran lebih tersusun. Dalam mengaplikasikan pembelajaran menggunakan kit, pengajaran guru perlu dirancang secara sistematik. Dalam hal ini, pengajaran membaca disusun secara berperingkat daripada mudah kepada yang lebih kompleks. Pengenalan kemahiran asas dalam kit ini misalnya, memfokuskan kepada kemahiran yang lebih mudah terlebih dahulu (huruf) dan seterusnya ke peringkat yang lebih sukar seperti tatabahasa. Penggunaan Kit Asas Membaca dapat memberikan kefahaman, penjelasan berkaitan sesuatu pembelajaran kepada kanak-kanak Pemulihan Khas. Keberkesanan penggunaan bahan untuk mengajar juga memerlukan kemahiran guru mengaplikasikan kit ini sebagai media pengajaran bagi menambahkan kelancaran dalam proses pembelajaran.

Oleh itu, fokus kajian ini adalah membina Kit Asas Membaca yang bersifat visual kerana bahan bersifat visual dan bukan elektronik kerana merupakan gaya pembelajaran yang paling dominan dalam kalangan kanak-kanak lambat belajar (Slack & Boyer 1964, p.382). Bahan-bahan pembelajaran visual ini juga perlu bersifat konkrit kerana dapat membantu mereka memahami kandungan pembelajaran yang bersifat abstrak. Kajian

University of Malaya

ini memilih untuk mengaplikasikan Bahan Bantu Mengajar (BBM) berbentuk visual adalah kerana 85 peratus pengetahuan manusia diperoleh daripada penglihatan, manakala selebihnya melalui deria-deria lain seperti pendengaran, sentuhan, dan sebagainya (Weaver & Bolilinger 1963, p.2). Situasi ini menunjukkan bahawa deria manusia yang paling berfungsi untuk mengumpulkan maklumat adalah deria penglihatan. Jika dilihat dari aspek rekaan, Bahan Bantu Mengajar (BBM) berbentuk visual bukanlah sesuatu yang bersifat moden atau melibatkan penciptaan alat bersumberkan idea-idea baharu. Situasi ini melibatkan kreativiti dalam mengolah bahan-bahan sedia ada seperti kad imbas, modul, model, dan sebagainya. BBM yang bersifat visual juga merupakan alat yang berguna untuk meningkatkan kemahiran pengamatan dan kefahaman kerana pembelajaran yang luas dipecahkan kepada unit-unit terkecil. Sebaliknya, pembelajaran yang hanya bersumberkan buku teks semata-mata menjadikan dan pembelajaran menjadi searah sahaja. Guru hanya menjadi penyampai maklumat atau input, manakala murid hanya menerimanya sahaja. Situasi ini menunjukkan kurangnya komunikasi bersifat dua hala antara guru dan murid. Malah, guru juga tidak mengetahui keupayaan memahami dan menerima input oleh murid. Sebagai contohnya, pengajaran kemahiran membaca yang menggunakan buku teks semata-mata menyebabkan kebanyakan kemahiran membaca hanya diajar melalui teorinya sahaja. Masalah sebenar dalam mempelajari kemahiran ini hanya timbul apabila kanak-kanak pemulihan khas tidak dapat menyebut dan membaca perkataan-perkataan yang disoal.

Jika diteliti daripada konteks pengajaran, masalah yang dihadapi oleh guru semasa mengajar membaca adalah untuk mengaplikasikan kaedah penyampaian idea dan pengetahuan asas berkaitan bacaan yang berkesan. Walau bagaimanapun, penggunaan BBM bukanlah untuk menggantikan tugas guru secara keseluruhannya tetapi menjadikan tugas pengajaran lebih praktikal dengan hasil yang memberangsangkan.

University of Malaya

Penggunaan Kit Asas Membaca sebagai BBM membolehkan pembelajaran yang bersifat abstrak ditanggapi menggunakan bahan-bahan pembelajaran yang bersifat konkrit. Oleh itu, penggunaan Kit Asas Membaca merupakan alat pengukuhan yang dapat menggalakkan pengekalan dan ingatan semula maklumat pembelajaran dalam bentuk imej visual. Dalam proses pembinaan ini, pengkaji ingin menegaskan bahawa tiada pengubahsuaian terhadap kurikulum sedia ada dilakukan. Pembinaan kit ini masih menggunakan acuan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Bahasa Melayu Tahap 1 yang digunakan dalam pembelajaran di sekolah. Pengkaji menggabungkan kurikulum KSSR bahasa Melayu Tahun 1 hingga 3 tetapi melakukan sintesis dengan memilih kemahiran bacaan bersifat asas. Hal ini demikian kerana tiada kurikulum khusus bagi pembelajaran kanak-kanak pemulihan khas kerana mereka masih berada di dalam kelas aliran perdana. Pembelajaran pemulihan hanya dijalankan mengikut jadual waktu yang dikhususkan. Semasa mengikuti kelas pemulihan pula, mereka menggunakan Modul Literasi dan Numerasi (LINUS) yang memfokuskan kepada 12 Konstruk atau kemahiran asas bahasa Melayu.

Oleh itu, kajian ini adalah untuk membina gabungan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang digunakan dalam pembelajaran membaca. Walau bagaimanapun, 12 Konstruk yang terdapat dalam Program LINUS ini dibahagikan kepada tiga bahagian utama berdasarkan Model Membaca *Searchlight*, iaitu Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, Bunyi dan Sebutan, dan Konteks Tatabahasa. Pembahagian 12 Konstruk ini kepada tiga komponen utama bertujuan memfokuskan bahagian-bahagian terkecil dalam proses bacaan, iaitu dari aspek huruf, bunyi, dan sebutan sehinggalah aspek tatabahasa yang bersifat asas. Pada masa yang sama, kajian ini juga menumpukan kepada aspek tematik atau pembelajaran bertema. Pembinaan BBM ini adalah bertemakan cerita rakyat. Cerita rakyat merupakan sebahagian daripada sastera rakyat berbentuk lisan yang member gambaran tentang kehidupan sesebuah masyarakat yang

University of Malaya

diceritakan (Danandjaja 1994, p.2). Cerita-cerita rakyat ini diolah kandungannya supaya bertepatan dengan sukatan pembelajaran. Dari aspek pembinaan bahan bercetak seperti buku cerita pula, perkataan-perkataan yang digunakan bagi mengolah cerita rakyat diambil daripada Daftar Kata Tahap 1. Berdasarkan kandungan cerita tersebut, bahan-bahan pengajaran lain seperti model dan modul dibina berdasarkan cerita rakyat itu. Situasi ini bermaksud reka bentuk model ini berdasarkan satu objek yang dikaitkan dengan cerita rakyat, manakala komponen pengajaran dan latihan yang terkandung di dalam model pula adalah keseluruhan daripada cerita rakyat itu. Cerita rakyat dipilih sebagai tema Kit Asas Membaca adalah untuk menyerapkan nilai murni supaya kanak-kanak pemilihan berupaya mengenali budaya Melayu melalui penghayatan cerita rakyat dalam sistem pembelajaran pada masa kini.

4.4 Proses Penyediaan Bahan Pembelajaran Kit Asas Membaca

Dalam membangunkan Kit Asas Membaca, terdapat beberapa kriteria yang perlu dititikberatkan semasa membina bahan-bahan pengajaran untuk dimuatkan dalam kit ini. Secara umumnya, sebelum membina kit bahan-bahan pengajaran yang sesuai dikaji terlebih dahulu berdasarkan kesesuaian tajuk, penggunaan bahasa, kaitan dengan pengalaman, menarik, dan tidak menimbulkan sensitiviti mana-mana pihak (Noraziah Abdul Hamid 1993, p.127). Dari aspek kredibiliti dan kemas kini pula, pengkaji telah memastikan bahawa fakta yang digunakan adalah dari sumber yang tepat, tidak berat sebelah, dan logik untuk diaplikasikan dalam pembelajaran. Fakta-fakta tersebut kemudiannya disesuaikan dengan kandungan kurikulum sedia ada. Tema yang dipilih iaitu cerita rakyat yang diaplikasikan juga perlu menitikberatkan nilai-nilai murni supaya dapat menjadi tauladan kepada subjek kajian. Faktor kewangan dan masa untuk menyiapkan kit ini juga diambil kira. Bagi tujuan ini, bahan-bahan yang digunakan merupakan bahan-bahan yang rendah kosnya, tidak melibatkan banyak kepakaran, dan tidak memerlukan masa yang panjang untuk membinanya.

University of Malaya

Pada masa yang sama, aspek teknikal juga diambil kira semasa membina kit ini. Melalui aspek-aspek teknikal pula, ciri-ciri grafik yang digunakan bersifat jelas, tidak bersifat abstrak, dan tidak menimbulkan sensitiviti mana-mana pihak. Dalam membina model pula, pengkaji memastikan ciri fizikal alat seperti selamat, tahan lasak, mudah disimpan, dan tidak melibatkan alat-alat kelengkapan tambahan dipatuhi. Secara keseluruhannya, bahan-bahan yang dibina menekankan kesederhanaan daripada aspek pembinaan dan pengaplikasiannya dalam pembelajaran. Bahan-bahan tersebut juga bersifat fleksibel, iaitu boleh digunakan dalam mengikut kreativiti guru dan mudah disimpan selepas digunakan serta mudah dicari apabila diperlukan.

Semasa menyediakan bahan-bahan pengajaran yang sesuai dengan situasi pembelajaran, bahan-bahan tersebut perlu diproses terlebih dahulu bagi melihat kesesuaiannya. Proses-proses yang terlibat dalam situasi ini adalah pemilihan, pengolahan, dan pembinaan bahan-bahan pengajaran tersebut (Kamarudin Husin, Abdullah Yusof, & Mohd Ra'in Shaari 2011, p.315). Kajian ini telah mengaplikasikan tiga langkah tersebut dalam proses penyediaan bahan pembelajaran dalam penghasilan Kit Asas Membaca.

4.4.1 Pemilihan Bahan Pengajaran

Proses pertama dalam pembinaan Kit Asas Membaca ini adalah pemilihan bahan pengajaran yang akan dijadikan Bahan Bantu Mengajar (BBM). Pemilihan ini perlu dijalankan secara kritikal kerana perancangan pembelajaran perlu disediakan terlebih dahulu kerana pemilihan bahan pengajaran yang tepat mempengaruhi keberkesanan proses pembelajaran. Hal ini bermaksud pengkaji tidak terlalu mengambil kira aspek kuantiti bahan yang digunakan. Kuantiti bahan yang digunakan dikatakan tidak mempengaruhi keberkesanan pembelajaran, sebaliknya kaedah mengaplikasikannya dalam pembelajaran secara maksimum dan efektif mungkin adalah lebih penting

University of Malaya

(Muhamad Hasan Abdul Rahman 2000, p. 5). Penggunaan bahan pengajaran dengan sistematik, iaitu selaras dengan objektif pembelajaran lebih ditekankan dalam pemilihan bahan ini. Situasi ini adalah untuk mengelakkan berlakunya kekeliruan kepada subjek kajian kerana terlalu banyak idea disampaikan dalam satu masa sehingga menjejaskan kefahaman mereka.

4.4.1.1 Sifat-Sifat Bahan Pengajaran

Pemilihan bahan dalam pembelajaran juga adalah penting bagi membolehkan ciri-ciri setiap media yang hendak digunakan disesuaikan mengikut situasi pembelajaran. Sehubungan dengan itu, pemilihan tersebut telah dijalankan berdasarkan topik yang diajar oleh guru, matlamat pengajaran, kebolehan pelajar, isi kandungan, dan objektif pengajaran yang disesuaikan dengan setiap bahan yang dipilih. Dalam hal ini, pemilihan bahan pengajaran perlu dijalankan dengan sistematik kerana melibatkan masa, tenaga, kos, dan kemahiran membuat pilihan serta tidak boleh dijalankan secara *ad hoc*. Dalam hal ini, pengkaji telah mengaplikasikan sifat-sifat bahan yang hendak dipilih berdasarkan sifat dan jenis bahan itu sendiri, kadar maju pembelajaran subjek kajian, pergerakan, warna, suntingan, dan mudah alih (Muhamad Hasan Abdul Rahman 2000, p 7-9 & Sharifah Alwiah Alsagoof 1987, p. 69). Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan enam sifat bahan pengajaran yang dipilih dalam kajian ini, iaitu:

i. Sifat dan jenis bahan

Sifat dan jenis bahan yang dipilih untuk pengajaran perlulah berdasarkan objektif pembelajaran yang digariskan. Dalam kajian ini, jenis dan sifat bahan adalah berdasarkan objektif pembelajaran yang telah dibahagikan kepada tiga topik utama yang diajar dalam kemahiran membaca, iaitu mengenal huruf, membunyikan huruf, suku kata, dan mengeja perkataan, dan tatabahasa asas bahasa Melayu. Pembahagian ini kemudiannya dinamakan mengikut model, iaitu Model 1, Model 2, dan Model 3. Model

University of Malaya

1 memfokuskan kepada huruf, iaitu Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, Modul 2: Bunyi dan Sebutan, dan Model 3: Konteks Tatabahasa. Setiap model ini menggariskan beberapa objektif berdasarkan ranah kognitif Taksonomi Bloom yang perlu dicapai oleh subjek kajian melalui pengajaran guru. Ranah-ranah yang dipilih adalah bersifat dua kemahiran peringkat terendah dalam Taksonomi Bloom, iaitu keupayaan mengingat dan memahami serta satu kemahiran peringkat sederhana. Kemahiran peringkat sederhana ini ialah kemahiran mengaplikasi. Jadual berikut menunjukkan objektif-objektif pembelajaran yang telah digariskan berdasarkan ranah kognitif tersebut, iaitu:

Jadual 4.1: Objektif pembelajaran Berdasarkan Ranah Kognitif Taksonomi Bloom

Bil	Ranah Kognitif Taksonomi Bloom	Kemahiran yang Diuji
1.	Mengingat	1.1 Mengenal pasti huruf besar dan huruf kecil secara berurutan dan tidak berurutan.
		1.2 Menamakan huruf-huruf besar dan huruf kecil yang seakan-akan sama bentuknya.
		1.3 Menentukan padanan huruf besar dengan huruf kecilnya dan padanan huruf kecil dengan huruf besarnya.
2.	Memahami	2. 1 Membunyikan huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf.
		2.2 Menghubung kait huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonanbergabung, vokal berganding, dan digraf dengan gambar.
		2.3. Membaca suku kata terbuka (KV) dan tertutup (KVK)
		2.4. Membaca perkataan yang mengandungi suku kata terbuka, tertutup, suku kata tertutup, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, digraf dan berimbuhan.
3.	Mengaplikasi	3.1 Melengkapkan kata nama, kata kerja, kata adjektif berdasarkan gambar
		3.2 Menentukan penggunaan imbuhan awalan dan akhiran dalam ayat
		3.3 Memahami maklumat dan menyesuaikan rangkai kata dalam ayat penyata
		3.4 Menyusun perkataan dan membina ayat berdasarkan gambar

University of Malaya

Berdasarkan jadual di atas, objektif-objektif pembelajaran ini boleh dicapai berbantukan bahan-bahan pengajaran bersifat visual. Bahan yang bersifat visual secara dasarnya adalah bahan yang disediakan dalam bentuk lukisan, model, ilustrasi, gambar, dan sebagainya yang membolehkan pembelajaran dijalankan melalui deria penglihatan (*vision*) dan rasa (*sense*) (Weaver & Bollinger 1949, p.1). Sehubungan itu, empat jenis BBM yang dibina adalah berdasarkan pembahagian jenis-jenis media yang dinyatakan oleh Yusup Hashim (1993, p.152), iaitu grafik, gambar kaku, bahan pamer dan bahan-bahan bercetak. Penggunaan bahan grafik adalah terdiri daripada lukisan yang terdapat dalam buku cerita, gambar kaku jenis gambar foto pula diaplikasikan dalam membina modul pengajaran dan kad imbasan, dan media cetak pula melibatkan pembinaan modul pembelajaran. Akhir sekali, penggunaan media pamer, iaitu dua buah model juga dibina bagi menggambarkan objek yang terdapat dalam buku cerita rakyat itu. Pemilihan bahan-bahan pengajaran yang bersifat visual ini adalah untuk memudahkan kanak-kanak pemulihan mengukuhkan kefahaman mereka berkaitan konsep asas bacaan.

Beberapa pengkaji seperti Harris & Caviglioli (2003), Yaman (2010), Gilakjani (2012), Yassaei (2012), dan Krcelic & Matijevic (2015) juga turut menyatakan bahawa bahan-bahan bersifat visual ini mampu dijadikan alat pengukuhan bagi memantapkan kefahaman murid-murid setiap kali sesi pembelajaran tamat. Bahan-bahan pengajaran bersifat visual ini berfungsi merekodkan imej dan perkataan ke dalam memori dan membolehkan maklumat itu diingat semula dalam bentuk rantaian imej atau perkataan (Yaman 2010, p. 1232). Walaupun imej ini disimpan dalam memori jangka pendek dalam masa yang singkat, murid akan membentuk satu skema atau rantaian kefahaman dalam memori jangka panjangnya. Keupayaan mengingat semula ini juga bergantung pada keupayaan guru menggunakan bahasa bukan verbal (Gillakjani 2012, p.125) dan aktiviti kebahasaan seperti membaca dan membuat latih tubi (Krcelic & Matijevic 2015, p.111). Penggunaan bahan-bahan visual ini dalam kajian ini bukan hanya tertumpu pada

University of Malaya

kemahiran asas bacaan sahaja tetapi pengajaran kemahiran tatabahasa turut diaplikasikan. Penggunaan bahan bersifat visual mampu meningkatkan kefahaman berkaitan topik pembelajaran sama ada melibatkan tatabahasa atau kosa kata, berbanding mengujinya sahaja dalam latihan mengisi tempat kosong (Yassaei 2012, p.121). Oleh itu, penggunaan bahan bersifat visual bukan sahaja menggalakkan murid menggunakan imaginasi mereka tetapi boleh diinterpretasikan dalam pelbagai bentuk aktiviti yang berbeza.

Walaupun bahan-bahan yang bersifat visual ini dibina, kemahiran menggunakan keupayaan kinestatik dan auditori secara tidak langsungnya turut diterapkan. Dalam hal ini, keupayaan kinestatik dapat dibentuk apabila subjek kajian menyentuh model, kad imbasan, dan menggunakan pergerakan dalam melibatkan aktiviti dalam pembelajaran. Pada masa yang sama, penggunaan bahan-bahan yang bersifat visual juga digabungkan dengan kemahiran auditori, iaitu kemahiran mendengar isi kandungan pengajaran guru, menerima arahan, dan sebagainya. Penggabungan bahan-bahan pengajaran ini secara tidak langsung membantu murid-murid pemulihan yang mempunyai gaya pembelajaran yang pelbagai mendapat manfaat daripada penggunaan bahan-bahan tersebut (Oxford 2001, p.105).

ii. Kadar Maju Pembelajaran

Bahan yang dipilih juga perlu mengambil kira kadar maju pembelajaran murid. Kadar maju pembelajaran murid ini ditentukan oleh subjek kajian sendiri. Oleh kerana pembelajaran berpusatkan murid, mereka diberi peluang melibatkan diri secara aktif dalam pembelajaran mereka. Contohnya, pembelajaran melalui tiga jenis modul bacaan berperingkat, subjek kajian diberi tanggungjawab mengawal kadar kemajuan pembelajaran mereka. Pembelajaran berasaskan modul ini membolehkan subjek kajian menguasai pembelajaran secara berperingkat, iaitu setelah menguasai sesuatu modul

University of Malaya

subjek kajian akan terus ke tahap yang lebih tinggi melalui modul berikutnya. Hal ini menunjukkan bahawa subjek kajian berpeluang untuk maju dalam pelajarannya mengikut kadar keupayaan mereka sendiri tanpa mengganggu kemajuan subjek kajian lain.

Pembelajaran yang dijalankan dalam kelas pemulihan ini turut menggariskan peranan guru sebagai pemimpin yang memberi tunjuk ajar kepada subjek kajian semasa aktiviti pembelajaran dijalankan sama ada secara berkumpulan atau individu. Oleh sebab subjek kajian mempunyai keupayaan bacaan yang berbeza, kadar maju pembelajaran haruslah dikawal oleh mereka sendiri supaya perkara-perkara yang kurang difahaminya dapat dirujuk semula kepada guru sebelum satu pembelajaran lain diajarkan kepada mereka. Pemilihan bahan dalam pengajaran kadar maju pembelajarannya ditentukan oleh murid ini menguatkan lagi keupayaan mereka memerhati, mentafsir, dan menghuraikan isi pengajaran (Omardin Ashaari 1999, p.143). Walau bagaimanapun, pemilihan bahan yang menentukan kadar maju pembelajaran perlulah bersesuaian dengan kemampuan, bakat, dan kebolehan murid itu sendiri. Hal ini kerana gerak kerja susulan dalam menggunakan bahan dapat disesuaikan dengan masa yang diambil oleh murid untuk melihat dan menggunakan bahan tersebut sehingga mereka mengetahui tujuan sebenar penggunaannya.

iii. Pergerakan

Sifat-sifat bahan yang dipilih juga perlu dilihat daripada aspek pergerakan. Pergerakan ini hendaklah ditunjukkan jika kemahiran fizikal atau cara perjalanan sesuatu aktiviti itu diajarkan (Muhammad Hasan Abdul Rahman 2000, p.8). Oleh sebab kemahiran membaca ini turut melibatkan domain psikomotor dalam Taksonomi Bloom, penggunaan gambar dan aktiviti yang bersifat pergerakan turut dimuatkan dalam bahan pembelajaran. Dalam hal ini, penekanan dalam kemahiran psikomotor menekankan

University of Malaya

kemahiran otot atau motor, pengendalian bahan dan objek yang dimanipulasi, atau aktiviti yang memerlukan koordinasi otot saraf. Dua aras terendah domain psikomotor dalam Taksonomi Bloom, iaitu kemahiran imitasi dan manipulasi memerlukan pengkaji mengaplikasikan bahan-bahan visual yang berbentuk pergerakan. Dalam kemahiran imitasi, subjek kajian perlu meniru dan mengamati cara-cara penyebutan huruf vokal, konsonan, diftong, dan sebagainya. Bagi tujuan ini, penggunaan gambar-gambar yang menunjukkan pergerakan alat artikulasi diperlukan supaya murid dapat meniru cara huruf-huruf tersebut dibunyikan. Situasi yang sama turut diaplikasikan dalam kemahiran mengeja apabila gambar-gambar tersebut menunjukkan sebutan yang betul berdasarkan suku kata dan perkataan yang dipilih. Perkara ini juga dapat dihubungkan dengan kemahiran manipulasi, iaitu subjek kajian perlu menunjukkan keupayaan melaksanakan semula atau praktikal dalam kemahiran bacaan mereka. Bagi tujuan ini, subjek kajian perlu menggunakan model (istana dan kapal) bagi membolehkan mereka menunjukkan keupayaan mereka dalam bacaan.

iv. Warna

Penggunaan elemen warna turut diterapkan dalam pemilihan bahan bagi kajian ini. Penggunaan warna dalam bahan pembelajaran mampu menyokong pembelajaran terutamanya yang bersifat visual. Dalam hal ini, penggunaan warna adalah penting kerana mampu mengukuhkan memori (Yusup Malie & Nurul Afiqah Zainuddin 2014, p.196) dan membezakan dua atau lebih konsep pembelajaran (Olurinola &Tayo 2015, p.2). Dalam pemilihan bahan pengajaran, elemen warna dapat memberikan unsur penekanan, pemisahan, atau meningkatkan kesatuan.

Penggunaan warna diaplikasikan bagi bahan-bahan visual berbentuk lukisan, kad imbasan, dan gambar di dalam modul. Lukisan diwarnakan dengan menggunakan pensel warna biasa, manakala kad imbasan menggunakan warna-warna yang terdapat

University of Malaya

dalam aplikasi *Microsoft Power Point.* Pengkaji tidak menggunakan aplikasi *Microsoft Words* bagi membuat kad imbasan kerana aplikasi *Microsoft Power Point* mampu menghasilkan paparan yang lebih besar apabila dicetak. Malah, penggunaan perisian ini membolehkan pengkaji mewarnakan gambar latar belakang kad imbasan dengan warna-warna yang tersedia dalam bahagian *design*. Warna yang terdapat pada kad imbasan dapat dilihat selepas cetakan komputer dijalankan. Prinsip penggunaan warna pula adalah menggunakan warna terang supaya dapat menarik minat subjek kajian. Gambar ujaran yang terdapat di dalam modul pula dicetak dengan mengekalkan warna asalnya. Pewarnaan model kapal dalam kajian ini hanya menggunakan syelek berwarna coklat, manakala model istana pula tidak diwarnakan bagi mengekalkan keasliannya.

v. Suntingan

Aspek penyuntingan turut dititikberatkan dalam pemilihan bahan pengajaran kerana pengubahsuaian mungkin diperlukan apabila berlaku kesilapan seperti ejaan, ketidaksesuaian warna, dan sebagainya. Dalam hal ini, penggunaan *Microsoft Power Point* membolehkan bahan-bahan dalam bentuk *slide* disunting sama ada bagi jika berlaku kesilapan atau penambahan fakta terbaharu. Bahan-bahan dalam bentuk ini disimpan di dalam komputer dan mudah disunting apabila diperlukan. Jika berlaku kesilapan atau penambahan fakta, pengkaji hanya melihat *slide* yang telah dibuat dengan paparan *slide sorter view* bagi melihat keseluruhan *slide* yang telah dibuat. Pemilihan aplikasi ini lebih menjimatkan masa kerana bahan-bahan pengajaran dapat disunting sebelum kesilapan hanya disedari apabila proses mencetak selesai.

vi. Mudah Alih

Penggunaan bahan-bahan pengajaran perlulah memudahkan pengguna bahan itu sendiri, iaitu guru dan subjek kajian. Bahan-bahan pengajaran yang dipilih adalah dalam kategori mudah alih, iaitu boleh digunakan di pelbagai tempat dan tidak perlu tempat

University of Malaya

penyimpanan khas. Penggunaan model, misalnya tidak terlalu berat dan boleh dialihkan oleh guru mengikut cara penyampaian pelajaran pada ketika itu. Malah, kaedah penyimpanannya juga tidak memerlukan ruang khusus kerana model boleh diletakkan di bahagian belakang kelas untuk memudahkannya digunakan oleh guru apabila perlu. Bahan-bahan pengajaran lain seperti kad imbas pula diikat secara bersama dan kad perkataan pula diletakkan di ruang penyimpanan khusus, iaitu di bahagian *deck* kapal yang dijadikan model. Modul-modul yang telah digunakan disimpan oleh guru di dalam kotak segi empat, iaitu kotak bagi menempatkan kertas cetakan bersaiz A4 dan setiap kotak mewakili satu modul.

4.4.1.2 Prinsip Pemilihan Bahan Pengajaran

Pemilihan bahan pengajaran adalah penting supaya objektif dalam pembelajaran dalam satu-satu sesi dapat dicapai dengan semaksimum mungkin. Hal ini demikian kerana pemilihan bahan pengajaran perlu dijalankan secara berperingkat kerana bahan ini akan digunakan sepanjang tempoh kajian ini berlangsung. Pada masa yang sama, pemilihan bahan pengajaran juga akan menentukan kaedah dan strategi pengajaran yang digunakan oleh guru setelah bahan pengajaran siap dibina. Oleh itu, pengkaji telah mengaplikasikan prinsip asas pemilihan bahan sumber pengajaran dalam kajian ini, iaitu kesesuaian, kewibaan atau kredibiliti, aspek teknikal, berkaitan, ciri-ciri fizikal atau format (Muhamad Hasan Abdul Rahman 2000, p.10-11 & Sharifah Alwiah Alsagoff 1987, p.71). Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan prinsip-prinsip pemilihan bahan, iaitu:

i. Kesesuaian

Prinsip pemilihan bahan yang pertama adalah aspek kesesuaian. Aspek ini dinilai daripada penentuan, konsep mata pelajaran, tajuk, isi kandungan dan objektif pembelajaran yang hendak diajar. Bagi mengelakkan pemilihan bahan-bahan yang tidak

University of Malaya

berkaitan dengan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dan matlamat program LINUS, rujukan kepada kedua-dua perkara ini dibuat. Dua jenis kemahiran bahasa Melayu dipilih dalam kurikulum ini, iaitu kemahiran membaca dan tatabahasa. Seperti yang dinyatakan sebelum ini, kanak-kanak pemulihan khas mempunyai kelemahan dalam pencapaian akademik berbanding pencapaian rakan-rakan sekelas yang tidak mengikuti program Pemulihan Khas. Oleh itu, pengkaji telah merendahkan objektif pembelajaran supaya sesuai dengan keupayaan kognitif kanak-kanak ini. Bagi tujuan tersebut, pengkaji hanya menggunakan sukatan pembelajaran Tahap Satu aras rendah kerana matlamat asas pembinaan model awal Kit Asas Membaca ini adalah untuk mengajarkan kemahiran bacaan peringkat asas sahaja. Hal ini demikian kerana pembelajaran melalui Kit Asas Membaca merupakan nilai tambah kepada kurikulum sedia ada, iaitu melalui Model Membaca *Searchlight*. Matlamat pembinaan kit ini adalah memecahkan komponen besar dalam pembelajaran kepada komponen terkecil supaya pembelajaran membaca dapat dikuasai oleh subjek kajian dan bukan hanya berdasarkan teori semata-mata. Dua jenis kemahiran bahasa Melayu dipilih dalam kurikulum ini, iaitu kemahiran membaca dan tatabahasa.

Kedua, kesesuaian pemilihan bahan juga dilihat daripada kesesuaian bahan dengan latar belakang subjek kajian. Dalam hal ini, pengkaji telah membuat analisis tentang gaya pembelajaran, sifat, umur, dan pencapaian semasa subjek kajian melalui kajian rintis yang dijalankan sebelum kajian sebenar berlangsung. Melalui dapatan kajian rintis yang telah dibincangkan dalam bab tiga mendapati bahawa masalah bacaan subjek kajian adalah kerana kurangnya Bahan Bantu Mengajar yang digunakan dalam membaca. Bahan-bahan visual yang bersifat *hands on* adalah perlu supaya membina kefahaman murid menanggapi pembelajaran yang bersifat abstrak kepada bentuk yang konkrit. Berdasarkan tahap kebolehan subjek kajian pula, bahan-bahan ini perlulah

University of Malaya

diolah dengan bentuk yang paling ringkas supaya mereka dapat menginterpretasikan bahan dalam pembelajaran membaca.

Ketiga, kesesuaian bahan juga dilihat berdasarkan tempat digunakan. Oleh sebab pembelajaran dijalankan di dalam kelas dan bilangan subjek kajian hanya lapan orang, bahan-bahan pembelajaran yang digunakan tidak terlalu banyak. Penggunaan bahan pembelajaran yang bukan daripada kategori elektronik tidak memerlukan tenaga elektrik untuk menggerakkannya. Penggunaan model misalnya, tidak memerlukan ruangan khas untuk dipamerkan di dalam kelas. Modul dipamerkan di hadapan ruang kelas, sama ada diletakkan di atas meja dan lebih tinggi kedudukannya daripada subjek kajian. Walau bagaimanapun, guru mencadangkan bahawa subjek kajian perlu duduk di atas lantai yang diletakkan permaidani dan model diletakkan di atas kerusi murid. Pada kedudukan ini, subjek kajian menghadap ke bahagian hadapan model bagi menjalankan aktiviti yang dirancang. Hal ini demikian kerana jika model diletakkan di atas meja di hadapan kelas, subjek kajian terpaksa bangun daripada kerusinya dan melibatkan banyak pergerakan ke bahagian hadapan kelas. Penggunaan modul pembelajaran pula memerlukan meja dan kerusi supaya subjek kajian dapat menulis dan membuat latihan dengan selesa. Oleh sebab penggunaannya bersifat individu, subjek kajian dibahagikan berdasarkan duduk dalam kumpulan yang terdiri daripada empat orang dalam satu kumpulan bagi memudahkan guru memantau hasil kerja subjek kajian.

ii. Kewibawaan/Kredibiliti

Prinsip pemilihan bahan yang kedua adalah kewibawaan atau kredibiliti bahan. Semasa menjalankan pemilihan bahan, pengkaji perlu memastikan bahawa bahan-bahan dipilih berfungsi memberi atau menyampaikan maklumat yang tepat kepada subjek kajian sama ada bahan grafik, gambar kaku, bahan pamer dan bahan-bahan bercetak bahan bercetak. Ketepatan maklumat juga diambil kira dari segi penggunaan warna dan

University of Malaya

ukuran saiz seperti penggunaan warna, saiz tulisan, reka bentuk, dan sebagainya. Contohnya, penggunaan warna hijau bagi grafik bagi mewarnakan tumbuh-tumbuhan digunakan supaya subjek kajian dapat menghubungkan ciri ini dengan persekitaran mereka. Bagi bahan pamer pula, objek-objek yang menyerupai objek sebenar seperti istana Melayu dan kapal dirancangkan supaya bahan-bahan ini dapat dikenali dengan mudah oleh subjek kajian.

Fakta yang dikemukakan pula perlulah kemas kini dan tepat. Bagi tujuan ini, rujukan kepada kurikulum terkini dijalankan bagi melihat sama ada berlakunya pengubahsuaian silibus pembelajaran atau sebaliknya. Aspek ejaan dan tatabahasa juga dipastikan ketepatannya sama ada berlaku perubahan dalam sistem ejaan atau tatabahasa yang diajarkan di sekolah. Bagi mengelakkan isi yang tidak berkaitan dengan pembelajaran, pengkaji menjalankan perbincangan dengan guru semasa kajian rintis bagi memastikan maklumat terbaharu dan kemas kini sahaja diajarkan kepada subjek kajian. Oleh sebab subjek kajian terdiri daripada pelbagai latar belakang keluarga, bangsa, dan agama, pengkaji memastikan bahawa fakta yang dikemukakan tidak bersifat berat sebelah atau menyinggung sensitiviti mereka. Penggunaan tema cerita rakyat daripada aspek plot atau grafik juga tidak menyentuh elemen agama atau kepercayaan masyarakat lain. Malah, pengkaji turut memastikan bahawa tema-tema cerita rakyat tidak melibatkan latar belakang keluarga subjek kajian kerana ada mereka berhadapan dengan isu kekeluargaan atau penceraian ibu bapa.

iii. Aspek-Aspek Teknikal

Dalam aspek teknikal pula, pengkaji memastikan ciri bahan pembelajaran berdasarkan kategorinya adalah jelas, tepat, dan mudah difahami. Oleh sebab kajian ini tidak menggunakan perkakasan elektronik yang bersifat audio, ciri-ciri bunyi diketepikan. Walau bagaimanapun, elemen ini dikaitkan dengan penggunaan grafik, lukisan, dan

University of Malaya

gambar. Gambar-gambar cara pengujaran diambil hanya memfokus kepada bahagian mulut sahaja dan bahagian lain contohnya bahagian muka diabaikan. Gambar-gambar tersebut juga dipastikan tidak kabur dan jelas. Bagi tujuan ini, teknik suntingan dilakukan dengan menggunakan perisian *Adobe Photoshop.* Dalam grafik dan lukisan pula, gubahan warna disepadukan dan tidak bercerai. Penggunaan warna-warna yang berkesan dan terang juga digunakan bagi menarik perhatian subjek kajian memahami dan menghubungkaitkannya dengan plot cerita kerana pemilihan bahan-bahan merupakan cara terbaik untuk menjelaskan konsep cerita rakyat.

iv. Ciri-Ciri Fizikal/Format

Ciri-ciri fizikal bahan juga diambil kira semasa memilih bahan pengajaran. Bahan yang dipilih perlulah mudah disimpan dan digunakan. Penyimpanan bahan-bahan ini adalah mudah dan tidak memerlukan penjagaan rapi kerana tidak melibatkan aspek teknikal. Malah, bahan-bahan yang bersifat konkrit ini tidak memerlukan banyak kelengkapan kerana bersifat pasang siap dan tahan lasak. Jika berlaku kerosakan, penyelenggaraan dan baik pulih juga mudah dijalankan. Dalam aspek pemilihan bahan bercetak pula, bahan-bahan yang terkandung dalam modul pembelajaran perlu dipilih secara berperingkat. Pada permulaannya, subjek kajian diperkenalkan dengan kemahiran mengenal huruf terlebih dahulu. Seterusnya, mereka diperkenalkan dengan kemahiran membunyikan huruf tersebut, suku kata, perkataan, dan ayat. Selepas kemahiran ini dikuasai, pengaplikasian kemahiran tatabahasa pula diajarkan. Format pemilihan bahan adalah untuk menguji keupayaan subjek kajian menguasai ketiga-tiga perkara ini dan bersifat pengujian individu.

v. Berkaitan

Bahan-bahan yang dipilih untuk pengajaran juga perlulah berkaitan dengan mata pelajaran dan objektif pembelajaran. Prinsip pemilihan bahan ini memastikan hanya

University of Malaya

bahan-bahan yang mempunyai isi kandungan yang relevan dengan pembelajaran bahasa Melayu dan kemahiran membaca sahaja dimuatkan. Oleh itu, bahan mestilah berkaitan dengan matlamat dan objektif pembelajaran yang digariskan oleh pihak kementerian. Bahan-bahan juga perlu mengandungi unsur-unsur yang berkaitan dengan falsafah pendidikan yang bertujuan memperkembangkan potensi murid secara menyeluruh dan bersepadu. Perkembangan ini adalah perlu bagi mewujudkan insan yang seimbang daripada segi intelek, rohani, dan emosi.

Dalam aspek kajian ini pula, bahan-bahan yang dipilih ini mampu membantu subjek kajian memperkembangkan potensi, melengkapkan dan membantu pembelajaran bahasa. Bagi tujuan ini, pemilihan bahan pengajaran juga perlulah mengambil kira keperluan subjek kajian yang bermasalah dalam kemahiran bacaan. Prinsip ini menggariskan bahawa pemecahan pembelajaran perlu dijalankan bermula daripada unit terkecil, berurutan, dan berkaitan antara satu sama lain. Pemecahan unit terkecil dalam kajian ini adalah berdasarkan Taksonomi Bloom dan hasil pembelajaran yang ditetapkan. Subjek kajian perlu memahami isi kandungan pembelajaran, menggunakan kemahiran mengingat, dan mengaplikasi pengetahuan pembelajaran dalam aktiviti yang dirancang. Pertambahan pengetahuan juga diukur apabila subjek kajian mampu mengaitkan pembelajaran semasa dengan pembelajaran lalu. Oleh sebab pembelajaran bersifat individu, jenis latihan, hasil pembelajaran, dan strategi pembelajaran membaca yang sesuai perlu diaplikasikan kepada subjek kajian.

Setelah mengaplikasikan prinsip-prinsip pemilihan bahan pembelajaran untuk dijadikan Bahan Bantu Mengajar (BBM), pengkaji memastikan bahan-bahan yang dibina diolah kandungannya. Pengolahan bahan pembelajaran ini adalah perlu bagi memastikan hanya bahan-bahan yang penting, tepat, dan betul sahaja dimuatkan dalam membina Kit Asas Membaca. Perbincangan seterusnya adalah berkaitan dengan prinsip dan langkah yang dijalankan semasa mengolah bahan pembelajaran.

University of Malaya

4.4.2 Pengolahan Bahan Pengajaran

Setelah pemilihan bahan pengajaran selesai, langkah seterusnya yang diaplikasikan adalah mengolah bahan pengajaran. Pengolahan adalah langkah yang dijalankan oleh pengkaji untuk membuat adaptasi atau penyesuaian semula bahan pengajaran dengan membetulkan segala kesilapan yang terdapat dalam bahan pengajaran (Kamarudin Husin, Abdullah Yusof, & Mohd Ra'in Shaari 2011, p.319). Melalui pengaplikasian langkah ini, pengkaji telah mengabaikan aspek-aspek yang tidak penting dalam pembelajaran, memperjelaskan aspek yang kurang ditekankan, dan sebagainya. Tujuan langkah ini diaplikasikan bertujuan supaya bahan-bahan yang bakal digunakan lebih sempurna fizikalnya dan bertepatan dengan keperluan subjek kajian.

Dalam melaksanakan langkah ini, pengkaji memastikan bahawa maklumat yang terkandung mengandungi unsur dan penerangan berkaitan kemahiran membaca seperti yang dimuatkan dalam Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dan objektif program LINUS. Pada masa yang sama, aktiviti pembelajaran yang dirancang juga berfungsi membantu subjek kajian membentuk kecekapan bacaan mereka. Dalam merealisasikan peringkat ini, enam perkara yang diberikan perhatian, iaitu inspirasi dan kreativiti, interaksi subjek kajian dengan bahan, fungsi bahan, contoh berkaitan, memenuhi keperluan, dan penggunaan bahasa.

i. Inspirasi Dan Kreativiti

Pengolahan bahan yang dilakukan adalah berdasarkan inspirasi dan kreativiti pengkaji. Pertama, pengolahan bahan pembelajaran adalah berkaitan dengan tema cerita rakyat. Dalam hal ini, pengkaji perlu mempertimbangkan dua aspek, iaitu mengekalkan jalan cerita asal cerita rakyat yang sedia ada atau mengubahsuainya. Pengkaji mendapati cerita-cerita rakyat berbentuk cerita haiwan ini sering kali memaparkan sifat haiwan-

University of Malaya

haiwan terkenal sahaja seperti Sang Kancil dengan kebijaksanaannya, Sang Harimau dengan kekuatannya, dan Sang Buaya dengan kependekan akalnya.

Pada masa yang sama, cerita berkaitan individu seperti *Puteri Gunung Ledang* dan *Si Tanggang* sudah sedia ada. Kebanyakan cerita-cerita ini telah diketahui dan diingati jalan ceritanya oleh subjek kajian. Hal ini demikian kerana berdasarkan fasa kajian rintis yang dijalankan, pengkaji telah menggunakan cerita *Puteri Gunung Ledang* dan *Si Tanggang* sebagai model awal kajian untuk mengaplikasikan cerita rakyat dalam pembelajaran bahasa. Kebanyakan subjek kajian rintis telah mengetahui plot cerita ini kerana cerita ini telah dikomersialkan ke layar perak. Semasa sesi kajian rintis dijalankan, pengkaji mendapati bahawa cerita yang telah diketahui oleh subjek kajian kurang mendapat sambutan kepada mereka sama ada daripada aspek nilai moral, watak, dan perwatakan yang didukung oleh cerita tersebut. Pengolahan bahan juga menjadi kurang menarik kerana kebanyakan perkataan yang digunakan bagi membina plot sudah dikuasai oleh subjek kajian terutama penggunaan kata adjektif. Oleh itu, pengkaji telah mengolah bentuk cerita rakyat ini dengan lebih menjurus kepada cerita haiwan yang dapat memberi nilai moral kepada subjek kajian.

Dalam sesi pengolahan bahan, perkara kedua yang diambil kira oleh pengkaji adalah mengubah suai plot cerita yang digunakan untuk mengajar kemahiran membaca kepada subjek kajian. Pertama, pengkaji telah mengkaji cerita rakyat daripada pelbagai negeri di Malaysia untuk disesuaikan dengan tema ini. Seterusnya, cerita ini disesuaikan dengan daftar kata Tahap 1 yang diperoleh daripada Buku Modul Pengajaran Asas Literasi (Asas 1) (2012, p. xiii-xxii). Berdasarkan daftar kata ini, sebanyak 21 kategori pembentukan perkataan bermula dengan KV+KV, VKV, KV+KV+KV, KVK, V+KVK, KV+KVK, KVK+KV, KVK+KVK, KVKK, KV+KVKK, KVKK+KVKK, KVKK+KV, KVKK+KVKK, KVKK+KVK, V+KVKK, VK+KVK, VK+KVKK. Diftong, Vokal Berganding, Digraf, dan Konsonan Bergabung. Seterusnya, pengkaji

University of Malaya

memilih perkataan daripada kategori ini untuk dimasukkan sebagai jalan cerita tersebut. Walau bagaimanapun, ada sesetengah perkataan yang tidak termasuk dalam daftar kata ini masih dimasukkan dalam pengolahan jalan cerita kerana masalah kekurangan perkataan untuk menerangkan konsep cerita. Penambahan ini juga disesuaikan dengan keupayaan kognitif subjek kajian, iaitu hanya perkataan yang biasanya digunakan dalam pertuturan sahaja dimasukkan ke dalam bahagian ini.

Seterusnya, pengolahan jalan cerita yang disesuaikan dengan tema cerita rakyat ini telah dijadikan tiga buah cerita, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak*, *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, dan *Sang Gajah Yang Sombong*. Dalam cerita pertama, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak*, pengkaji telah membina watak dua ekor monyet yang terdiri daripada ibu dan anak yang tinggal di dalam *Hutan Lindung*. Dalam hutan ini, terdapat sumber makanan sedap seperti *pisang emas*. *Anak monyet* pula masih mengeluh kerana sering makan pisang dan ingin tinggal di istana. Di puncak cerita *anak monyet* telah mengikut *Raja Ahmad* pulang ke *Istana Seri* dengan menukarkan hasil buruan raja dengan dirinya. Pada akhir cerita ini pula, *anak monyet* menyesal kerana tiada mendapat hidup yang diimpikan walaupun tinggal di dalam *istana raja*. *Anak monyet* pula mati kerana tidak makan dan minum serta amat rindukan ibunya.

Pengolahan cerita kedua pula berkaitan dengan cerita seorang saudagar yang bernama Saudagar Hasan yang kaya dan mempunyai sebuah kapal. Cerita ini dinamakan sebagai *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*. Plot cerita ini melibatkan manusia dengan haiwan, iaitu wujudnya hubungan baik antara *Saudagar Hasan*, anaknya bernama *Husin*, *kura-kura* dan *arnab*. Walau bagaimanapun, fokus utama dalam cerita tersebut masih lagi berkisar kepada haiwan, iaitu pertolongan haiwan-haiwan tersebut dalam memulihkan penyakit misteri yang dihidapi oleh *Husin* setelah kapal saudagar terdampar di *Pulau Hijau*. Oleh sebab terhutang budi dengan haiwan-haiwan tersebut, *Saudagar Hasan* mempelawa haiwan tersebut mengikutnya belayar

University of Malaya

dengan kapal dan menjadi kawan kepada anaknya. Oleh sebab termakan hasutan *Tabib Sayid*, seorang tabib diraja *Saudagar Hasan* telah membunuh kedua-dua haiwan itu untuk mengubati penyakit anaknya (*Husin* jatuh sakit kali kedua). *Saudagar Hasan* pula mempercayai hasutan tabib tersebut yang mengatakan penyakit Husin berpunca daripada sumpahan yang dibawa oleh kedua-dua haiwan itu daripada Pulau Hijau. Demi mengubati penyakit anaknya itu, *Saudagar Hasan* telah membunuh dan mengeluarkan hati haiwan-haiwan itu untuk dijadikan penawar. Pada akhir cerita ini, *Saudagar Hasan* kehilangan anaknya, kura-kura, dan arnab setelah penyakit *Husin* gagal dipulihkan.

Pengolahan cerita ketiga pula adalah berkaitan dengan plot cerita *Sang Gajah Yang Sombong*. Cerita ini diolah dengan menunjukkan bahawa kekuatan dan keberanian bukanlah sesuatu yang perlu dibanggakan. Bagi tujuan ini pengkaji telah mengolah cerita tersebut dengan menunjukkan bahawa Sang Gajah mempunyai karakter yang sombong kerana saiznya yang besar berbanding haiwan lain menyebabkannya melakukan kezaliman dengan membuli haiwan lain. Oleh sebab kesombongannya itu, *Sang Gajah* telah masuk dan memusnahkan kebun *Orang Asli Mahmeri* dengan memakan *Keledek Manis* dan *Tebu Kuning*. Oleh kerana terlalu marah, orang asli tersebut telah merancang menangkap gajah dengan menjeratnya. *Sang Gajah* yang masuk semula ke dalam kebun orang asli itu telah dikepung dan setelah dicederakan gajah berlari pulang semula ke hutan. Pada kemuncak cerita, *Sang Gajah* telah tercucuk jerat buluh runcing menyebabkan kedua-dua belah matanya buta. Setelah pulang ke hutan semula, tiada haiwan di dalam hutan berasa kasihan dengan keadaan gajah kerana kezaliman yang pernah dilakukannya. Pada akhir cerita ini, *Raja Cacing* telah memberi matanya yang kecil kepada *Sang Gajah* dan memintanya berjanji supaya tidak berlaku zalim kepada haiwan-haiwan lain.

Langkah ketiga dalam mengolah bahan ini adalah memilih perkataan daripada 21 kategori perkataan dengan memilih dan menyesuaikan hanya perkataan yang

University of Malaya

mendukung konteks pembelajaran tatabahasa. Hal ini demikian kerana melalui pemilihan perkataan yang mendukung konteks tatabahasa akan mempengaruhi tema cerita rakyat ini. Berdasarkan objektif-objektif pembelajaran, pengkaji telah memilih perkataan yang mendukung konsep kategori perkataan (kata nama, kata kerja, dan kata adjektif), dan pembentukan kata (pengimbuhan) bagi membentuk frasa dan ayat yang sesuai dengan jalan cerita. Dalam hal ini, pemilihan perkataan yang mendukung konsep tersebut perlulah bersesuaian dengan keupayaan subjek kajian dan fokus kepada elemen terkecil serta termudah sesuai dengan keupayaan subjek kajian.

ii. Interaksi Subjek Kajian Dengan Bahan

Bahan-bahan pengajaran juga diolah supaya dapat mewujudkan interaksi subjek kajian dengan bahan. Bagi memenuhi keperluan ini, adalah pengolahan dilakukan dengan mengolah bahan-bahan bercetak supaya selaras dengan tema-tema yang terdapat dalam cerita rakyat. Dalam pembelajaran mengenal huruf, pengolahan bahan adalah berkaitan dengan penerangan cara pembentukan huruf besar dan kecil mengikut cara yang betul. Proses penerangan cara pembentukan ini adalah berdasarkan anak panah dan penomboran, iaitu permulaan huruf pertama yang dibentuk akan ditunjukkan dengan penggunaan anak panah dan dinomborkan sebagai nombor satu. Kaedah ini turut diaplikasikan kepada pembentukan huruf kecil. Dalam pengolahan bahan peringkat ini, bahan-bahan latih tubi adalah bersifat pembacaan dan penulisan huruf. Setelah penguasaan cara pembentukan huruf diolah, latihan bermula dengan pembacaan huruf-huruf tersebut secara berurutan dan tidak berurutan. Seterusnya, latihan menulis huruf-huruf ini juga diaplikasikan melalui kemahiran mengecam huruf yang sama dengan contoh, menulis huruf besar dan kecil secara berurutan, menulis huruf yang disebutkan guru, dan padanan huruf besar dengan huruf kecil atau sebaliknya.

University of Malaya

Dalam bahagian kedua pengolahan bahan untuk bahagian bunyi dan sebutan, pembelajaran bertema telah diperkenalkan kepada subjek kajian. Tema-tema pembelajaran dibahagikan kepada sembilan tema secara umumnya, iaitu objek dalam persekitaran, haiwan, tubuh badan, peralatan di dalam kelas, tanaman, kenderaan, alat muzik, buah-buahan tempatan, dan nama hari dalam seminggu. Pengolahan bahan pada peringkat ini memerlukan subjek kajian berinteraksi dengan tema-tema pembelajaran yang dirancangkan. Tema-tema ini adalah sub komponen yang terdapat dalam cerita rakyat yang telah diolah tetapi dilakukan sedikit pertambahan tema bagi memenuhi objektif pembelajaran.

Semasa menjalankan pengolahan bahan bagi bahagian ini, pemecahan komponen kepada bahagian terkecil dilaksanakan. Bahagian ini telah dipecahkan kepada empat bahagian, iaitu bunyi huruf, asosiasi huruf, membunyikan suku kata KV, KVK dan KVKK, dan membunyikan perkataan suku kata terbuka, tertutup, diftong, vokal berganding, dan konsonan bergabung. Melalui pemecahan empat komponen tadi pula, setiap komponen dibahagikan lagi kepada komponen yang lebih kecil. Bagi kemahiran bunyi huruf, pemecahan dilakukan kepada lima bahagian terkecil, iaitu bunyi huruf vokal, konsonan, diftong, digraf, vokal berganding, dan konsonan bergabung. Seterusnya, asosiasi huruf pula dikaitkan dengan tema haiwan dan objek yang terdapat di persekitaran subjek kajian. Setiap enam kategori sebutan tadi dikaitkan dengan tema yang dinyatakan bagi menunjukkan huruf-huruf awalan setiap kategori ini mempunyai perwakilannya. Pada peringkat pembelajaran ketiga, bunyi-bunyi huruf ini ditukarkan pula dalam bentuk suku kata KV, KVK, dan KVKK. Terdapat tiga tema yang dikaitkan dengan pembelajaran ini, iaitu tubuh badan, tanaman, dan peralatan di dalam kelas. Pada peringkat keempat pula, suku kata yang dipelajari sebelum ini ditukarkan kepada pembelajaran perkataan. Pembahagian perkataan ini adalah berdasarkan suku kata yang diwakili oleh setiap perkataan, iaitu terbuka, tertutup, diftong, vokal berganding, dan

University of Malaya

konsonan bergabung. Tema-tema yang digunakan untuk mewakili pembelajaran sebutan perkataan ini adalah kenderaan, haiwan, alat muzik, dan tanaman.

Pada masa yang sama, subjek kajian juga perlu mengaplikasi konteks cerita rakyat dalam tatabahasa bahasa Melayu. Aplikasi konteks yang dimaksudkan adalah murid perlu memahami cerita rakyat melalui tiga buah buku cerita yang digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran (P&P) yang mengandungi kemahiran asas tatabahasa seperti kata nama, kata kerja, kata adjektif, imbuhan, dan pembentukan ayat. Penggunaan buku cerita dalam konteks cerita rakyat membolehkan subjek kajian memahami dan mengaplikasi pengetahuan tatabahasa dalam skop yang kecil. Setiap kali sesi pembelajaran, guru perlu membacakan buku cerita ini kepada subjek kajian dan mengeluarkan contoh-contoh tatabahasa asas Bahasa Melayu seperti yang difokuskan dalam bahagian ini. Bahan-bahan yang diolah ini meliputi kategori perkataan (Kata Nama, Kata Kerja, dan Kata Adjektif), pembentukan kata (Imbuhan Awalan dan Akhiran), dan pembentukan ayat (rangkai kata dan ayat penyata)

iii. Fungsi Bahan

Setiap bahan pembelajaran yang diolah berdasarkan jenis-jenisnya mempunyai fungsinya tersendiri. Pengolahan bahan bercetak yang berbentuk penerangan dapat menjelaskan konsep yang diajarkan oleh guru. Dalam hal ini, isi kandungan pengajaran guru selalunya bersifat abstrak tetapi dipindahkan dalam bentuk bercetak bagi memudahkan pemahaman subjek kajian. Setiap bahan bercetak yang diwakili oleh modul pembelajaran adalah berfungsi menjelaskan konsep dan meningkatkan penguasaan kemahiran bacaan melalui latih tubi. Penggunaan media pamer seperti model juga mempunyai dwifungsi, iaitu memperlihatkan struktur asas tentang sesuatu konsep dan alat pengukuhan hasil pembelajaran. Dalam pembinaan model kapal misalnya, konsep cerita rakyat terdapat dalam *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*

University of Malaya

direka strukturnya supaya subjek kajian dapat mengaitkan konsep mujarad dengan perkara konkrit. Begitu juga cerita *Anak Monyet Yang Tamak*, penggunaan objek istana raja dibina supaya realistik berbanding penggunaan lukisan semata-mata. Bagi tujuan pengukuhan pula, model ini berfungsi sebagai aktiviti tambahan pembelajaran. Hal ini demikian kerana model istana misalnya direka bagi tujuan pengajaran huruf dan model kapal pula bagi pengajaran suku kata. Pembinaan model yang bersifat dwifungsi ini mampu menukarkan konsep pemahaman secara lisan ke dalam bentuk bukan lisan. Secara keseluruhannya, model ini mampu menterjemahkan kefahaman subjek kajian tanpa melibatkan latihan bersifat tulisan.

Penggunaan bahan grafik ialah terdiri daripada lukisan yang terdapat dalam buku cerita pula adalah bertujuan bagi menjelaskan plot cerita rakyat. Bagi buku cerita pertama dan kedua, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak* dan *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi* masing-masing menggunakan sebanyak 13 gambar. Buku cerita ketiga pula, iaitu *Sang Gajah Yang Sombong* hanya menggunakan 11 lukisan. Teks-teks yang digunakan bagi menceritakan plot cerita ini pula berwarna merah dan hitam. Tujuan penggunaan warna ini adalah mewakili pencerakinan perkataan kepada suku kata yang dibaca oleh subjek kajian. Bagi satu-satu perkataan, suku kata pertama yang dieja dan disebut oleh subjek kajian berwarna hitam, manakala suku kata kedua pula berwarna merah. Jika sesuatu perkataan mewakili tiga atau lebih suku kata, suku kata berikutnya pula berwarna hitam. Situasi ini memudahkan subjek kajian untuk belajar menyebut dan membaca perkataan berdasarkan warna-warna yang diwakili.

Pada masa yang sama juga, pemeringkatan bahan dilakukan dengan mengolah buku cerita ini kepada bahan bacaan bergred atau berperingkat daripada mudah kepada sukar. Penggunaan buku bacaan bergred ini membolehkan seseorang murid itu menguasai bacaan dengan lancar dalam tempoh masa yang singkat. Bagi buku bergred mudah, iaitu cerita *Anak Monyet Yang Tamak* bahan diolah berdasarkan ayat tunggal

University of Malaya

terdiri daripada tiga hingga dua belas perkataan dalam satu baris dan bilangan baris dalam satu muka surat adalah kira-kira 4 hingga enam baris. Bagi buku bergred sederhana pula, iaitu *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, bilangan perkataan dalam satu baris adalah kira-kira 6 -14 perkataan. Bilangan baris dalam satu muka surat pula adalah kira-kira empat hingga lapan baris. Akhir sekali, bagi buku bergred tinggi, iaitu *Sang Gajah Yang Sombong* pula bilangan perkataan pula kira-kira lima hingga 18 perkataan dalam satu baris, manakala bilangan baris dalam satu muka surat adalah kira-kira tiga hingga enam baris.

Akhir sekali, penggunaan gambar kaku jenis gambar foto pula yang diaplikasikan dalam mengolah modul pengajaran dan kad imbasan juga mempunyai fungsinya tersendiri. Penggunaan gambar ini menggalakkan aktiviti menyebut dan membunyikan huruf, suku kata, serta perkataan berdasarkan contoh gambar alat artikulasi yang disediakan. Bahan ini diolah dan dimuatkan di dalam modul bunyi dan sebutan supaya guru tidak perlu mengulang sebutan sepanjang masa pengajaran. Gambar-gambar sebutan ini dirakamkan dengan situasi mulut yang sedang mengujarkan sebutan. Bagi bahagian suku kata dan perkataan, bilangan gambar yang digunakan bergantung pada bilangan suku kata dalam sesuatu perkataan. Situasi ini membantu subjek kajian yang lemah mengeja dan pada masa yang sama dapat meniru cara sesuatu sebutan suku kata serta perkataan dengan betul.

Setelah pengolahan bahan selesai, pengkaji mengaplikasikan pula langkah membina bahan pengajaran. Bahan-bahan pengajaran ini merupakan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang digabungkan dalam proses pembelajaran. Gabungan BBM ini dinamakan sebagai Kit Asas Membaca. Pembinaan BBM ini adalah secara berbentuk bahan visual yang mengandungi modul, model, buku cerita, dan kad imbasan dengan mengaplikasikan prinsip-prinsip pembinaan bahan. Penerangan seterusnya adalah

University of Malaya

berkaitan dengan prinsip-prinsip pembinaan BBM yang diaplikasikan oleh pengkaji dalam membina BBM dalam membina Kit Asas Membaca.

4.4.3 Pembinaan Bahan Pengajaran

Pembinaan bahan dilakukan setelah memilih dan mengolah bahan-bahan yang difikirkan sesuai untuk dipersembahkan kepada subjek kajian. Antara faktor penting yang perlu dipertimbangkan semasa membina bahan pengajaran adalah aspek kandungan dan bahasa yang digunakan. Pertimbangan ini melibatkan bentuk dan fungsi, ketetapan, kepelbagaian, kemahiran bahasa, penyerapan pengetahuan dan nilai, standardisasi, dan simplikasi. Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan prinsip-prinsip pembinaan bahan yang diaplikasikan oleh pengkaji semasa membina bahan pengajaran yang dimuatkan dalam Kit Asas Membaca, iaitu:

i. Bentuk dan Fungsi

Bahan-bahan pengajaran berfungsi membantu pengajaran guru dan membina kecekapan pembelajaran murid. Di samping itu, bahan-bahan pengajaran juga dapat menggantikan sebahagian peranan guru dan menyokong pembelajaran bersifat individu. Situasi ini dapat memberi manfaat kepada kedua-dua belah pihak kerana guru lebih banyak masa membantu murid dalam pembelajaran mereka berbanding hanya menghabiskan waktu untuk mengajar sahaja. Malah, murid juga dapat mengurangkan kebergantungan sepenuhnya kepada guru dan menggalakkan pembelajaran secara individu. Oleh itu, bahan-bahan yang dibina perlulah membantu mengukuhkan pelajaran, pengetahuan, dan kemahiran murid.

Dalam konteks kajian ini, pembinaan bahan-bahan pengajaran untuk dimuatkan dalam Kit Asas Membaca mengaplikasikan prinsip bentuk dan fungsi. Hal ini demikian kerana kesemua bahan-bahan pembelajaran yang dibina mempunyai fungsinya yang tersendiri, sama ada bahan-bahan tersebut dalam bentuk media grafik (lukisan yang

University of Malaya

terdapat dalam buku cerita dan kad imbas) bercetak (buku cerita dan modul), pamer (model), atau gambar kaku (gambar foto dalam membina modul pengajaran dan kad imbasan). Bahan-bahan yang dibina ini perlu diaplikasikan penggunaannya dengan baik oleh guru untuk menerangkan fakta, maklumat, dan isi kandungan pembelajaran. Oleh itu, perbincangan seterusnya akan mengaitkan prinsip bentuk dan fungsi yang terdapat dalam Kit Asas Membaca berdasarkan bahan-bahan pengajaran yang digunakan.

a. Model

Model ialah bahan tiga dimensi yang mewakili struktur, rupa bentuk, dan menjelaskan cara sesuatu (contohnya mesin berfungsi) (Ab. Rahim Selamat 1987, p.46). Model merupakan objek tiga dimensi yang menyerupai sesuatu (benda, haiwan, spesimen, dan sebagainya) atau berbentuk replika objek sebenar tetapi berbeza daripada aspek bahan atau saiznya (East 1952, p.35). Dalam kajian ini, model yang dibina adalah model istana dan kapal. Model ini dibina berdasarkan tema cerita rakyat yang dijadikan sebagai bahan pengajaran. Ciri yang diaplikasikan semasa membina model ini adalah berdasarkan ciri yang dinyatakan oleh Weaver & Bollinger (Weaver & Bollinger 1949, p.103-116), iaitu:

i. Menyerupai sesuatu;
ii. Boleh dipandang dari pelbagai arah (tepi, atas, dan bawah);
iii. Boleh menampakkan rupa dalamnya (*cut away*) jika dibuka;
iv. Saiz dikecilkan (*scale down*) atau dibesarkan (*scale up*) daripada objek sebenar; dan
v. Berkait rapat dengan pengajaran berbentuk pergerakan, kedudukan bahagian, dan hubung kait semua bahagian.

University of Malaya

Pembinaan model sebagai bahan pengajaran adalah menyerupai sesuatu objek sebenar, iaitu kapal dan istana. Model-model kapal dan istana dipilih adalah untuk memudahkan subjek kajian mengingati objek sebenar yang diceritakan dalam cerita rakyat. Dalam cerita rakyat pertama, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak* cerita ini menceritakan bahawa anak monyet telah memasang impian untuk tinggal di istana dan meninggalkan hutan. Bagi mengingatkan subjek kajian tentang isi kandungan cerita, pengkaji telah membina model sebuah istana Melayu lama yang berbentuk seakan-akan rumah Melayu lama. Seterusnya, dalam buku cerita kedua pula yang bertajuk *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, bagi menunjukkan kapal Saudagar Hasan yang besar dan cantik model kapal telah dibina. Tujuan pembinaan bahan tersebut adalah menunjukkan objek yang wujud dalam cerita tersebut dalam bentuk realistik.

Dalam aspek boleh dipandang dalam pelbagai arah pula, kedua-dua model ini boleh dilihat tepi, atas, dan bawah. Hal ini bermaksud kedudukan model yang diletakkan pada semua arah boleh dilihat oleh subjek kajian semasa digunakan di dalam kelas. Contohnya, jika model diletakkan di atas meja, subjek kajian yang berada di hadapan meja tersebut dapat melihatnya dari pelbagai arah. Antara keistimewaan yang terdapat dalam model ini adalah boleh menampakkan rupa dalamnya (*cut away*) jika dibuka. Model-model yang dibina dalam kajian ini bukan hanya untuk dipamerkan sahaja tetapi berguna sebagai bahan bantu mengajar huruf dan suku kata. Model istana misalnya, jika dibuka di bahagian tengahnya akan menampakkan bahagian kotak-kotak kecil yang dibahagikan kepada empat baris melintang dan enam baris menegak. Baris akhir kotak-kotak ini hanya terdiri daripada dua buah kotak kecil sahaja. Kotak-kotak kecil ini dibina bagi mewakili kesemua 26 huruf dan dimasukkan blok huruf dalam kotak-kotak kecil itu. Blok-blok huruf ini pula ditampalkan huruf dan digunakan bagi menyusun huruf-huruf secara berurutan dan tidak berurutan. Terdapat dua bahagian utama setelah model ini dibuka, iaitu kotak-kotak kecil sebelah kanan dan kirinya.

University of Malaya

Kotak kecil sebelah kanan menempatkan blok huruf besar dan sebelah kirinya pula adalah blok huruf kecil. Kedua-dua bahagian ini digunakan semasa pengajaran pasangan huruf besar dan kecil dijalankan.

Pengajaran pembinaan suku kata dan perkataan pula, model kapal digunakan. Bahagian badan kapal mengandungi empat ruang (*partition)* yang berfungsi sebagai tempat meletakkan kad suku kata. Subjek kajian perlu memasukkan kad-kad suku kata sama ada bagi membentuk suku kata itu sendiri dan perkataan. Kad-kad yang dimasukkan adalah bergantung pada arahan guru dan objektif pembelajaran ketika itu. Ruang yang dibina ini adalah pada kedua-dua belah badan model kapal, iaitu hadapan dan belakang. Pembahagian ruang pada kedua-dua belah badan kapal membolehkan dua atau lebih subjek kajian memasukkan kad-kad suku kata ke bahagian badan kapal semasa aktiviti pembelajaran secara berkumpulan dijalankan. Bagi pembelajaran pembinaan perkataan pula, bilangan subjek kajian yang boleh menjalankan aktiviti adalah minimum dua orang atau maksimum empat orang bergantung pada bilangan suku kata yang terdapat dalam perkataan yang dibina. Contohnya, jika pembinaan perkataan yang melibatkan dua suku kata KV+KV, dua orang subjek kajian boleh menggunakan bahagian ruang hadapan kapal dan dua orang subjek lagi menggunakan ruang bahagian belakang kapal. Setelah kad-kad ini digunakan, kad-kad akan dikumpulkan semula dan disusun di atas bahagian *deck* kapal yang menempatkan bahagian penyimpanan kad.

Prinsip bentuk dan fungsi juga mengaplikasikan saiz model. Saiz model ini dikecilkan (*scale down*) berdasarkan objek sebenarnya. Hal ini demikian kerana jika saiz model yang besar tidak bersifat praktikal digunakan dalam pembelajaran di dalam kelas kerana sukar dialihkan dan menggunakan ruang yang besar untuk tujuan penyimpanan. Model istana ini dibina di atas tapak berukuran 66 sentimeter lebar dan 28 sentimeter panjang. Tapak ini kemudiannya dibahagikan kepada dua bahagian

University of Malaya

papan, iaitu mewakili sebelah kiri dan kanannya istana dengan masing-masing berukuran 33 sentimeter panjang dan lebarnya 14 sentimeter. Model kapal juga merupakan model yang dikecilkan daripada saiz sebenar serta diletakkan di atas tapak berukuran 65 sentimeter lebar dan 25 sentimeter panjang. Bahagian ruang untuk meletakkan kad pula panjang keseluruhannya 27 sentimeter, dan setiap ruang berukuran enam sentimeter lebar dan lima sentimeter panjang. Bagi kedua-dua pengajaran, jarak antara tempat meletakkan model adalah sepanjang kira-kira 120 sentimeter dan memudahkan tidak melibatkan banyak pergerakan bangun-duduk subjek kajian untuk menjalankan aktiviti berasaskan model.

Prinsip keempat dalam pembinaan model ialah model perlu berkait rapat dengan pengajaran berbentuk pergerakan, kedudukan bahagian, dan hubung kait semua bahagian. Situasi ini diaplikasikan semasa sesi pembelajaran terutamanya yang melibatkan aktiviti pengukuhan kefahaman. Walaupun model yang dibina bukan bertujuan mengkaji pergerakan dan cara berfungsi, secara tidak langsung pergerakan daripada aspek psikomotor wujud. Kemahiran psikomotor yang wujud dapat dilihat semasa aktiviti fizikal yang dilakukan semasa subjek kajian menggunakan bahan. Situasi ini dapat dilihat apabila subjek kajian menyebut suku kata, memilih, dan meletakkan kad suku kata ke bahagian ruang kapal. Pada masa yang sama, penggunaan model istana juga membolehkan subjek kajian mencari, memasukkan, dan menyusun blok huruf ke dalam bahagian kotak-kotak kecil yang dibina. Dalam aspek kognitif pula, subjek kajian kebolehan subjek kajian mengenal pasti huruf dan memahami proses pembinaan suku kata dan perkataan secara tepat dapat dibangunkan. Pembangunan keupayaan afektif juga tidak terkecuali apabila bahan-bahan ini mampu membina sikap, minat, dan memotivasikan subjek kajian dalam pembelajaran membaca.

University of Malaya

b. Kad Imbas

Kad imbas merupakan salah satu Bahan Bantu Mengajar (BBM) konvensional yang sering digunakan dalam pembelajaran. Kad imbasan tergolong dalam kumpulan dalam media visual atau grafik (Misdar 2013, p.512). Kad ini bersaiz kecil yang biasanya terdiri daripada gambar, teks, simbol, atau tanda yang mengingatkan atau mendorong penggunanya berhubung dengan gambar tersebut (Azhar Arsyad 2009, p. 119. Kad imbas juga dinyatakan sebagai satu set kad yang mengandungi maklumat tertentu seperti perkataan, ayat, atau contoh gambar (Komachali & Khodareza 2012, p.137). Kad imbas sering kali digunakan dalam latih tubi atau pembelajaran kendiri serta mempunyai ciri-ciri seperti diperbuat daripada *card board*, mengandungi perkataan, ayat, dan gambar ringkas. Penggunaan kad imbas merupakan kaedah yang paling berkesan terutamanya ketika mempelajari perkataan-perkataan baharu kerana melibatkan gabungan kemahiran visual dan taktil. Kad ini juga boleh dipelbagaikan kegunaannya seperti dijadikan permainan bahasa terutamanya jika perkataan melibatkan pembelajaran perkataan baharu, menamakan bunyi huruf, ejaan, dan kosa kata (Joseph 2006, p.806). Hal ini demikian kerana kad ini boleh dilihat sama ada dari jarak jauh atau dekat, dipegang, serta dimanipulasi oleh kanak-kanak (Hellyer, Robinson, & Sherwood 1998, p.87). Dalam kajian ini, tiga jenis kad imbas digunakan, iaitu kad imbas huruf, kad imbas sebutan huruf, dan kad imbas suku kata. Kad dengan huruf yang dibesarkan ini bukan sahaja membolehkan murid membaca perkataan, tapi kenal suku kata, huruf yang membentuk perkataan itu.

Kad imbas huruf digunakan dalam kemahiran pengecaman huruf berfungsi dalam pengajaran kemahiran mengenal pasti huruf besar secara berurutan, mengenal pasti huruf dan kecil secara berurutan, mengenal pasti huruf besar secara tidak berurutan, mengenal pasti huruf kecil secara berurutan, dan menentukan padanan huruf besar dengan huruf kecil. Bagi tujuan ini, sebanyak lima set kad imbas huruf dibina. Kad ini

University of Malaya

dibina lebih besar daripada saiz kad imbas biasa, iaitu berukuran 20 sentimeter panjang dan 26 sentimeter lebar. Kad imbas huruf yang dibina tidak diceraikan kandungannya, iaitu dibina seperti buku dan digabungkan dengan menggunakan *spring comb bind*. Kad ini dibina sedemikian adalah bagi mengelakkan kandungannya terpisah sehingga menyukarkannya didapatkan semula apabila diperlukan. Guru hanya perlu menukar kandungan kad ini dengan menyelak helaian demi helaian sahaja. Penggunaan kad imbas yang dihasilkan mempunyai ciri-ciri seperti jelas dan besar supaya boleh dilihat oleh murid-murid yang duduk di bahagian belakang kelas. Fungsi kad imbas ini dibangunkan adalah supaya imej-imej mental yang terdapat dalam gambar dapat dirangsang dan mudah diingati berbanding disebut sahaja (Weaver & Bolilinger 1963, p.6). Jika penerangan secara verbal diberikan semata-mata, mereka mudah lupa berbanding menggunakan tambahan aktiviti dan pengalaman yang melibatkan sensori. Menurut Kupzyk, Daly, & Anderson (2011), antara kelebihan menggunakan kad imbas dalam pengajaran adalah:

"*Flash cards are a convenient, simple, and popular format for presenting discrete stimulus items (e.g., sight words) during discrimination training. Sight words can be presented singly while the instructor delivers prompts, reinforcement, and corrective feedback. Each repetition of the three-term contingency (presentation of the flash card, response of the learner, and consequence delivered by the teacher) further strengthens future responding in the presence of the relevant antecedent*" (Kupzyk, Daly, & Anderson 2011, p.781).

Satu jenis kad imbasan huruf juga dibina tetapi dalam saiz yang lebih kecil kira-kira 5 sentimeter panjang dan 6 sentimeter lebar. Kad ini dibina bagi kegunaan subjek kajian semasa pembelajaran mengenal huruf dijalankan. Kad ini dibentuk menggunakan komputer dengan bentuk *vector*. Seterusnya, kad ini diletakkan huruf, sama ada huruf besar atau kecil di tengah-tengahnya dan dipotong mengikut bentuk yang ditetapkan. Seterusnya, kad ini digamkan dengan lidi pencucuk bagi memudahkan subjek kajian memegangnya. Setiap subjek kajian diberi sebanyak dua set kad imbasan huruf besar

University of Malaya

dan kecil. Kad ini digunakan dengan pengajaran kemahiran huruf, iaitu subjek kajian perlu memegang kad tersebut dan menunjukkan huruf yang sedang diajar oleh guru.

Selain itu, kad imbas yang digunakan dalam kajian ini juga adalah kad imbas sebutan huruf. Kad ini mempunyai huruf dan di bawahnya diletakkan gambar cara menyebut huruf dengan betul. Saiz gambar dan huruf dibesarkan, iaitu mempunyai ukuran yang sama dengan kad imbas huruf. Kad imbas jenis ini dipilih adalah kerana merupakan kaedah untuk menghubungkan huruf dengan cara sebutannya. Dalam situasi ini, kad gambar tersebut digunakan bagi sebutan dan menjelaskan asosiasi huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, dan sebagainya dengan objek yang terdapat dalam gambar. Sebanyak enam set kad gambar disediakan bagi mewakili objektif pembelajaran membunyikan huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf dengan betul. Bagi kad gambar seterusnya adalah kad gambar asosiasi huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf dengan objek. Sebanyak enam set kad gambar digunakan bagi pembelajaran ini. Kesemua kad ini juga digabungkan bersama menggunakan *metal spiral bind* mengikut kategori huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf.

Kategori kad imbasan yang ketiga ialah kad imbasan suku kata. Kad imbasan ini digunakan bersama model kapal dan perlu diletakkan pada bahagian badan model itu. Kad ini mengandungi sejumlah 156 suku kata bermula dengan set suku kata *ba, bi, bu, be (pepet), be(taling),* dan *bo* sehingga suku kata *za, zi, zu, ze (pepet), ze(taling), dan zo*. Seterusnya, pengkaji menambah satu set lagi kad suku kata berjumlah 156 sebagai set kedua dan jumlah sebanyak 312 kad suku kata digunakan. Hal ini demikian kerana dalam pembelajaran pembinaan perkataan dengan suku kata tertentu seperti KV+KV, KV+KV+KV dan sebagainya, ada suku yang diulang semula dalam membentuk perkataan antaranya perkataan *susu* memerlukan dua set suku kata *su*. Bagi

University of Malaya

mengelakkan situasi kad imbasan tidak mencukupi, pengkaji telah membina dua set kad suku kata bagi tujuan ini. Bagi pembelajaran dengan suku kata KVK (*ban, bin, bun, ben, ben, bon* hingga *zan, zin, zun, zen (pepet), zen (taling), bon*) dan KVKK (*bang, bing, bung, beng (pepet), beng (taling), dan bong* hingga *zang, zing, zung, zeng (pepet), zeng (taling), zong)* pula masing-masing sebanyak 156 kad suku kata. Kad-kad suku kata ini dibuat dengan menggunakan *cardboard* tebal, bertaip menggunakan komputer, dicetak, dan dilekatkan di tengah-tengah kad.

c. Modul

Modul merupakan bahagian atau unit terkecil dalam pembelajaran dan setiap bahagian ini berkait rapat antara satu sama lain (Sharifah Alwiah Alsagoff 1984, p.92). Bahagian atau unit terkecil tersebut pula mewakili isi kandungan dalam satu mata pelajaran. Modul pembelajaran direka untuk menyokong keperluan pembelajaran murid agar dapat belajar dengan lebih berkesan. Pada masa yang sama, modul memuatkan semua maklumat penting seperti yang terkandung dalam rancangan pengajaran guru. Kajian ini memilih untuk mengaplikasikan pembelajaran berasaskan modul adalah kerana modul sesuai digunakan bagi menyampaikan pelajaran berbentuk pemulihan, membantu murid yang ketinggalan dalam pembelajaran, dan menetapkan kebolehan yang sama di peringkat permulaan bagi pembelajaran baru (Sharifah Alwiah Alsagoff 1984, p.93-94).

Tiga jenis modul digunakan dalam bahagian ini, iaitu Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Huruf, Modul 2: Bunyi dan Sebutan, dan Modul 3: Konteks Tatabahasa. Setiap struktur modul dibahagikan kepada dua bahagian, iaitu penerangan dan latihan. Dalam modul satu pembelajaran adalah berkaitan dengan kemahiran mengenal pasti huruf dengan bentuknya, manakala Modul 2 pula dibahagikan kepada empat bahagian. Bahagian ini telah dipecahkan kepada empat bahagian, iaitu bunyi huruf, asosiasi huruf, membunyikan suku kata KV, KVK dan KVKK, dan membunyikan perkataan suku kata terbuka, tertutup, diftong, vokal berganding, dan

University of Malaya

konsonan bergabung. Modul 3 pula merupakan aplikasi kemahiran tatabahasa mengikut konteks. Pada bahagian ini, subjek kajian perlu menguasai isi kandungan cerita rakyat bagi membolehkan mereka mengaplikasi konteks tatabahasa.

Bahagian kedua model ini ialah latihan. Bagi Model 1, sebanyak lapan latihan diberikan kepada subjek kajian. Latihan-latihan ini terbahagi kepada dua, iaitu latihan bacaan dan tulisan. Latihan bacaan adalah berbentuk bacaan huruf kecil dan besar secara berurutan, manakala latihan menulis melibatkan kemahiran pengecaman, menulis semula huruf yang disebutkan guru, menulis huruf secara berurutan, dan menulis serta memadankan huruf besar dan huruf kecilnya. Bagi Modul 2 pula, subjek kajian perlu menyiapkan sebanyak 15 latihan mengaitkan nama huruf dengan gambar sebutan, membina suku kata berdasarkan gambar, mencerakinkan suku kata, dan sebagainya. Bahagian ini juga melibatkan aktiviti pembacaan, iaitu subjek kajian perlu membaca suku kata atau perkataan berdasarkan kategorinya. Akhir sekali, Modul 3 pula memerlukan subjek kajian menguasai pembacaan tiga buah buku cerita dan mengaplikasikan pengetahuan untuk menjawab bahagian ini. Bagi setiap buku cerita, terdapat satu latihan khusus bagi penguasaan bahagian ini. Jumlah keseluruhan latihan bagi bahagian ini adalah sebanyak tiga buah latihan. Seterusnya, bagi setiap buku cerita ini terdapat lima komponen tatabahasa yang diuji, iaitu kategori kata nama, kata kerja, kata adjektif, imbuhan, dan pembentukan ayat.

d. Buku Cerita

Dalam penggunaan buku cerita yang diaplikasikan kepada Konteks Tatabahasa, tiga buah buku cerita dibina bagi tujuan ini. Buku cerita pertama bertajuk *Anak Monyet Yang Tamak* mempunyai 26 muka surat, buku kedua *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi* 24 muka surat, dan buku ketiga. *Sang Gajah Yang Sombong* sebanyak 33 muka surat. Muka surat dalam buku cerita ini terdiri daripada lukisan dan teks. Lukisan yang

University of Malaya

dilukis pula menggunakan satu muka surat penuh dan teks satu hingga dua muka surat bergantung pada tahap kesukaran bahan. Bagi bahagian teks, warna merah dan hitam digunakan bagi menunjukkan sebutan melalui pencerakinan perkataan kepada suku kata yang dibaca oleh subjek kajian. Bagi satu-satu perkataan, suku kata pertama yang dieja dan disebut oleh subjek kajian berwarna hitam, manakala suku kata kedua pula berwarna merah. Jika sesuatu perkataan mewakili tiga atau lebih suku kata, suku kata berikutnya pula akan berwarna hitam. Situasi ini memudahkan subjek kajian untuk belajar menyebut dan membaca perkataan berdasarkan warna-warna yang diwakili.

Bagi buku bergred mudah, iaitu cerita *Anak Monyet Yang Tamak* bahan terdiri daripada ayat tunggal terdiri daripada tiga hingga dua belas perkataan dalam satu baris dan bilangan baris dalam satu muka surat adalah kira-kira 4 hingga enam baris. Bagi buku bergred sederhana pula, iaitu *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, bilangan perkataan dalam satu baris adalah kira-kira 6 -14 perkataan. Bilangan baris dalam satu muka surat pula adalah kira-kira empat hingga lapan baris. Akhir sekali, bagi buku bergred tinggi, iaitu *Sang Gajah Yang Sombong* pula bilangan perkataan pula kira-kira lima hingga 18 perkataan dalam satu baris, manakala bilangan baris dalam satu muka surat adalah kira-kira tiga hingga enam baris.

ii. Ketetapan

Prinsip pembinaan bahan yang kedua adalah ketepatan. Prinsip ini bermaksud bahan-bahan pengajaran yang dibina perlulah mampu mengungkapkan bahasa secara tepat dalam aspek fungsi dan konteks sosial. Berdasarkan kriteria ini, pembinaan Kit Asas Membaca dibina berdasarkan objektif pembelajaran yang digariskan terlebih dahulu. Penentuan objektif melalui penggunaan bahan-bahan pengajaran dapat memastikan hasil pembelajaran yang ingin dicapai menepati kriteria hasil pembelajaran seperti yang ditetapkan. Penentuan objektif penggunaan kit ini adalah untuk memastikan bahawa

University of Malaya

pelajar tidak hanya tertarik kepada bahan-bahan pengajaran di dalam kit tanpa memahami maklumat yang terkandung dalam sesuatu pembelajaran. Masalah ini sering berlaku terutamanya semasa pengajaran bahan-bahan pengajaran yang bersifat konkrit (Brown, McNeil, Glenberg 2009, p. 160). Kesilapan dalam menentukan matlamat menyebabkan kanak-kanak tidak dapat menghubungkan bahan-bahan pembelajaran konkrit dengan isi kandungan yang bersifat abstrak.

Dalam kajian ini, penentuan objektif dalam membangunkan Kit Asas Membaca meliputi dua perkara, iaitu peringkat penguasaan dan keupayaan kognitif. Peringkat penguasaan yang ingin diaplikasikan menerusi kit ini merupakan kemahiran membaca dan keupayaan kognitif yang perlu dicapai oleh mereka pula adalah tiga peringkat terendah dalam Taksonomi Bloom. Tiga aras terendah ini adalah kemahiran mengingat, memahami, dan mengaplikasi. Melalui penentuan objektif ini, bahan-bahan dibina berdasarkan pemeringkatan, iaitu mudah kepada sukar. Dalam bahagian pertama pengajaran, subjek kajian didedahkan kepada pengecaman dan pengetahuan grafik berkaitan huruf. Situasi ini mendedahkan kepada subjek kajian bahawa setiap perkataan diwakili oleh huruf tertentu. Kemahiran mengenal pasti dibangunkan, iaitu keupayaan subjek kajian membina skema visual berkaitan huruf dan pengetahuan grafik. Seterusnya, kemahiran mengingat merupakan kemahiran peringkat sederhana yang dibangunkan menerusi keupayaan mengingat bunyi dan sebutan huruf, suku kata, perkataan, dan ayat. Setelah penguasaan pada bahagian ini dikuasai, pengaplikasian kemahiran mengingat ditukarkan pula kepada kemahiran mengaplikasi. Pada tahap ini, subjek kajian perlu menggunakan pengetahuannya untuk mempelajari konteks tatabahasa. Pembahagian pembelajaran mengikut kemahiran kognitif dalam Taksonomi Bloom menunjukkan bahawa setiap kemahiran bahasa dikuasai secara berperingkat dan tersusun.

University of Malaya

iii. Kepelbagaian

Pembinaan Kit Asas Membaca yang berbentuk visual ini bersesuaian dengan gaya pembelajaran kanak-kanak pemulihan kerana mempunyai kriteria kepelbagaian bahan. Pemilihan dan penggunaan bahan-bahan yang sesuai dan bertepatan dengan isi pelajaran, dapat membantu subjek kajian meningkatkan penguasaan mereka terhadap kemahiran membaca. Pembinaan bahan ini berfungsi sebagai pemahaman dan peneguhan dalam jangka waktu yang panjang. Proses pengajaran dan pembelajaran tradisional membataskan potensi murid untuk meningkatkan kemahiran bacaan mereka. Penggunaan bahan yang berkesan seperti Kit Asas Membaca yang mengandungi pelbagai bahan yang berbeza daripada aspek pengisiannya mampu menjadikan subjek kajian lebih menguasai pembelajaran membaca secara berperingkat.

iv. Kemahiran Bahasa

Prinsip seterusnya dalam pembinaan bahan adalah kemahiran bahasa. Kemahiran bahasa yang difokuskan dalam kajian ini adalah kemahiran membaca. Walaupun fokus kepada kemahiran membaca, kemahiran lain seperti mendengar, bertutur, dan menulis dibangunkan secara tidak langsung. Kemahiran ini digabungjalinkan bersama walaupun tidak sepenuhnya. Hal ini dapat dilihat dalam pembinaan bahan-bahan pembelajaran seperti modul, buku cerita, model, dan kad imbasan. Melalui kemahiran mendengar dan memahami pertuturan guru, subjek kajian mampu memahami kegunaan, fungsi, dan kaedah menggunakan bahan ini.

Selain itu, penggunaan model terutamanya pada bahagian latihan membolehkan murid membangunkan kemahiran menulis, sama ada pada peringkat pratulisan atau mekanis. Malah, kemahiran ini merupakan melibatkan kaedah menulis dengan betul, menyusun ayat-ayat dengan betul, dan boleh difahami oleh pembaca. Malah, kemahiran membaca bersama kemahiran menulis juga dapat membina perbendaharaan kata,

University of Malaya

mengeja perkataan dengan pantas, dan melahirkan fikiran dan perasaan dengan sempurna dalam bentuk tulisan.

vi. Penyerapan Pengetahuan dan Nilai

Prinsip kelima yang dijadikan asas membina bahan ialah penyerapan pengetahuan dan nilai. Berdasarkan kepada prinsip ini, bahan-bahan pengajaran yang dibina mestilah dapat menerapkan nilai-nilai dalam semua kemahiran. Penyerapan nilai ini berfungsi menambahkan pengetahuan baru dan memperkukuhkan kemahiran membaca sedia ada. Dalam kebanyakan pembelajaran, penyampaiannya dijalankan secara berasingan menyebabkan kefahaman murid terbina secara berasingan (Atan Long 1979, p.167).

Bagi mengelakkan keadaan ini berlaku, penggunaan bahan-bahan pembelajaran seharusnya digabungkan dengan pengajaran guru bagi membentuk kefahaman yang menyeluruh berkaitan konsep. Penggunaan bahan-bahan pengajaran dalam Kit Asas Membaca ini membolehkan subjek kajian mengaitkan kemahiran bacaan yang dipelajarinya dalam kehidupan harian. Hal ini dapat dibuktikan melalui penggunaan pembelajaran bertema terutamanya dalam bahagian bunyi dan sebutan. Penggunaan tema-tema dalam pembelajaran digabungkan dengan bahan-bahan pengajaran membolehkan subjek kajian mengaitkan konsep umum bunyi dan sebutan kepada objek, tumbuhan, anggota badan, dan sebagainya. Dalam pembelajaran tatabahasa misalnya, masalah penguasaan adalah berkait dengan asas tatabahasa yang kompleks dan memerlukan banyak latihan untuk menguasainya. Menerusi penggunaan buku cerita, subjek kajian dapat mengaitkan, membandingkan, dan mengaplikasi kefahaman dalam konteks yang lebih kecil.

Penggunaan model dalam kajian ini bukanlah digunakan semata-mata untuk pameran kerana model ini digunakan dalam pembelajaran bahasa secara intensif. Penggunaan model sebagai Bahan Bantu Mengajar (BBM) dapat menggalakkan subjek

University of Malaya

kajian menjalankan aktiviti bersifat visual seperti melihat bahan yang bersifat abstrak ke dalam bentuk yang konkrit. Kemahiran kinestatik turut dibangunkan seperti aktiviti memegang, mengeluarkan, dan menyusun semula blok huruf dan kad huruf. Kemahiran ini membolehkan subjek kajian melihat dan menyentuh BBM untuk menjadikan pembelajaran menjadi lebih berkesan. Tujuan pembinaan model adalah sebagai contoh yang menyerupai sesuatu benda. Situasi ini membolehkan subjek kajian mengaitkan ciri-ciri utama cerita rakyat dalam bentuk realistik. Hal ini demikian kerana apabila cerita rakyat dibacakan, subjek kajian sukar mengingat keseluruhan plot cerita rakyat kerana tiada bentuk konkrit untuk dikaitkan dengan cerita itu. Sebagai objek berbentuk tiga dimensi yang boleh dilihat, menyerupai sesuatu benda sebenar, dan mempunyai ukuran, ciri ini membezakannya dengan bahan dua dimensi lain seperti carta, gambar. Situasi ini membolehkan pembelajaran lebih mudah difahami berbanding menggunakan bahan lain untuk menerangkan konsep (Ab. Rahim Selamat 1987, p.46). Model boleh dibesarkan atau dikecilkan mengikut kesesuaian penglihatan subjek kajian. Hal ini demikian kerana sesetengah objek sebenar tidak mungkin boleh dibawa masuk ke dalam kelas dan fungsinya tidak dapat dihayati sepenuhnya. Dengan membina objek yang menyerupai benda sebenar, subjek kajian boleh melihat keseluruhan bahagian objek atau pemandangan berdasarkan objek.

vi. Standardisasi dan Simplikasi

Prinsip standardisasi dan simplikasi bermaksud bahan-bahan pengajaran yang dibina mestilah dapat memenuhi keperluan pelajar. Dalam hal ini, bahan-bahan yang dibina mestilah telah melalui proses pengolahan dan diubah suai selaras dengan keperluan pelajar. Dalam prinsip ini, bahan-bahan melalui proses standardisasi seperti perbezaan umur dan jantina, kawasan, pendidikan, atau sosial. Semasa mengaplikasikan prinsip standardisasi, terdapat dua perkara yang dipertimbangkan seperti latar belakang dan keupayaan subjek kajian dalam mempelajari pelajaran yang berbentuk visual.

University of Malaya

Semasa memerhatikan latar belakang pelajar, pengkaji mendapati kanak-kanak pemulihan khas lebih tertarik dengan pembelajaran yang bersifat visual. Mereka didapati lebih menumpukan perhatian jika terdapat bahan bantu mengajar berbentuk visual digunakan di dalam kelas. Kanak-kanak pemulihan khas juga didapati lebih mudah mengingati pembelajaran dalam bentuk visual. Situasi ini membolehkan kanak-kanak ini belajar mengikut kebolehan, minat, dan kemampuan masing-masing. Bagi menyelaraskan bahan pengajaran berdasarkan keupayaan semasa subjek kajian, pengkaji telah menjalankan kajian rintis sebelum kajian bermula. Pada masa yang sama, pengkaji dapat mengetahui keupayaan sedia ada dalam kalangan kanak-kanak pemulihan. Melalui dapatan ini juga, jenis-jenis bahan, penggubalan soalan, dan jenis pengajaran yang sesuai dirancangkan semula. Bahan-bahan pengajaran yang terlalu sukar atau terlalu tinggi tahapnya diubah suai supaya menjadi lebih mudah kepada subjek kajian. Penggunaan bahasa yang lebih mudah digunakan semasa membina modul pengajaran, terutamanya yang melibatkan penerangan dan latihan. Penggunaan gambar adalah perlu lebih banyak bagi menerangkan teks dan contoh, berbanding menggunakan teks yang lebih banyak daripada gambar.

4.4.3.1 Kaedah Pembinaan Bahan Pengajaran

Proses mereka bentuk sesuatu bahan dikatakan mempunyai banyak kaedah dan salah satunya adalah dengan mengaplikasikan prinsip grafik. Hal ini demikian kerana terdapat banyak kaedah dan cara penyelesaian yang boleh diaplikasikan semasa menjalankan proses pembinaan bahan. Penentuan kaedah atau cara penyelesaian ini bergantung kepada individu yang mereka bentuk sesuatu bahan itu. Dalam pembelajaran pula, tujuan mereka bentuk bahan pengajaran adalah mencari kesesuaian dan menjadikan isi kandungan bahan itu berkait dengan objektif pembelajaran. Perkara yang dipentingkan dalam mereka bentuk ini adalah proses pembinaan berbanding hasilnya (White 2002, p.ix). Proses yang terlibat dalam mereka bentuk sesuatu bahan secara umumnya terdiri

University of Malaya

daripada lima perkara, iaitu mendefinisikan masalah, mengetahui jenis dan sifat bahan, kualiti, penyampaian maklumat berkesan, dan mengharmonikan semua elemen berkaitan grafik. Menurut White (2002) proses merekabentuk sesuatu bahan secara umumnya adalah:

"To design means to plan. The process of design is used to bring order from chaos and randomness. Order is good for readers, who can more easily make sense of an ordered message. An ordered message is therefore considered good design" (White 2002, p.1).

Penghasilan media visual dalam kajian ini adalah berlandaskan prinsip-prinsip grafik yang bertujuan menjadikan bahan pengajaran berkesan dan menarik. Hal ini demikian proses ini melibatkan penyusunan maklumat visual supaya maklumat tersebut difahami oleh individu yang melihatnya. Kefahaman ini meliputi keupayaan mentafsir bahan-bahan tersebut tanpa memerlukan penerangan yang mendalam walaupun wujudnya halangan bahasa dalam sesebuah komunikasi. Dalam pembelajaran kanak-kanak pemulihan khas pula, bahan pengajaran yang bersifat visual mampu meringkaskan penerangan guru berkaitan sesuatu pembelajaran. Gabungan penggunaan lukisan, perkataan, lambang dan gambar mampu menjelaskan banyak konsep yang tidak dikuasai. Pada masa yang sama, penggunaan elemen grafik mampu digunakan untuk mewakili maklumat penting, iaitu berfungsi menyokong isi kandungan sesebuah teks (Newby, Stepich, Lehman, & Russell 1996, p. 103). Walau bagaimanapun, penggunaan prinsip-prinsip grafik ini perlulah diseimbangkan kerana penggabungan keseluruhan elemen grafik dalam satu-satu masa boleh menyebabkan maklumat yang disampaikan menjadi tidak efektif. Oleh itu, pengaplikasian prinsip-prinsip grafik perlulah dirancang terlebih dahulu kerana keberkesanan sesuatu pembelajaran bukan sahaja bergantung pada susun atur grafik semata-mata tetapi cara mereka memilih maklumat penting, mengorganisasi maklumat dalam bentuk yang koheren, dan mengintegrasikan dengan pengetahuan lain adalah menjadikan maklumat yang dipersembahkan kepada mereka lebih bermakna (Mayer & Moreno 2002, p.111).

University of Malaya

4.4.3.2 Prinsip Grafik

Penyediaan bahan-bahan pengajaran yang mengandungi grafik berfungsi sebagai alat menyampaikan makna dengan jelas. Grafik bukan hanya dikaitkan dengan penggunaan lukisan atau gambar semata-mata kerana kombinasi seperti lambang, simbol, huruf, angka, perkataan, dan sebagainya juga berfungsi sebagai grafik. Penggunaan kombinasi ini mampu menghubungkan fakta dengan idea sehingga membawa kepada kejelasan persepsi. Menurut Winn (1987), grafik membantu pelajar murid menggunakan prinsip logik apabila menghubungkan grafik dengan gambar, iaitu *"It has also been argued that because graphics allow students to use alternative systems of logic, "certain physiological strengths of learners... can be exploited"* (p.160). Oleh itu, kajian ini mempraktikkan prinsip-prinsip grafik supaya pembinaan bahan-bahan pembelajaran dapat dijalankan melalui kaedah yang sistematik dan menyokong objektif pembelajaran yang digariskan. Prinsip grafik merupakan kaedah atau cara menggunakan elemen-elemen grafik supaya pemaparan imej visual yang dihasilkan menarik dan berkesan dapat dihasilkan. Walau bagaimanapun, prinsip ini bukanlah disifatkan sebagai peraturan yang terlalu kompleks kerana pengetahuan tentang elemen grafik membantu pengkaji menghasilkan rekaan bahan-bahan pembelajaran yang lebih baik. Menurut Agrawala, Li, Berthouzoz (2011), prinsip grafik dalam reka bentuk bukanlah satu peraturan yang rigid, iaitu: *"...are usually not strict rules, but rules of thumb that might even oppose and contradict one another*" (p.62).

Kajian ini telah mengaplikasikan prinsip *Law of Perception* seperti yang terdapat dalam Teori Persepsi Visual Gestalt yang dipelopori oleh Wertheimer, Koffka, & Kohler (1920). Pada asalnya, teori ini merupakan teori psikologi tetapi telah diaplikasikan dalam pendidikan oleh Rudolf Arnheim seorang profesor Psikologi dari *Art of Harvard University* dalam bukunya yang bertajuk *Art and Visual Perception* (1954) dan *Visual Thinking* (1969). Beliau telah mengaplikasikan prinsip-prinsip

University of Malaya

psikologi Gestalt, iaitu berkaitan cara atau kaedah yang digunakan oleh manusia semasa melihat dan memproses maklumat visual. Dalam kajian ini, maklumat visual yang tersebut adalah berkaitan dengan grafik dan susun atur yang terdapat dalam bahan-bahan pengajaran Kit Asas Membaca, iaitu kontras (*contrast*), keseimbangan (*aligment*), mudah (*simplicity*), kesamaan (*proximity*), penekanan (*emphasis*), pengulangan (*repetition*). Elemen-elemen ini diaplikasikan dalam pembinaan bahan-bahan bercetak dan berfungsi sebagai komponen struktural, manakala prinsip dalam reka bentuk pula berfungsi sebagai asas penghasilan bahan. Prinsip reka bentuk ini membantu pereka bentuk menentukan hubungan antara bahagian atau elemen reka bentuk yang terlibat semasa membina reka letak.

i. Kontras (*Contrast*)

Prinsip ini berkaitan dengan kaedah mengenal pasti objek melalui imej (*figure*) yang terpisah daripada latar belakangnya (*ground*). Kontras bermaksud menggabungkan unsur yang berbeza dalam satu reka bentuk supaya perbezaan itu nampak ketara atau dominan. Pengaplikasian prinsip ini mampu menjadikan bahan-bahan visual tersebut lebih difahami kerana mempunyai titik tumpuan yang membolehkan idea disampaikan secara langsung. Pengaplikasian konsep ini mampu memberi penegasan dan tumpuan kepada elemen grafik yang ingin ditonjolkan. Kontras wujud apabila berlakunya pertemuan antara dua elemen yang berbeza dalam sesuatu rekaan misalnya variasi garisan, bentuk, warna, tekstur, saiz, ruang, jenis taipan, dan sebagainya. Kajian ini telah mengaplikasikan empat jenis kontras, iaitu bentuk, warna, saiz, dan jenis taipan (*font*) dalam membina bahan-bahan pembelajaran yang terdapat dalam Kit Asas Membaca.

University of Malaya

a. Kontras Bentuk

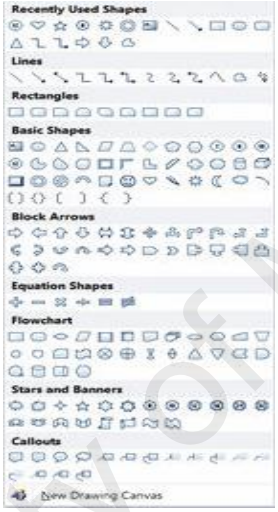
Bentuk merupakan ruang yang terpisah daripada ruang lainnya kerana wujudnya sempadan sama ada daripada aspek garisan, warna, atau tekstur. Bentuk dalam sesuatu grafik terpisah daripada latar belakang dan membentuk garis sempadan bagi menunjukkan perbezaan warna, garisan, tekstur, dan sebagainya. Garisan juga berfungsi sebagai sempadan atau pemisah, sama ada menjadi garis luar yang bersifat tebal, nipis, melengkung, tidak tetap, dan sebagainya. Pada masa yang sama, garisan berfungsi menghubungkan elemen visual supaya pemerhatian terfokus dalam bentuk urutan tertentu.

Dalam urutan grafik asas pula, garisan dilukis terlebih dahulu sebelum elemen lain dimasukkan dan kemudiannya digabungkan, diberikan ton, serta diwarnakan. Kombinasi satu garisan dengan garisan lain juga dapat mencipta tekstur dan pola dalam grafik. Kontras bentuk diaplikasikan dalam pembinaan bahan-bahan pengajaran Kit Asas Membaca sama ada kad imbasan, model, modul, buku latihan, dan buku cerita. Dalam pembinaan kad imbasan tentang cara-cara membunyikan huruf vokal misalnya, kontra bentuk digunakan pada bahagian muka hadapan dan bahagian isi kandungan kad imbasan. Pertama, bahagian hadapan kad imbasan membunyikan huruf-huruf konsonan terdapat kontra antara bentuk yang terdiri daripada garisan digunakan. Kontra tersebut adalah terdiri daripada garisan melengkung dengan garisan selari yang tebal. Kontra bentuk juga dapat dibezakan antara bentuk yang digunakan pada bahagian hadapan kad imbasan dengan isi kandungan kad ini. Pada bahagian isi kandungan kad imbasan ini pula, bentuk bulatan yang disusun dengan rapat digunakan bagi membentuk bingkai berbentuk segi empat sama.

Dalam buku latihan pula, kontras bentuk digunakan bagi membezakan ruang yang perlu ditulis jawapan dengan soalan. Secara keseluruhannya, terdapat enam kumpulan

University of Malaya

bentuk yang digunakan dalam melakukan susun atur dalam ketiga-tiga modul. Bentuk-bentuk ini terdapat di dalam perisian aplikasi *Microsoft Power Point 2010*. Lapan kumpulan bentuk tersebut terdiri daripada garisan (*lines*), bentuk segi empat (*rectangles*), bentuk asas (*basic shape*), blok anak panah (*block arrow*), bentuk persamaan (*equation shapes*), bentuk dalam carta alir (*flowcart*), bentuk bintang dan *banner* (*stars and banners*), dan petak bual (*callouts*). Gambar berikut menunjukkan bentuk-bentuk yang terdapat dalam lapan kumpulan tersebut, iaitu:

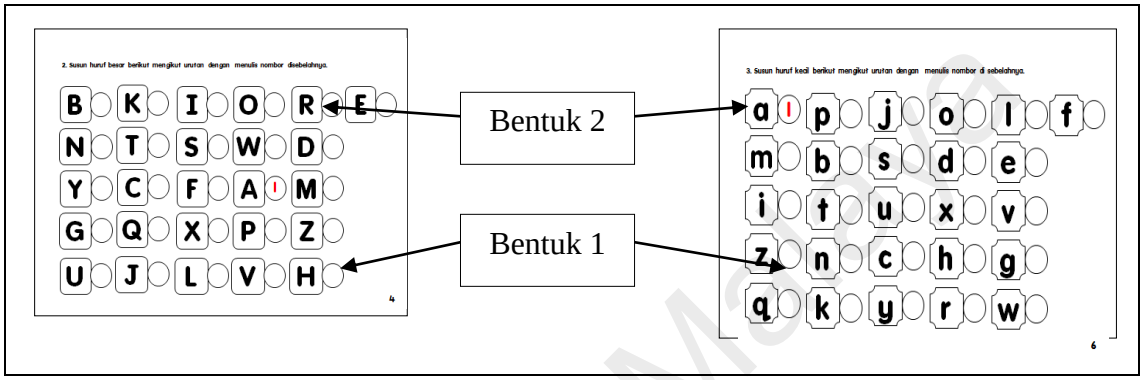


Gambar 4.1: Bentuk-Bentuk Dalam Aplikasi *Microsoft Power Point* 2010

Hasil analisis data mendapati bahawa terdapatnya gabungan bentuk daripada kumpulan yang berbeza semasa menghasilkan reka letak. Gabungan bentuk daripada kumpulan tertentu ini dibahagikan kepada dua bahagian, iaitu gabungan dua kontras bentuk daripada kumpulan berbeza dan gabungan lebih daripada dua kontras bentuk daripada kumpulan yang berbeza. Kontras bentuk dalam kategori ini diaplikasikan kepada tiga buah buku latihan, iaitu Buku Latihan Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, Buku Latihan Modul 2: Bunyi dan Ejaan, dan Buku Latihan Modul 3: Konteks Tatabahasa (Bahagian 1, Bahagian 2, dan Bahagian 3). Perbincangan berikutnya ini adalah berkaitan dengan pengaplikasian dua jenis kontras bentuk, iaitu gabungan dua kontras bentuk daripada kumpulan berbeza dan gabungan lebih daripada dua kontra bentuk daripada kumpulan yang berbeza.

University of Malaya

Dalam pembinaan Buku Latihan Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik misalnya, kontra bentuk yang digunakan adalah terdiri daripada dua bahagian seperti yang dinyatakan tadi. Gabungan dua bentuk daripada kumpulan yang berbeza didapati telah digunakan dalam dua buah latihan, iaitu Latihan 3 (soalan nombor 2, muka surat 4) dan Latihan 4 (soalan nombor 2, muka surat 6).



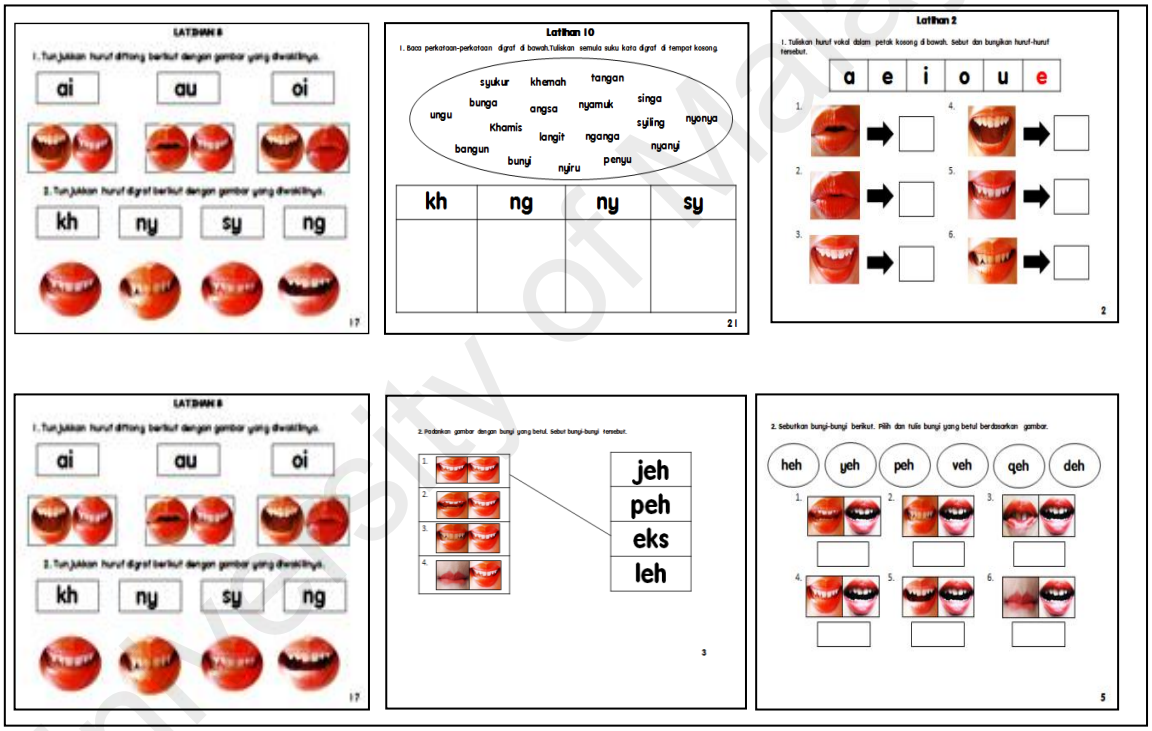
Rajah 4.1: Gabungan Dua Kontra Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 1

Berdasarkan rajah di atas, terdapat dua jenis bentuk daripada kategori yang berbeza digunakan dalam menghasilkan kedua-dua latihan. Dalam bentuk 1, kedua-dua latihan ini menggunakan bentuk kategori *flow chart*, iaitu *connector* yang berbentuk bulat, manakala bagi bentuk kedua pula menggunakan bentuk daripada kumpulan segi empat (*rectangle*). Bagi kumpulan segi empat ini, bentuk segi empat yang digunakan adalah segi empat bucu bulat (*rounded rectangle*). Perbezaan antara kedua-dua latihan ini hanyalah berkaitan dengan urutan huruf besar (Latihan 3, soalan nombor 2) dan huruf kecil (Latihan 4, soalan nombor 2). Penggunaan kedua-dua bentuk ini adalah bertujuan bagi menjimatkan ruang kerana sebanyak 26 huruf perlu diletakkan dalam satu muka surat. Huruf-huruf ini pula perlu diletakkan nombor yang perlu disusun mengikut urutan nombor satu hingga 26. Oleh itu, penggunaan bentuk bulat bagi menulis jawapan misalnya telah dibentuk supaya subjek kajian boleh memasukkan dua

University of Malaya

digit nombor ke dalam satu kotak walaupun mereka mempunyai saiz tulisan yang agak besar.

Selain itu, terdapat juga contoh lain yang mengaplikasikan penggunaan dua kontra bentuk daripada kategori yang berbeza seperti yang terdapat dalam Buku Latihan Modul 2: Bunyi dan Sebutan. Dalam hal ini, terdapat lima buah latihan dalam Buku Latihan Modul 2: Bunyi dan Sebutan yang mengaplikasikan kontra jenis ini kepada reka letaknya. Rajah di bawah menunjukkan pengaplikasian kontra bentuk tersebut di dalam penghasilan buku latihan tersebut, iaitu:

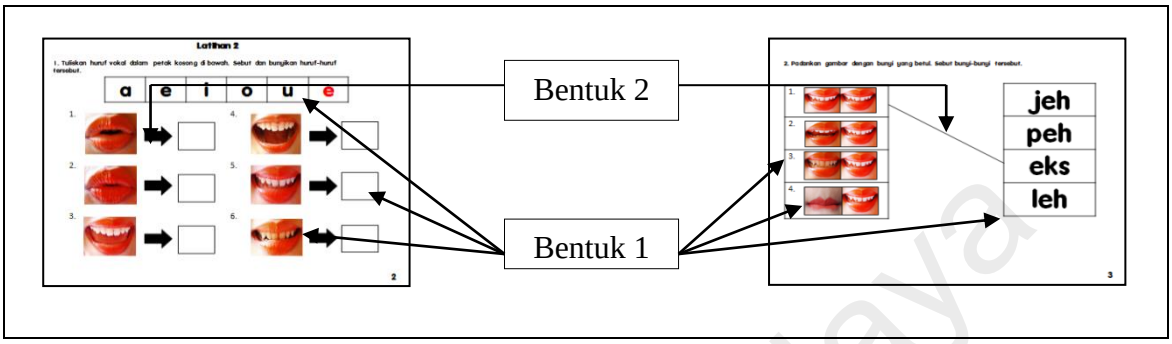


Rajah 4.2: Gabungan Dua Kontras Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 2: Bunyi dan Sebutan

Dalam Latihan 2 (soalan nombor 1, muka surat 2 dan soalan nombor 2, muka surat 3) misalnya, dua jenis kontra bentuk daripada kategori yang sama digunakan bagi membina Buku Latihan Modul 2: Bunyi dan Sebutan. Bentuk-bentuk tersebut adalah daripada kategori segi empat tepat (*rectangular*), blok anak panah (*block arrow*), dan garisan (*lines*). Penggunaan kontra bentuk tersebut mempunyai empat fungsi, iaitu

University of Malaya

sebagai pilihan jawapan, soalan yang mengandungi gambar, tempat jawapan perlu diletakkan, dan ruang menulis jawapan. Rajah berikut menunjukkan pengaplikasian dua kontra bentuk daripada kategori yang berbeza dalam pembinaan Buku Latihan Modul 2: Bunyi dan Sebutan, iaitu:



Rajah 4.3: Gabungan Dua Kontras Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 2: Bunyi dan Sebutan

Berdasarkan rajah di atas, terdapat dua jenis kontras bentuk daripada kategori yang berbeza digunakan dalam menghasilkan reka letak buku latihan modul tersebut. Dalam penghasilan reka letak tersebut, bentuk segi empat tepat (*rectangular*) yang dilabel sebagai Bentuk 1 digunakan dalam menghasilkan reka letak Latihan 2 (soalan nombor 1 dan 2, muka surat 2 hingga 3). Pengaplikasian bentuk ini adalah daripada kategori yang sama ini turut mempunyai fungsi yang sama daripada aspek penggunaannya. Dalam soalan nombor 1 contohnya, fungsi segi empat tepat tersebut adalah berfungsi sebagai tempat meletakkan soalan yang berupa gambar ujaran. Pada masa yang sama, soalan nombor 2 pula gambar-gambar ujarannya juga berfugsi sebagai soalan tetapi ditambah pula dengan bentuk segi empat tepat yang berfungsi sebagai sempadan bagi setiap soalan. Situasi ini tidak diaplikasikan dalam soalan nombor 1 kerana gambar-gambar ujaran yang berupa soalan itu dipisahkan oleh ruang tanpa bentuk tertentu.

Fungsi kedua segi empat tepat ini direka juga adalah sebagai ruang pilihan jawapan. Situasi ini diaplikasikan dalam kedua-dua soalan, sama ada soalan nombor 1

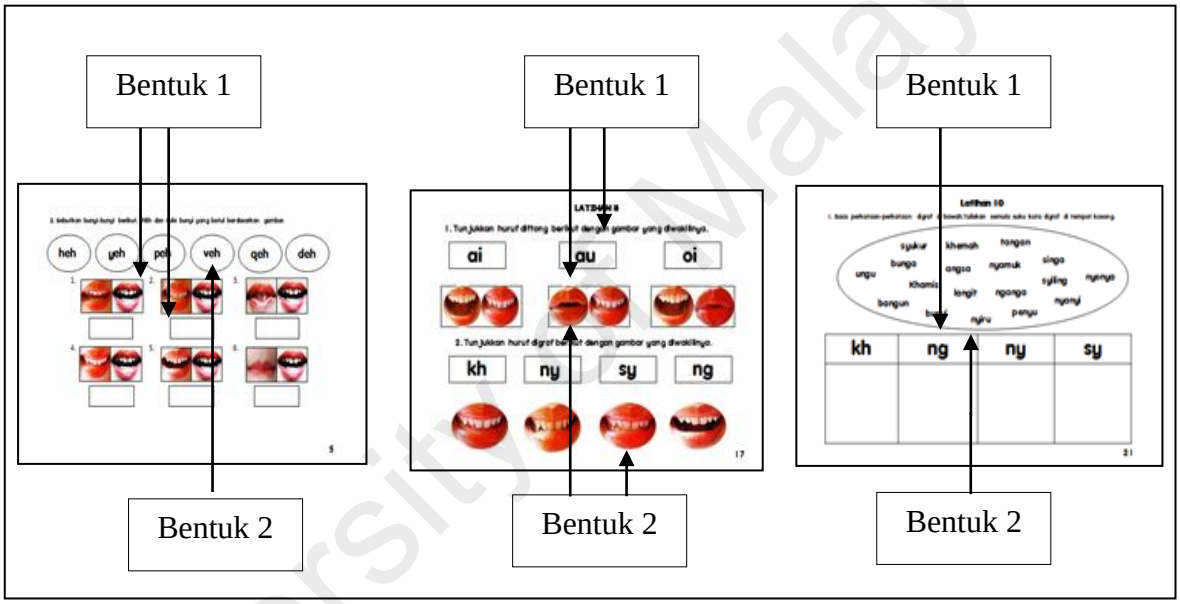
University of Malaya

dan nombor 2. Perbezaan yang terdapat dalam kedua-dua bahagian adalah cara penyusunan bentuk itu sendiri, iaitu secara melintang atau menegak tanpa mengganggu fungsinya sebagai ruang pilihan jawapan. Dalam soalan nombor 1 misalnya, subjek kajian perlu memilih enam bunyi vokal yang mewakili setiap gambar yang disoal, manakala soalan 2 pula melibatkan penyesuaian bunyi huruf konsonan dengan gambar. Susunan bentuk segi empat secara melintang didapati lebih sesuai bagi satu huruf, manakala susunan secara menegak pula sesuai bagi menempatkan perkataan berdasarkan faktor ruang. Pada masa yang sama, fungsi ketiga bentuk 1 adalah sebagai tempat meletakkan jawapan dalam soalan nombor 1. Walau bagaimanapun, fungsi ini tidak terdapat dalam soalan nombor 2. Hal ini demikian kerana soalan nombor 2 adalah berkaitan dengan pemadanan gambar ujaran dan jawapan dilakukan dengan membuat garisan dengan anak panah secara terus kepada bunyi sebutan.

Dalam bentuk 2 pula, pemilihan bentuk anak panah turut mempunyai fungsi sebagai arah tempat meletakkan jawapan dan contoh kepada jawapan. Dalam soalan 1 misalnya, penggunaan anak panah daripada kategori *block arrow* berfungsi sebagai arah tempat menulis jawapan. Bentuk ini berhubung kait dengan bentuk segi empat tepat yang menjadi tempat meletakkan jawapan. Situasi ini memudahkan subjek kajian menulis jawapan di ruang yang disediakan. Walau bagaimanapun, penggunaan anak panah ini tidak terdapat dalam soalan 2 kerana hanya melibatkan garisan. Dalam soalan 2 misalnya, penggunaan garisan daripada kategori *lines* berfungsi sebagai contoh kepada jawapan. Hal ini bermaksud bahawa subjek kajian perlu memadankan gambar dengan jawapan dengan menggunakan garisan seperti yang dinyatakan dalam contoh. Pemilihan garisan sebagai kontras bentuk adalah berdasarkan faktor mudah dan menjimatkan masa kerana soalan yang dibina dalam bahagian ini adalah minimum serta mempercepatkan proses menjawab soalan.

University of Malaya

Selain itu, penggunaan kontras bentuk juga diaplikasikan dalam Latihan 4 (soalan nombor 2, muka surat 7), Latihan 8 (soalan 1, muka surat 17), dan Latihan 11 (soalan 11, muka surat 22). Dalam menghasilkan reka letak bagi bahagian ini, dua kontra bentuk daripada kategori yang berbeza digunakan. Bentuk-bentuk tersebut adalah daripada kategori segi empat tepat (*rectangular*) dan bentuk asas (*basic shape*) bujur. Dalam penyesuaian reka letak tersebut, ketiga-tiga latihan ini masing-masing menggunakan dua bentuk asas yang sama. Gambar rajah berikut menunjukkan dua bentuk asas tersebut, iaitu:

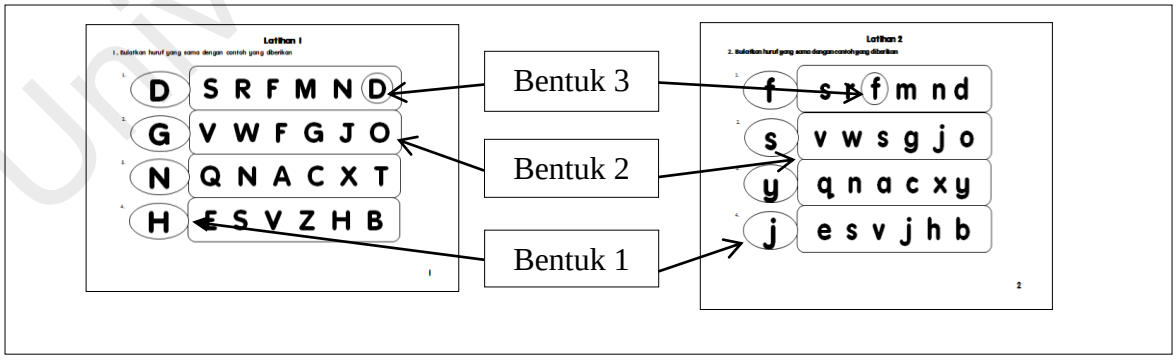


Rajah 4.4: Gabungan Dua Kontras Bentuk Daripada Kategori yang Berbeza Dalam Modul 2: Bunyi dan Sebutan

Berdasarkan rajah di atas, terdapat penggunaan dua kontra bentuk yang diaplikasikan dalam pembinaan Latihan 4 (soalan nombor 2, muka surat 7), Latihan 8 (soalan 1, muka surat 17), dan Latihan 11 (soalan 11, muka surat 22). Dua jenis kontra tersebut adalah daripada kategori segi empat tepat (*rectangular*) dan bentuk mudah (*basic shape*). Penggunaan dua kontras bentuk ini membantu subjek kajian fokus kepada gambar dan pilihan jawapan yang terdapat dalam modul ini. Menurut Lichty (1994), penggunaan kontra bentuk membolehkan ciri-ciri sesuatu dokumen bercetak didefinisikan dengan jelas, memberikan fokus, dan mengelakkan kebosanan semasa

melihat dokumen itu (p.140). Walau bagaimanapun, penggunaan kontra ini perlu dihadkan jumlahnya kerana penggunaan terlalu banyak kontras bentuk dapat menghilangkan fokus. Menurutnya, "*…to many contasting elements compete for the reader's attention: the focus is lost, the stew become gruel*" (p.140).

Seterusnya, dalam pembentukan buku latihan dalam kajian ini turut melibatkan penggunaan dua dan lebih daripada dua kontra bentuk dalam reka letaknya. Dalam Buku Latihan Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, misalnya melibatkan penggabungan lebih daripada dua kontras bentuk dalam menghasilkan reka letak. Hasil analisis data mendapati bahawa terdapat sekurang-kurangnya empat latihan yang mengaplikasikan lebih daripada dua kontras bentuk dalam reka letak, iaitu Latihan 1 (soalan nombor 1, muka surat 1), Latihan 2 (soalan nombor 1, muka surat 2), Latihan 7 (soalan nombor 1, muka surat 14 hingga 15), dan Latihan 8 (soalan nombor 1, muka surat 16 hingga 17). Pengaplikasian lebih daripada dua kontras bentuk dalam kajian ini adalah terdiri daripada ruang meletakkan soalan, mengisi jawapan, dan contoh kepada jawapan tersebut. Rajah berikut menunjukkan pengaplikasian lebih daripada dua kontras huruf dalam reka letak Buku Latihan Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, iaitu:



Rajah 4.5: Gabungan Dua dan Lebih Kontras Bentuk Daripada Kategori Yang Berbeza Dalam Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik

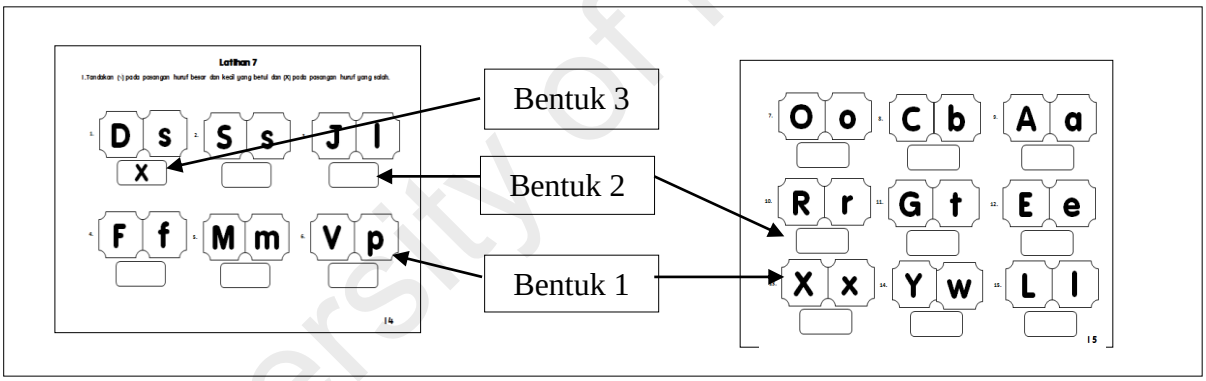
Berdasarkan rajah di atas, terdapat gabungan lebih daripada dua bentuk yang menghasilkan kontras dalam membina Latihan 1 (soalan nombor 1, muka surat 1) dan

Latihan 2 (soalan nombor 1, muka surat 2). Hasil analisis data mendapati bahawa pengaplikasian kontras bentuk ini berfungsi membezakan ruangan yang digunakan bagi menghasilkan soalan, pilihan jawapan, dan contoh jawapan. Dalam penghasilan soalan, bentuk 1 yang digunakan dalam membina Latihan 1 dan Latihan 2 adalah terdiri daripada kategori bentuk asas (*basic shape*). Bentuk asas tersebut adalah bentuk bujur (*oval*) yang digunakan bagi menempatkan soalan huruf besar dan huruf kecil. Seterusnya, bentuk 2 yang digunakan dalam kedua-dua latihan di atas pula terdiri daripada kategori segi empat (*rectangles*), iaitu segi empat tepat bucu bulat (*rounded rectangle*).

Bentuk ini dipilih adalah untuk mendapatkan saiz huruf yang besar sesuai dengan saiz huruf dalam soalan dan mampu menempatkan pilihan jawapan yang pelbagai. Hal ini demikian kerana soalan-soalan daripada kedua-dua buah latihan ini adalah bersifat mudah, iaitu mengenalpasti huruf yang sama sahaja. Apabila soalan meletakkan pelbagai huruf sebagai pilihan, subjek kajian akan melihat satu demi satu huruf sekaligus membolehkan mereka menyebut dan mengenal pasti nama huruf-huruf lain. Seterusnya, bentuk ketiga yang digunakan adalah terdiri daripada bentuk *connector* dalam kategori *flowchart*. Bentuk *connector* ini adalah bentuk bulat dan berfungsi sebagai contoh kepada jawapan. Subjek kajian diminta membulatkan jawapan yang betul, iaitu jawapan kepada huruf kecil dan besar yang sama seperti yang terdapat dalam soalan. Sebagai contoh kepada jawapan, penggunaan bentuk ini adalah didapati lebih sesuai berbanding penggunaan garisan (*lines*) kerana senarai pilihan jawapan yang mengandungi huruf bagi soalan tersebut adalah dalam bentuk segi empat tepat berbucu bulat. Pemilihan kontras bentuk tersebut dapat membezakan antara jawapan dengan ruang bagi pilihan jawapan. Sebaliknya, jika pengaplikasian kontra berbentuk garisan dibuat, didapati agak sukar membezakan jawapan dengan yang digaris dengan garis yang membentuk segi empat berbucu bulat tersebut.

University of Malaya

Hasil analisis juga mendapati terdapat penggunaan kontras dalam menghasilkan latihan-latihan lain dalam Buku Latihan Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik. Penggunaan lebih daripada dua bentuk daripada kategori yang berlainan turut diaplikasikan dalam membina Latihan 7 (soalan nombor 1, muka surat 14 hingga 15) dan Latihan 8 (soalan nombor 1, muka surat 16 hingga 17). Dalam membina Latihan 7, misalnya dua pasangan bentuk yang sama digunakan tetapi penambahan dua lagi bentuk daripada kategori yang berlainan turut diatambah sebagai elemen reka letak. Tujuan penambahan dua bentuk ini adalah berfungsi sebagai tempat meletakkan jawapan dan contoh kepada jawapan yang perlu ditulis. Rajah berikut menunjukkan pengaplikasian lebih daripada dua kontras bentuk yang digunakan bagi membina Latihan 7 (soalan nombor 1, muka surat 14 hingga 15), iaitu:



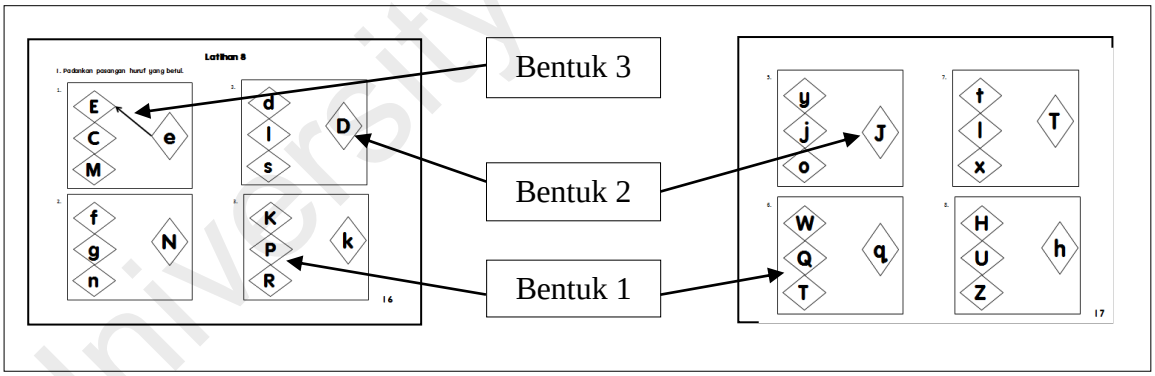
Rajah 4.6: Gabungan Dua dan Lebih Kontras Dalam Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik

Rajah di atas menunjukkan bahawa pengaplikasian tiga jenis kontras bentuk dalam menghasilkan reka letak Latihan 7. Dalam mengaplikasikan bentuk 1, dua pasangan bentuk daripada kategori bentuk asas (*basic shape*) digunakan bagi menempatkan soalan pasangan huruf besar dengan huruf kecilnya. Bentuk yang digunakan adalah bentuk plak (*plaque*) yang disusun secara bersebelahan dan mempunyai saiz yang sama. Bagi bentuk 2 pula, bentuk yang digunakan adalah bentuk segi empat sama bucu bulat (*rounded rectangle*) daripada kategori segi empat

University of Malaya

(*rectangle*). Bentuk ini digunakan sebagai tempat untuk menulis jawapan, iaitu tanda (X) bagi jawapan yang salah dan (√) bagi jawapan yang betul. Akhir sekali, bentuk ketiga yang digunakan adalah bentuk daripada kategori persamaan (*equation shapes*). Bentuk yang digunakan dalam kategori ini adalah simbol pangkah (X) dan berfungsi sebagai contoh jawapan kepada soalan.

Dalam pembinaan Buku Latihan Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik juga mengaplikasikan tiga jenis kontras bentuk dalam menghasilkan reka letak. Pengaplikasian kontras bentuk yang terakhir adalah dalam Latihan 8 (soalan nombor 1, muka surat 16 hingga 17), iaitu menggabungkan tiga bentuk daripada kumpulan yang berbeza. Dalam latihan ini, penggunaan kontras bentuk bertujuan menandakan sempadan soalan, ruangan soalan dan pilihan jawapan, serta menunjukkan jawapan yang betul. Rajah berikut menunjukkan pengaplikasian kontras bentuk daripada dua atau lebih kategori, iaitu:



Rajah 4.7: Gabungan Dua dan Lebih Kontras Bentuk Daripada Kategori Berbeza Dalam Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik

Berdasarkan rajah di atas, terdapat tiga jenis kontras bentuk yang digunakan dalam membentuk Latihan 8, iaitu, bentuk segi empat tepat (*rectangular*), bentuk berlian (*diamond*), dan bentuk garisan (*lines*). Dalam bentuk 1 misalnya, bentuk segi empat tepat yang digunakan berfungsi sebagai sempadan atau pemisah bagi setiap soalan. Setiap soalan tersebut dipisahkan dengan bentuk dengan menggunakan bentuk

University of Malaya

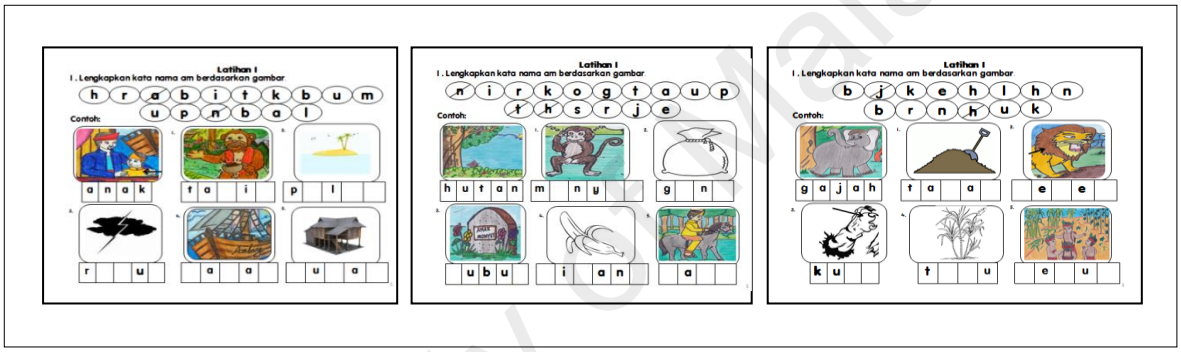
segi empat tepat dan terdapat sebanyak lapan segi empat tepat digunakan yang mewakili jumlah soalan. Pembahagian sempadan soalan ini dilakukan adalah kerana setiap soalan diberikan tiga pilihan jawapan dan satu soalan yang melibatkan padanan huruf kecil dengan huruf besar atau huruf besar dengan kecilnya. Bagi mengelakkan subjek kajian memadankan jawapan pada bahagian yang salah, pembahagian ini dilakukan bagi meletakkan empat soalan dalam satu muka surat.

Seterusnya, kontras bentuk yang kedua pula adalah penggunaan bentuk berlian. Penggunaan bentuk berlian ini mempunyai dua fungsi, iaitu sebagai soalan dan pilihan jawapan. Bagi ruang meletakkan soalan, sebanyak satu bentuk berlian digunakan yang mewakili huruf besar atau kecil. Sebaliknya, bagi ruang pilihan jawapan pula sebanyak tiga bentuk berlian yang disusun rapat dan menegak pada bahagian kiri setiap muka surat. Walaupun bentuk-bentuk ini mewakili kumpulan yang sama, kedua-dua bentuk ini diubahsuai memanjang ke bawah atau lebar pada bahagian kiri dan kanannya. Tujuan pengubahsuaian ini dilakukan adalah untuk memberikan ruang supaya pemadanan jawapan dengan tepat dapat dilakukan oleh subjek kajian. Akhir sekali, kontra bentuk yang digunakan adalah daripada kategori garisan, iaitu melibatkan penggunaan anak panah. Dalam pengaplikasian bentuk 3, garisan dengan anak panah digunakan bagi menunjukkan cara jawapan itu sepatutnya dituliskan dengan cara memadankannya. Penggunaan contoh ini adalah perlu dilakukan kerana pada kebiasaanya subjek kajian tidak akan membaca arahan yang tertera pada setiap latihan. Tumpuan mereka lebih terarah kepada contoh jawapan yang ada sahaja dan meniru cara menjawab soalan yang dikemukakan.

Gabungan bentuk daripada kumpulan yang sama ini diaplikasikan semasa membina Buku Latihan Modul 3: Konteks Tatabahasa. Buku Latihan Modul 3 ini dibahagikan kepada tiga buah buku berdasarkan buku cerita yang digunakan dalam pengajaran, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak*, *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*,

University of Malaya

dan *Gajah Yang Sombong*. Kebanyakan reka letak yang dilakukan dalam bahagian ini agak sama antaranya dan perubahan yang dilakukan adalah berkaitan dengan konteks soalan yang disoal sahaja. Hal ini demikian kerana soalan-soalan yang terdapat dalam bentuk ini adalah sama, iaitu melibatkan penggunaan kata nama, kata kerja, kata adjektif, imbuhan (awalan, dan akhiran), dan pembinaan ayat. Konteks dan isi kandungan soalan pula diubah mengikut kesesuaian bahan bacaan yang diajarkan melalui buku cerita tersebut. Rajah berikut menunjukkan contoh-contoh penggunaan kontra bentuk yang sama diaplikasikan dalam membina tiga buah Buku Latihan Modul 3 ini, iaitu:



Rajah 4.8: Persamaan Penggunaan Kontras Bentuk Dalam Buku Latihan Model 3: Konteks Tatabahasa

Hasil analisis data mendapati bahawa penggunaan kontras bentuk yang paling dominan dalam menghasilkan reka letak Buku Latihan Modul 3: Konteks Tatabahasa adalah daripada kategori segi empat tepat (*rectangular*), bentuk asas (*basic shape*), blok anak panah (*block arrow*), dan garisan (*lines*). Bentuk-bentuk ini digabungkan bersama-sama tetapi dihadkan jumlahnya kepada sekurang-kurangnya tiga bentuk dalam satu-satu muka surat. Hal ini demikian kerana setiap kontras bentuk yang diletakkan dalam satu-satu muka surat mempunyai fungsinya sendiri sama ada sebagai bahagian soalan, jawapan, dan sebagainya. Antara perkara yang diambil kira semasa mengaplikasikan bentuk-bentuk ini adalah berdasarkan jumlah soalan, saiz *font* yang digunakan, dan saiz ilustrasi pada ruangan. Bentuk-bentuk yang diaplikasikan daripada kategori segi empat

University of Malaya

tepat adalah segi empat tepat, segi empat tepat bucu bulat (*rounded rectangle*), dan segi empat sama satu bucu digunting (*snip single corner rectangle*). Bentuk asas yang digunakan dalam ketiga-tiga buku latihan ini adalah bujur (*oval*), plak (*plaque*), dan berlian (*diamond*). Penggunaan bentuk-bentuk lain pula adalah seperti bentuk daripada kategori blok anak panah (*block arrow*), petak bual (*callouts*), dan garisan (*lines*).

Pada masa yang sama, penggunaan bentuk-bentuk ini turut berfungsi sebagai kotak disekeliling teks terutamanya bahagian yang mengandungi soalan. Menurut Hughes (1994), penggunaan bentuk yang berfungsi sebagai kotak mampu mengasingkan teks daripada latar belakang paparan (p.114). Menurut Hughes lagi, teks tidak boleh menyentuh garis yang membina kotak tersebut dan ruang yang mencukupi perlu ditinggalkan di sekeliling teks supaya teks kelihatan tidak terlalu padat. Sebaliknya, penggunaan terlalu banyak bentuk dalam satu-satu halaman menyebabkan dokumen kelihatan bercelaru dan tidak teratur. Oleh itu, penggunaan kontras bentuk yang diaplikasikan semasa membina buku latihan ini adalah dihadkan kepada dua hingga tiga bentuk sahaja bagi mengelakkan subjek kajian kehilangan fokus kerana terlalu banyak perkara perlu ditumpukan dalam satu-satu masa (Lichty 1994, p. 139).

b. Kontras Saiz

Kontras saiz melibatkan besar dan kecil saiz sesuatu bahan yang direka. Dalam kajian ini, kontras saiz banyak diaplikasikan dalam bahan-bahan bercetak seperti modul dan buku latihan. Dalam bahagian ini, kontras saiz adalah berdasarkan saiz bentuk yang menempatkan gambar dan soalan. Dalam buku latihan Modul 3 (Bahagian 3) muka surat lima, bentuk segi empat tepat dengan bucu berbentuk bulat (*rounded rectangle*) digunakan bagi meletakkan gambar, kata nama khas, dan kategori kata nama khas. Bahagian untuk meletakkan gambar ini mempunyai saiz yang lebih kecil tetapi kelihatan lebih tinggi supaya gambar yang diletakkan di dalamnya kelihatan lebih jelas.

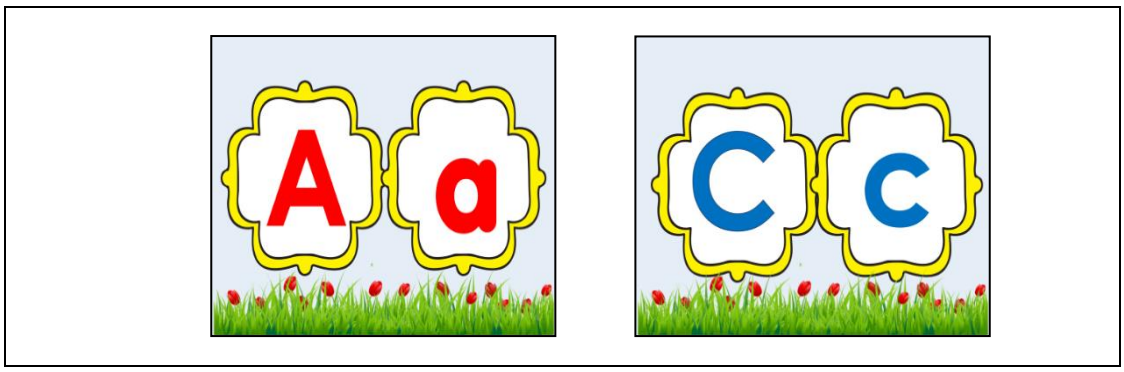
University of Malaya

Sebaliknya, bentuk yang menempatkan jawapan pula dibuat dengan lebih kecil tetapi saiznya lebih panjang, manakala bahagian kategori kata nama khas pula dibuat dengan lebih kecil berbanding petak pertama dan kedua. Dalam modul yang sama, iaitu muka surat 13 bentuk plak (*plaque)* digunakan bersaiz lebar dan kecil digunakan. Dalam soalan ini, subjek kajian diminta menandakan (√) dan (X) pada penggunaan imbuhan akhiran yang betul. Bentuk *plaque* yang bersaiz lebar itu adalah berkaitan dengan soalan berkaitan penggunaan imbuhan akhiran, manakala yang bersaiz kecil pula adalah bahagian menandakan (√) dan (X). Penggunaan kontras bentuk tersebut mempunyai dua fungsi, iaitu menjadikan imbuhan yang disoal lebih menonjol apabila diletakkan dalam saiz yang lebih panjang dan menjimatkan ruang kerana hanya jawapan (√) dan (X) sahaja perlu diletakkan dalam ruang tersebut.

c. Kontras Tulisan (*Font*)

Pengaplikasian kontras taipan yang diaplikasikan dalam kajian ini adalah merujuk kepada jenis dan saiz tulisan (*font*) yang digunakan bagi menghasilkan bahan-bahan pengajaran. Bagi pembinaan kad imbasan, perkara yang ingin ditonjolkan adalah huruf itu sendiri berbanding latar belakangnya. Bagi keseluruhan kad imbasan, satu muka surat digunakan bagi menunjukkan setiap jenis perkara yang diajar. Walau bagaimanapun, terdapat kekecualian dalam pembinaan kad imbasan Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, iaitu bagi padanan huruf besar dan kecil sebanyak dua huruf digunakan dalam satu muka surat. Rajah di bawah menunjukkan pengaplikasian kontras huruf yang digunakan dalam membina kad imbasan padanan huruf besar dan kecil, iaitu:

University of Malaya



Rajah 4.9: Pengaplikasian Kontras Tulisan (*Font*) Dalam Kad Imbasan Padanan Huruf Besar dan Huruf Kecil

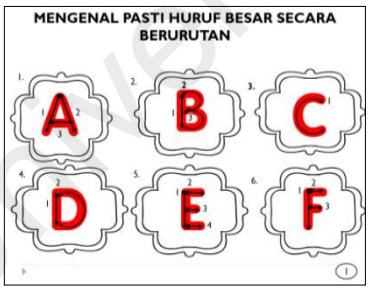
Berdasarkan rajah di atas, pengaplikasian kontras tulisan diaplikasikan dalam kad imbasan padanan huruf besar dan huruf kecil. Pengaplikasian kontras huruf ini adalah kerana padanan huruf yang besar dan kecil dipaparkan secara serentak dalam satu muka surat. Penggunaan jenis *font* bersaiz besar dalam aplikasi *Power Point* digunakan bagi tujuan ini. Bagi huruf besar, jenis *font* yang digunakan adalah daripada jenis *Century Gothic* bersaiz 239, manakala bagi *font* berhuruf kecil pula daripada jenis *Atlanta Rounded* bersaiz juga bersaiz *239*. Menurut Green (2001), penggunaan kontras huruf boleh dipelbagaikan jenisnya meliputi jenis taipan, keluarga taipan, dan sebagainya, iaitu: "*Try using the contrast between intricate and simple, bold and light, condensed and extended, serif, and sans serif, and so on*" (p.30).

Pengaplikasian kontras huruf ini juga mempunyai kaitan dengan aspek reka letak. Bagi kad imbasan lain, reka letak bentuk dan huruf berada adalah di tengah-tengah, manakala bagi kad imbasan padanan huruf besar-kecil pembahagian ruang yang seimbang dibuat antara kiri dan kanan supaya huruf besar dan kecil dapat dipaparkan serentak. Menurut Schriver (1997), terdapat dua cara yang boleh digunakan bagi menonjolkan kontras huruf yang ditaip, iaitu dengan mengubah struktur, ketebalan (*weight*), kecondongan (*slant*), dan saiz. Walau bagaimanapun, terdapat sekurang-kurangnya dua elemen yang digabungkan bersama, iaitu mengubah ketebalan tulisan

University of Malaya

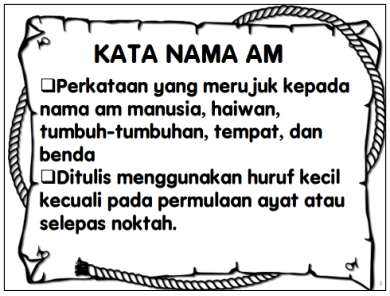
atau menggelapkan tulisan dengan menggunakan *bold* atau *extra bold* (p.274). Dalam kajian ini, huruf-huruf yang menggunakan jenis *font* yang dinyatakan tadi juga lebih menonjol dengan penambahan elemen *bold* dan pembesaran saiz *font* bagi tujuan menonjolkan kontra huruf.

Bagi bahan pengajaran kedua pula, iaitu modul dan buku latihan, latar belakang putih digunakan, manakala tulisan dan gambar pula menggunakan warna hitam. Dalam hal ini, latar belakang berwarna putih digunakan sebagai ruang negatif, manakala imej pula sebagai ruang positif. Bagi setiap modul dan buku latihan, penggunaan *font* dan saiz adalah berbeza antara satu modul dengan modul yang lain. Hal ini demikian kerana ada sesetengah modul seperti Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik hanya memfokus kepada huruf sahaja, sedangkan Modul 2: Bunyi dan Sebutan memfokus kepada gambar objek, suku kata, perkataan, dan gambar cara menyebut huruf. Pada masa yang sama, Modul 3: Konteks Tatabahasa pula isi kandungannya lebih kepada gambar dan perkataan. Rajah berikut menunjukkan contoh isi kandungan model tersebut, iaitu:



Modul 1

Modul 2



Modul 3

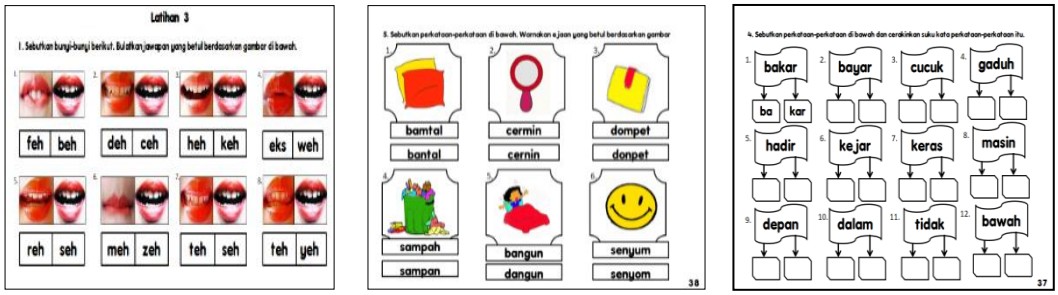
Rajah 4.10: Pengaplikasian Kontras Huruf dalam Modul 1, Modul 2, dan Modul 3

University of Malaya

Berdasarkan rajah di atas, kontras huruf telah diaplikasikan dalam membina isi kandungan setiap modul. Menurut Tarasova, Sergeeva, & Filimonova (2015), jenis dan saiz *font* yang digunakan dalam satu dokumen mempengaruhi pembaca untuk membezakan perkataan dan huruf. Hal ini demikian kerana keupayaan mengenal pasti dan mengaitkan bahan bacaan dengan jenis tulisan yang digunakan membantu bacaan menjadi lebih lancar serta cepat (p. 1301). Oleh itu, bagi mengelakkan modul terlalu tebal secara keseluruhannya dan terlalu sarat isi kandungannya dalam satu muka surat, setiap modul menggunakan jenis dan saiz *font* yang berbeza. Dalam Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik misalnya, jenis *font* yang digunakan adalah *Atlanta Rounded* dengan *font* bersaiz 115 dan sebanyak enam huruf dipaparkan dalam satu muka surat. Jumlah keseluruhan muka surat yang menggunakan reka letak ini adalah sebanyak 14 muka surat. Sebanyak 10 muka surat tambahan pula menggunakan *font* bersaiz 199 dan hanya terdapat dua huruf yang dipaparkan bagi muka surat ini. Bagi Modul 3: Konteks Tatabahasa pula, modul ini menggunakan *font* bersaiz 48 bagi penerangan berkaitan sesuatu konteks tatabahasa. Bagi contoh-contoh perkataan bersama imej yang mewakili konteks tatabahasa juga menggunakan saiz tulisan yang sama. Secara keseluruhannya, modul ini menggunakan jenis taipan *Atlanta Rounded* yang disusun secara teratur daripada aspek penerangan, contoh perkataan, dan jenis-jenis ayat dalam konteks tatabahasa.

Bagi buku latihan untuk setiap modul, saiz huruf yang digunakan adalah berbeza bergantung pada soalan yang disoal dan objektif pembelajaran. Secara keseluruhannya, setiap soalan dalam buku latihan ini menggunakan jenis tulisan *Atlanta Rounded* bagi tujuan penyeragaman. Rajah berikut menunjukkan pengaplikasian kontra saiz huruf bagi setiap modul, iaitu:

University of Malaya



Contoh a Contoh b (i) Contoh b (ii)

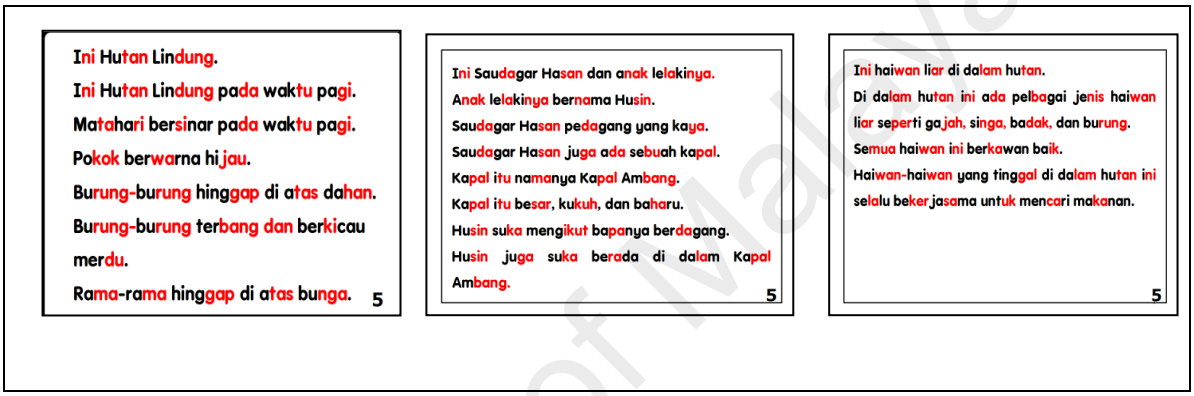
Rajah 4.11: Pengaplikasian Kontras Saiz Huruf Bagi Setiap Modul

Bagi buku latihan Modul 1 misalnya, nombor latihan dan arahan bagi setiapnya menggunakan tulisan bersaiz 14 (Contoh a). Soalan-soalan huruf pula ditaip dengan menggunakan tulisan bersaiz 66. Dalam Buku Latihan Modul 2: Bunyi dan Sebutan pula menggunakan saiz tulisan yang berbeza bergantung pada bilangan soalan yang disoal dalam satu muka surat. Hal ini demikian kerana sebahagian besar muka surat bagi buku latihan ini mengandungi gambar. Bagi menyeimbangkan reka letak gambar dan tulisan, saiz font yang berbeza digunakan. Bagi arahan soalan, saiz tulisan yang digunakan adalah bersaiz 18. Saiz *font* yang digunakan dalam bahagian latihan ini juga berbeza bergantung pada bilangan soalan yang disoal. Muka surat yang mempunyai bilangan soalan sebanyak enam hingga lapan soalan dan mengandungi gambar-gambar ujaran menggunakan *font* bersaiz 24 (contoh b (i)). Soalan-soalan berbentuk perkataan dan gambar, saiz *font* yang digunakan adalah bersaiz 40 (contoh b (ii)).

Buku cerita juga merupakan bahan bercetak yang dibina dalam kajian ini. Buku cerita ini dibina berasaskan tema cerita rakyat dan diolah kandungannya berdasarkan Daftar Kata Tahun 1. Buku cerita ini terdiri daripada satu muka surat bergambar dan muka surat berikutnya merupakan huraian daripada gambar tersebut. Menurut Silvey (1995), buku-buku yang bersesuaian bagi kanak-kanak mestilah dicetak dengan saiz yang besar dan digelapkan tulisannya untuk menarik perhatian mereka (p.200). Walau

University of Malaya

bagaimanapun, jenis tulisan yang digunakan perlulah ringkas dan mudah dilihat oleh kanak-kanak. Hal ini demikian kerana kanak-kanak yang mempunyai masalah bacaan sering kali mengeja perkataan huruf demi huruf sehinggalah berupaya mengadun bunyi untuk membunyikan perkataan. Situasi ini menjadikan bacaan menjadi lambat dan mempengaruhi sebutan suku kata. Baris demi baris perkataan pula perlulah pendek dan tidak memuatkan terlalu banyak teks berbanding gambar. Rajah di bawah menunjukkan pengaplikasian kontra saiz huruf dalam pembinaan buku cerita, iaitu:



Rajah 4.12: Pengaplikasian Kontras Saiz Huruf Dalam Pembinaan Buku Cerita

Berdasarkan rajah di atas, jenis *font* yang digunakan bagi ketiga-tiga buah buku cerita ini adalah bersifat seragam, iaitu menggunakan *font Atlanta Rounded*. Walau bagaimanapun, saiz tulisan yang sama hanya digunakan dalam buku cerita *Sang Gajah Yang Sombong* dan *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*. Saiz tulisan yang digunakan adalah 28, manakala buku cerita bertajuk *Anak Monyet Yang Tamak* menggunakan *font* bersaiz 32. Saiz tulisan ini yang berbeza ini adalah bergantung pada kepadatan teks yang dipersembahkan dalam satu-satu muka surat dan gred bahan bacaan tersebut.

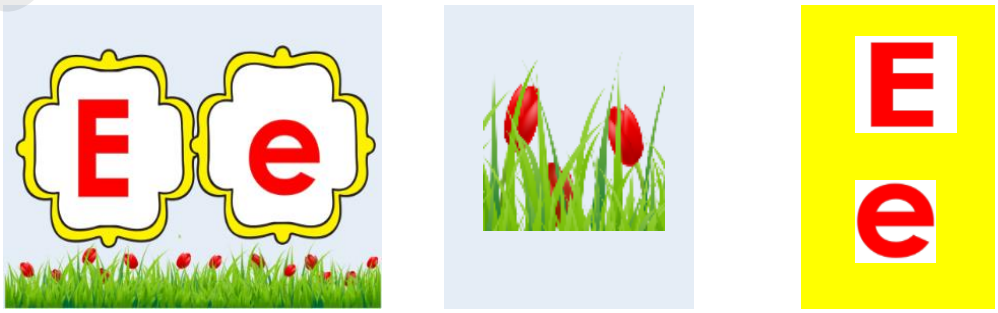
Selain itu, model sebagai bahan pameran pula menggunakan bentuk tulisan yang ditampal pada blok huruf. Huruf ini sudah sedia ada di pasaran dan dilekatkan pada bahagian tengah blok huruf tersebut. Walau bagaimanapun, perkara yang dititikberatkan

University of Malaya

adalah kesesuaian saiz huruf yang dilekatkan dengan lebar dan panjang blok kayu tersebut. Bagi huruf besar, blok-blok huruf yang diperbuat daripada kayu dan berwarna coklat telah digunakan untuk dilekatkan ke bahagian muka blok kayu. Blok huruf dengan ketebalan kira-kira 0.01 sentimeter digunakan untuk menonjolkan bentuk huruf. Bagi huruf kecil pula, blok huruf tersebut dilekatkan terus dengan menggunakan huruf berpelekat. Walaupun huruf ini tidak tebal seperti blok huruf besar tetapi elemen warna digunakan dapat menonjolkan bentuk huruf tersebut.

d. Kontras Warna

Kontras warna adalah kaedah yang diwujudkan apabila dua warna dalam roda warna disatukan di dalam sesuatu rekaan. Walaupun pengaplikasian warna kepada sesuatu bahan bermula dengan meletakkan hitam dan putih terlebih dahulu kepada rekaan, penggunaan kedua-dua warna ini adakalanya kurang memberikan kesan kepada sesuatu bahan (Thomas 2000, p.18). Dalam kajian ini, penggunaan warna adalah bersifat seimbang dengan wujudnya kontra dan keharmonian warna. Kontra warna yang diaplikasikan kepada sesuatu elemen grafik mampu meningkatkan fokus terhadap rekaan. Pengaplikasian kontra warna dalam pembinaan bahan-bahan pengajaran ini melibatkan dua prinsip, iaitu kecerahan cahaya dan pemilihan warna berdasarkan *hue* (Stone 2006, p.67). Rajah berikut menunjukkan pengaplikasian kontra warna dalam pembinaan bahan-bahan pengajaran Kit Asas Membaca, iaitu:



a (i) **a (ii)** **a (iii)**

Rajah 4.13: Pengaplikasian Kontras Warna Dalam Pembinaan Kit Asas Membaca

University of Malaya

Berdasarkan rajah di atas, pengaplikasian kontras warna telah diaplikasikan semasa membina bahan-bahan pengajaran yang dimuatkan dalam Kit Asas Membaca. Dalam mengaplikasikan prinsip kecerahan cahaya, pemilihan warna yang berbeza antara latar depan (*foreground*) dan latar belakang (*background*) telah diaplikasikan dalam contoh a (i) dan (ii) (Stone 2006, p.66). Dalam hal ini, prinsip pemilihan warna untuk menghasilkan kesan kontra adalah mengelakkan penggunaan warna daripada kategori kecerahan cahaya yang sama. Pemilihan warna berdasarkan kecerahan yang sama juga tidak digalakkan, walaupun mempunyai perbezaan elemen *hue* dan saturasi. Istilah *hue* bermaksud kedekatan warna yang terdapat dalam kedudukan spektrum warna atau roda warna, manakala saturasi pula merujuk kepada tingkat kepekatan warna. Dalam contoh a (i), penggunaan warna untuk menghasilkan kontra dapat dilakukan dengan menunjukkan pemisahan komponen yang terdapat dalam kad imbasan pasangan. Dalam contoh a (ii) dan a (iii), dua latar depan dan latar belakang wujud selepas komponen tersebut dipisahkan. Pemisahan ini dilakukan berdasarkan kehampiran grafik dengan latar belakangnya.

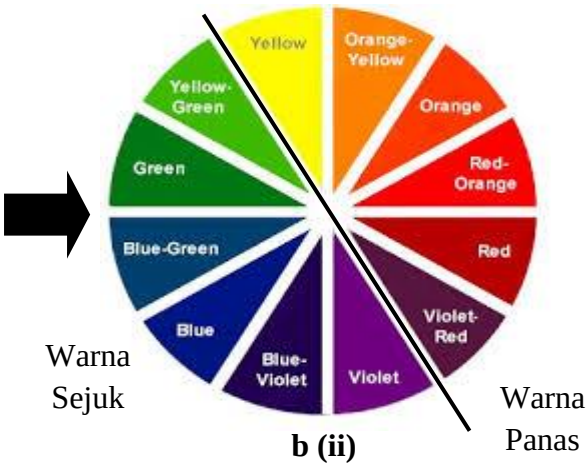
Dalam contoh a (i), warna biru cair yang mempunyai kecerahan yang rendah digunakan untuk dipadankan dengan warna kuning yang merupakan warna primer. Penggunaan merah dan hijau pula untuk gambar bunga serta rumput yang mempunyai kecerahan yang tinggi mampu menonjolkan warna-warna yang digunakan. Penggunaan warna-warna yang lebih cerah pada latar belakang kad ini memudahkan imej visual ditonjolkan dengan jelas. Dalam contoh a (iii) pula, penggunaan warna putih yang merupakan warna tanpa *hue* pula memberikan kesan neutral apabila warna merah digunakan sebagai warna huruf. Warna putih yang digabungkan bersama latar belakang putih ini mampu menyeimbangkan warna panas seperti warna merah. Latar belakang yang berwarna putih juga bersifat negatif kerana memantulkan spektrum warna. Kesan yang terhasil daripada pemilihan warna putih sebagai latar belakang dapat menimbulkan

University of Malaya

kesan kontra kerana warna ini mampu menonjolkan hampir kesemua warna yang bergabung dengannya.

Prinsip kedua yang diaplikasikan dalam menimbulkan kontras warna adalah pemilihan warna berdasarkan *hue.* Pengaplikasian prinsip ini adalah dengan memilih kombinasi warna yang berjauhan antara satu sama lain dalam roda warna. Prinsip ini turut menyatakan bahawa semakin jauh kedudukan dua warna dalam roda warna, semakin tinggi kontra warna yang terhasil. Situasi ini bermaksud bahawa warna-warna pelengkap (*complementary*) mempunyai kombinasi warna yang mampu menghasilkan kontra yang tinggi. Warna-warna pelengkap ini terhasil daripada gabungan warna primer dan sekunder, contohnya penghasilan warna hijau adalah melibatkan percampuran warna kuning dan biru. Oleh itu, gabungan warna merah dan hijau menghasilkan kontra yang tinggi Sebaliknya, kombinasi warna-warna *analogous* mempunyai kontra yang rendah kerana berada berhampiran antara satu sama lain dalam roda warna. Warna-warna ini terdiri daripada warna primer, sekunder, dan tertier. Antara contoh warna yang mempunyai kehampiran dalam roda warna adalah warna merah, jingga, dan merah-jingga. Rajah berikut menunjukkan pengaplikasian kontra warna berdasarkan *hue* dalam pembinaan buku cerita dalam Kit Asas Membaca, iaitu:

b (i)



b (ii)

Rajah 4.14: Pengaplikasian Prinsip Kontras Berdasarkan *Hue* Warna

Berdasarkan contoh b (i) yang diberikan, kontra warna dihasilkan apabila warna-warna yang bertentangan dalam roda warna b (ii) diaplikasikan. Penggunaan warna biru, merah, hijau, dan ungu disesuaikan kedudukannya bagi menghasilkan kontra warna. Dalam penghasilan kontra warna yang baik, warna-warna sejuk roda warna tidak boleh digabungkan bersama (Stone 2006, p.67). Pada masa yang sama, warna panas juga tidak menghasilkan kontra warna yang tinggi jika digabungkan bersama. Dalam buku cerita *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, warna yang digunakan bagi mewarnakan baju dan tanjak Saudagar Hasan adalah daripada kategori warna komplementari, iaitu biru dan merah. Pemilihan warna ini menimbulkan kesan kontra kerana terdapatnya jarak antara kedua warna tersebut dalam roda warna. Tambahan pula, kedua-dua warna ini daripada kategori warna panas dan sejuk mampu menyeimbangkan warna biru muda yang menjadi lapisan kedua *Saudagar Hasan*. Seterusnya, warna yang digunakan bagi mewarnakan baju *Husin*, bantal, dan selimut seperti di dalam lukisan tersebut juga terdiri daripada warna yang bertentangan dalam roda warna.

Penggunaan warna ungu dan hijau untuk mewarnakan bantal dan baju *Husin* adalah daripada kategori warna sejuk, tetapi warna selimut yang diwarnakan dengan warna merah menjadikan elemen-elemen ini kelihatan kontra. Bagi menyeimbangkan kontra yang terhasil, cadar yang berwarna merah jambu yang lebih lembut digunakan. Akhir sekali, penggunaan warna bagi mewarnakan langsir, dinding, dan kepala katil tidak menghasilkan kontra warna sebaliknya menghasilkan keharmonian warna kerana berhampiran antara satu sama lain. Warna kuning bagi warna langsir dan kuning-jingga bagi dinding misalnya adalah bersebelahan dalam roda warna. Kesan kontra tidak wujud dalam warna objek ini tetapi menghasilkan kesan harmoni yang mampu menyeimbangkan warna yang lebih menonjol. Warna coklat pula yang menjadi warna kepala katil juga bersifat neutral seperti warna putih berfungsi menyeimbangkan kesan

University of Malaya

kontra warna supaya imej yang ingin difokuskan lebih menonjol. Oleh itu, penggunaan kontra warna yang diaplikasikan dalam contoh bahan pengajaran dalam Kit Asas Membaca ini mampu menimbulkan minat dan mengekalkan fokus subjek kajian semasa belajar membaca.

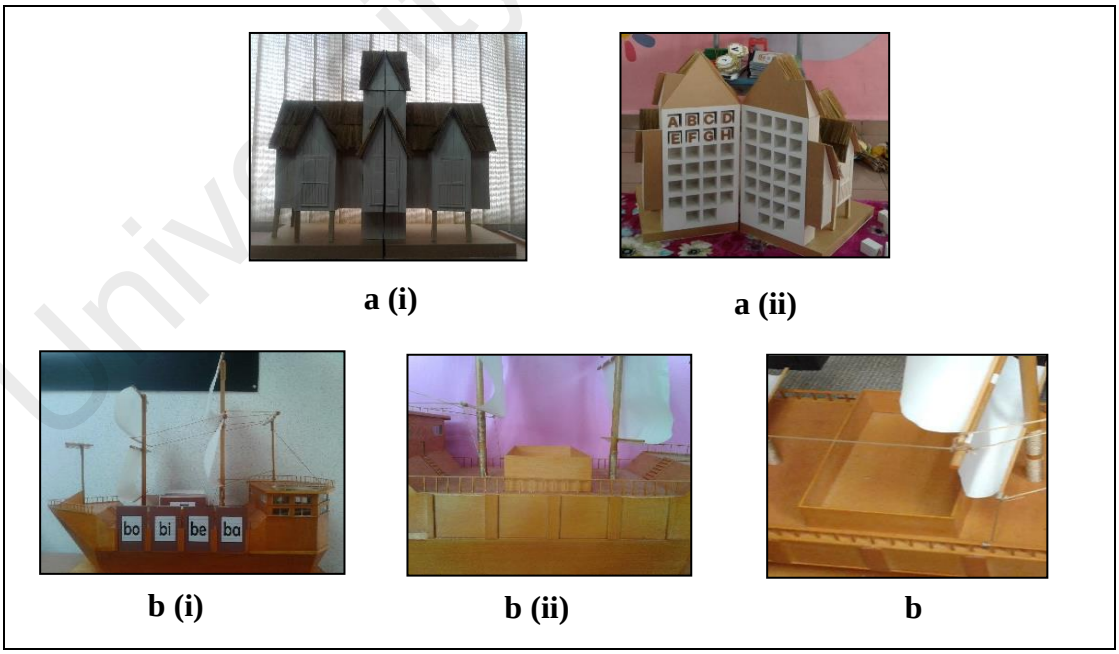
ii. Keseimbangan (*Alingment*)

Keseimbangan juga merupakan salah satu elemen yang penting dalam susun atur sesuatu reka bentuk. Hal ini demikian kerana keseimbangan yang diaplikasikan dalam sesuatu rekaan menyebabkan pandangan mata individu yang melihat sesuatu rekaan terfokus kepadanya. Menurut Evans (2006), keseimbangan adalah "…*refers to the equal distribution of visual weight in a layout*" (p.29). Dalam hal ini, tugas pereka bentuk adalah untuk menyusun elemen visual ini supaya mencapai keseimbangan optikal. Dalam perancangan bahan bercetak misalnya, setiap elemen yang disusun atur perlu mempunyai hubungan visual dengan elemen lain yang terdapat dalam satu muka surat (Williams 2008, p.5).

Dua jenis pendekatan untuk mencapai keseimbangan dalam rekaan telah diaplikasikan, iaitu keseimbangan simetrik (*symmetric*) dan asimetrik (*asymmetric*). Dalam mencapai keseimbangan simetrik, rekaan yang sama disusun dalam susunan menegak dan bersebelahan antara satu sama lain. Keseimbangan simetrik ini bersifat lebih formal dan kelihatan statik dalam susunannya. Sebaliknya, susunan yang bersifat tidak semetrik pula mampu dicapai dengan susunan yang tidak seimbang dan kelihatan lebih kasual berbanding susunan simetrik. Walau bagaimanapun, susunan asimetrik dikatakan lebih sukar dicapai dan kompleks kerana berat secara visual setiap elemen dan susunannya perlu disusun secara teliti. Walaupun susunan ini kelihatan tidak formal, cara menyusun objek pada ruang kosong terutama pada kawasan *focal point* berfungsi memberi penekanan kepada individu yang melihat rekaan. Menurut Porter &

Goodman (1988), keseimbangan tidak formal ini efektif untuk menarik perhatian apabila unsur-unsur bertentangan digabungkan bersama, iaitu "*There is another form of graphic equilibrium that is achieved by balancing elements of unequal weight and dissimilar size*" (p.20).

Pembinaan bahan-bahan pengajaran sama ada bercetak atau bukan bercetak dalam kajian ini adalah mengaplikasikan prinsip keseimbangan simetrik. Keseimbangan simetrik dipilih dalam menyusun atur imej grafik bertujuan untuk mendapatkan kesan formal dalam penghasilan bahan bantu mengajar. Pengaplikasian keseimbangan jenis ini juga menjadikan susun atur kelihatan seperti pembalikan imej daripada cermin, iaitu menyerupai antara satu sama lain di sebelah kiri atau kanan reka letak (Nielson & Taylor 2007, p.61). Dalam pembinaan bahan-bahan pengajaran media pamer, misalnya penghasilan model istana dan kapal yang mengaplikasikan prinsip ini memperlihatkan keseimbangan di sebelah kiri dan kanannya. Gambar di bawah menunjukkan pengaplikasian prinsip keseimbangan dalam pembinaan model istana dan kapal, iaitu:



Gambar 4.2: Keseimbangan Dalam Pembinaan Model Kapal dan Istana

University of Malaya

Berdasarkan gambar di atas, keseimbangan simetri telah diaplikasikan semasa membina kedua-dua model. Dalam pembinaan model istana, keseimbangan formal dicapai dalam dua situasi. Pertama, keseimbangan formal dicapai semasa model istana ini dalam keadaan yang tidak dibuka (contoh a (i)). Dalam situasi ini, keseimbangan dicapai apabila bahagian istana di sebelah kiri dan kanan adalah seimbang sama ada daripada aspek rekaan, bentuk, dan kemasannya. Keseimbangan ini wujud apabila tidak terdapat sebarang perbezaan antara kedua-duanya dan bersifat seperti imej cermin (*mirror image*) (Nielson & Taylor 2007, p.60). Situasi yang kedua pula adalah keseimbangan yang dicapai apabila model istana ini dibuka seperti yang terdapat dalam contoh a (ii). Keseimbangan yang wujud ini adalah disebabkan oleh pembahagian ruang di sebelah kiri yang menempatkan huruf besar dan bahagian kanan yang menempatkan huruf kecil.

Bagi mencapai kedua-dua jenis keseimbangan ini, model istana ini telah dibina di atas tapak berukuran 66 sentimeter lebar dan 28 sentimeter panjang. Tapak ini kemudiannya dibahagikan kepada dua bahagian papan, iaitu mewakili sebelah kiri dan kanan istana dengan masing-masing berukuran 33 sentimeter panjang dan lebarnya 14 sentimeter. Kotak-kotak kecil yang menempatkan huruf ini juga dibahagikan kepada empat baris melintang dan enam baris menegak. Baris akhir kotak-kotak ini hanya terdiri daripada dua buah kotak kecil sahaja. Kotak-kotak kecil ini dibina bagi mewakili kesemua 26 huruf dan dimasukkan blok huruf dalam kotak-kotak kecil itu. Saiz kotak-kotak tersebut juga seimbang daripada ukuran lebar dan panjangnya. Keseimbangan ukuran ini turut mempengaruhi blok huruf yang digunakan kerana blok tersebut tidak boleh terlalu rapat dengan saiz kotak-kotak kecil itu bagi memudahkan ke luar masuk jari subjek kajian semasa memasukkan atau mengeluarkan blok huruf.

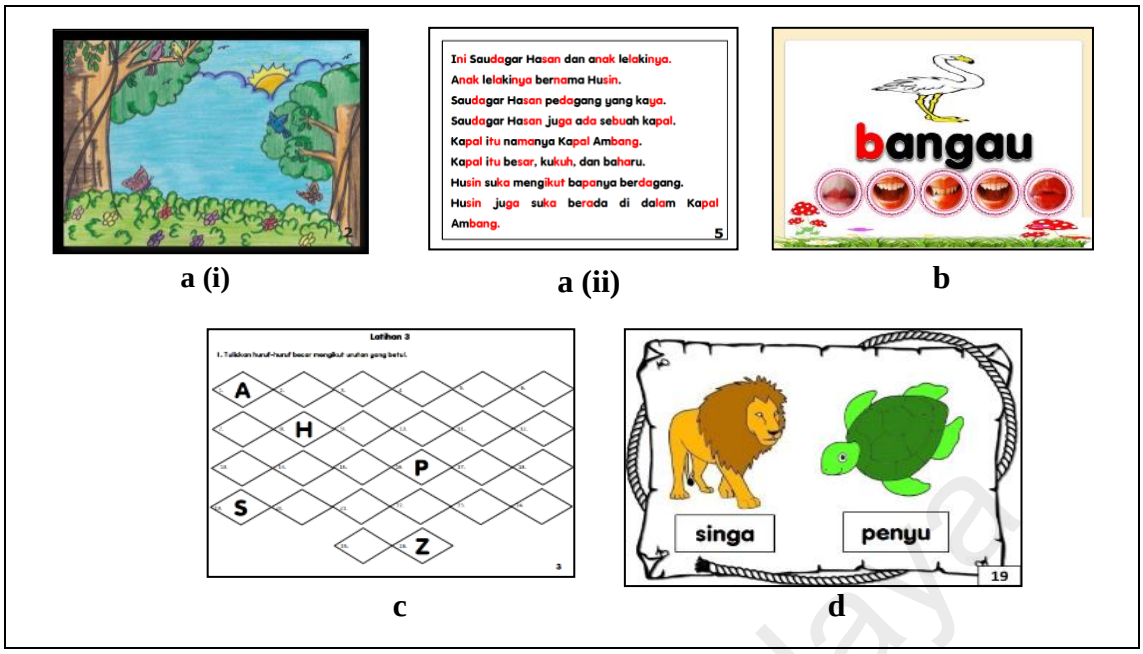
Gambar dalam contoh b (i) hingga b (iii) pula menunjukkan keseimbangan yang terdapat pada model kapal. Keseimbangan simetri yang wujud pada model ini adalah

University of Malaya

berkaitan dengan reka letak tempat meletakkan kad huruf (contoh b (i) dan b (ii)). Dalam hal ini, keseimbangan formal yang wujud adalah daripada aspek ukuran dan bilangan bahagian meletakkan kad. Dalam aspek ukuran, model kapal diletakkan di atas tapak berukuran 65 sentimeter lebar dan 25 sentimeter panjang. Bagi mencapai keseimbangan formal, bahagian badan kapal ini yang panjang keseluruhannya adalah 27 sentimeter dibahagikan kepada empat ruang atau *partition* untuk meletakkan kad berukuran enam sentimeter lebar dan lima sentimeter panjang. Pada masa yang sama, keseimbangan yang wujud juga adalah berkaitan dengan kemasan dan perincian yang terdapat pada bahagian kapal ini. Di bahagian tengah antara dua buah tiang kapal, diletakkan sebuah kotak segi empat tepat yang berukuran 10 sentimeter panjang dan tujuh sentimeter lebar seperti yang ditunjukkan pada contoh c (iii). Kedalaman ruang menyimpan kad ini pula adalah setinggi empat setimeter. Kotak tersebut diletakkan pada kedudukan di tengah-tengah antara dua buah tiang kapal dan di antara ruang kedua serta ketiga. Pandangan dari bahagian hadapan kapal dapat menunjukkan prinsip keseimbangan simetrik yang cuba diaplikasikan dalam reka letak bahagian kapal ini.

Kebiasaannya, keseimbangan dalam sesuatu reka letak mampu dicapai dengan menyeimbangkan ruang positif dan negatif (Evans 2006 p. 31). Ruang positif merupakan subjek utama sesebuah gambar, manakala ruang negatif merupakan ruang yang mengelilingi gambar itu. Pengaplikasian ruang positif dan negatif ini dapat dilihat dalam media bercetak (buku cerita, buku latihan, dan modul), media grafik (lukisan dan kad imbasan), dan gambar kaku (gambar foto) dalam kajian ini. Rajah berikut menunjukkan pengaplikasian ruang positif dan negatif dalam media-media pengajaran tersebut, iaitu:

University of Malaya



Rajah 4.15: Pengaplikasian Ruang Positif dan Negatif Dalam Media Bercetak

Berdasarkan rajah di atas menunjukkan bahawa keseimbangan asimetri turut diaplikasikan dalam media bercetak. Bagi mencapai keseimbangan tersebut, ruang positif dan negatif digunakan dalam bahan-bahan pengajaran seperti bahan bercetak, iaitu buku cerita, kad imbasan, buku latihan, dan modul-modul pembelajaran. Dalam contoh a (i) dan (ii), penggunaan ruang positif dan negatif mempunyai fungsi berbeza walaupun dalam bahan yang sama. Menurut Wong (1972), penggunaan ruang positif dan negatif adalah bersifat kompleks kerana kewujudan elemen grafik yang bersifat dinamik (p. 89). Dalam hal ini, penggunaan garisan, bentuk, dan warna menyebabkan perubahan peranan ruang, sama ada berfungsi sebagai ruang positif dan negatif dalam sesuatu rekaan. Penggunaan bentuk yang bersifat positif dalam sesuatu rekaan, contohnya sering berfungsi sebagai ruang positif. Walau bagaimanapun, tidak semua ruang yang bersifat positif itu dilihat sebagai bentuk positif. Hal ini demikian kerana ruang positif ini boleh pula menjadi latar belakang kepada bentuk negatif, iaitu: "*This is because positive space can be background for negative forms and negative space for*

University of Malaya

positive forms, and background are not normally recognizes as forms which usually exist in a certain degree of isolation" (Wong 1972, p.89).

Dalam contoh a (i) misalnya, penggunaan ruang positif diwakili oleh bentuk empat segi yang berwarna hitam yang berfungsi sebagai pemisah antara imej dengan latar belakang lukisan. Penggunaan bentuk yang didasari oleh warna hitam ini mengimbangi ruang negatif, iaitu lukisan yang berwarna terang ini didapati seimbang dengan konsep cerita yang hendak disampaikan dan khalayaknya. Dalam contoh a (ii) pula menunjukkan bahagian teks dalam buku cerita yang diasingkan daripada lukisan tadi. Ruang positif yang terdapat dalam bahagian ini adalah teks yang berwarna hitam dan merah. Penggunaan ruang positif ini dihubungkan dengan fungsi warna supaya teks lebih jelas apabila dihubungkan dengan ruang negatifnya. Penggunaan ruang putih sebagai latar belakang berfungsi sebagai ruang negatif bertujuan supaya buku cerita ini menjadi tidak terlalu padat. Penggunaan warna hitam sebagai bentuk positif yang seakan-akan bertindih dengan bentuk segi empat tepat berwarna putih tersebut pula mengimbangi warna latar belakang warna putih yang bersifat pasif.

Situasi ini juga dapat dilihat dalam contoh b, iaitu kad imbasan yang mengaplikasikan prinsip ruang positif dan negatif berdasarkan aplikasi warna. Peranan warna dalam memperlihatkan keseimbangan mampu memberi impak yang besar walaupun penggunaannya adalah minimum (Lauer 1985, p.47). Situasi ini dapat dilihat apabila warna jingga muda digunakan sebagai bentuk segi empat tepat yang seolah-olah bertindih dengan segi empat tepat berlatar belakang putih. Bagi menyeimbangkan gambar, bentuk, ilustrasi, dan teks yang terdapat pada latar belakang negatif tersebut, pengaplikasian warna-warna yang terang bersifat minimum digunakan. Penggunaan warna-warna terang walaupun pada kadar yang minimum mampu menyeimbangkan kawasan yang luas, bersifat kosong, dan neutral seperti yang disebutkan oleh Lauer iaitu: "*Our eyes, drawn by the color, see the*

University of Malaya

smaller element to be as interesting and as "heavy" visually as the larger element" (Lauer 1985, p.47).

Bagi contoh c dan d pula, kedua-dua bahan pengajaran ini menggunakan latar belakang putih tetapi yang membezakannya adalah penggunaan imej. Dalam contoh c, iaitu Buku Latihan Modul 1 keseimbangan simetri wujud apabila enam bentuk berlian diletakkan secara melintang sebanyak enam baris. Seterusnya, dua lagi bentuk berlian diletakkan di tengah-tengah baris ketujuh, iaitu pada kedudukan bentuk ketiga dan keempat. Dalam contoh d pula, keseimbangan simetri wujud apabila pengkaji meletakkan bentuk seperti skrol lama supaya ruang tidak kelihatan terlalu kosong. Oleh itu, bagi menyeimbangkan gambar haiwan tersebut kedua-dua gambar ini diletakkan secara bersebelahan dan terdapat ruang kosong di tengah-tengah gambar tersebut. Ruang tersebut berfungsi sebagai pemisah supaya subjek kajian mengetahui bahawa terdapat dua perkataan yang akan dipelajari pada muka surat tersebut. Bagi mengelakkan muka surat menjadi terlalu kosong, gambar tersebut diwarnakan dengan menggunakan warna yang terang. Seterusnya, penggunaan kotak yang mewakili bentuk segi empat tepat digunakan bagi memisahkan perkataan yang ditunjukkan oleh gambar. Bentuk-bentuk ini diletakkan di bawah setiap gambar dan mempunyai kelebaran yang sesuai dengan saiz gambar tersebut.

iii. Simplisiti atau Mudah (*Simplicity*)

Prinsip mudah dalam sesuatu susun atur melibatkan keupayaan mengenal pasti maklumat atau grafik dengan mudah (Thomas 2000, p.18). Prinsip mudah ini adakalanya melibatkan hanya penambahan garisan pada sesebuah lukisan tetapi menjadikannya berbeza dengan struktur asalnya. Rupa bentuk fizikal sesuatu objek itu turut diambil kira semasa mengaplikasikan prinsip ini (Green 2001, p.13). Hal ini

University of Malaya

demikian kerana objek-objek yang bersaiz kecil perlu direka dengan prinsip mudah dan tidak terlalu sarat. Sebaliknya, objek-objek yang bersaiz besar dan dipamerkan pula perlulah mengaplikasikan prinsip mudah dibaca daripada jarak jauh. Walau bagaimanapun, prinsip mudah ini adalah sukar dicapai kerana terdapat banyak elemen yang ingin diketengahkan dalam rekaan. Kepelbagaian elemen yang ingin dipaparkan dalam satu-satu masa ini selalunya gagal mempersembahkan elemen mudah ke dalam rekaan. Salah satu cara yang boleh digunakan bagi menjadikan rekaan bersifat mudah adalah dengan mengurangkan jumlah elemen yang hendak dipaparkan dalam satu masa (Maeda 2006, p. 1). Prinsip mudah ini turut diaplikasikan dalam pembinaan Bahan Bantu Mengajar dengan mengurangkan jumlah maklumat yang hendak dipersembahkan dalam satu muka surat atau paparan. Gambar dan rajah berikut menunjukkan prinsip mudah yang diaplikasikan dalam pembinaan bahan-bahan pengajaran, iaitu:

a (i)

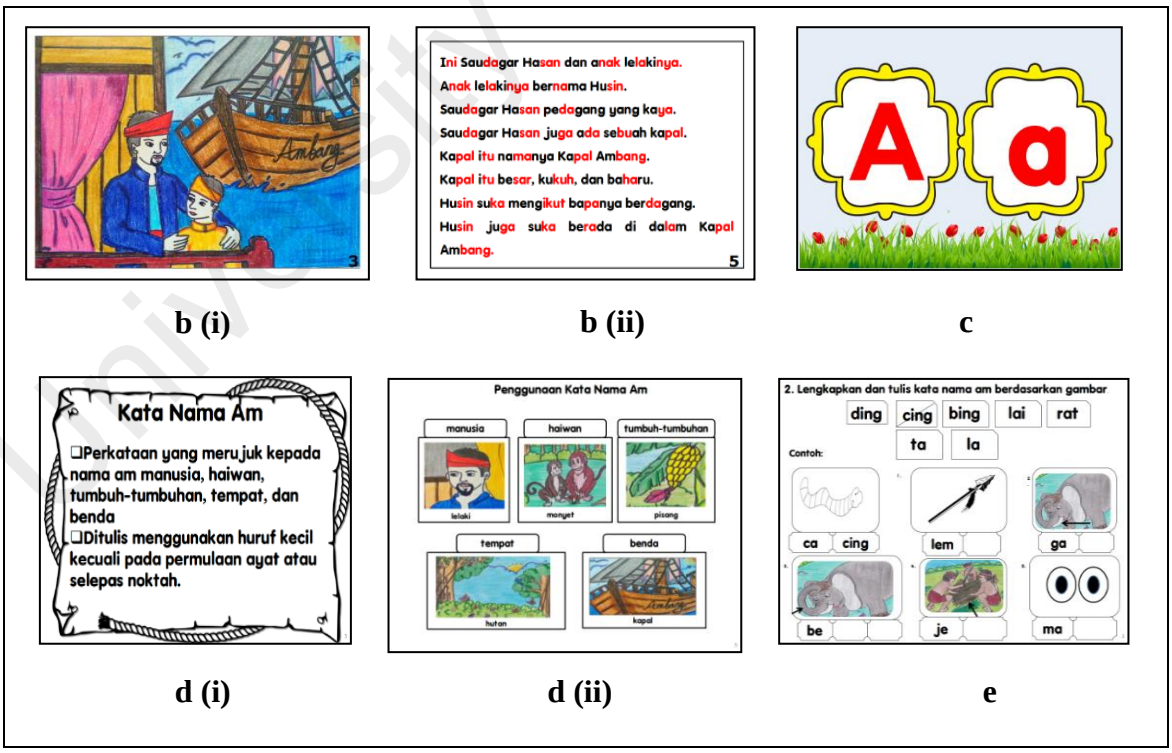
a (ii)

Gambar 4.3: Pengaplikasian Prinsip Mudah Dalam Pembinaan Model Istana

Berdasarkan gambar di atas, prinsip simplisiti atau mudah digunakan bagi membina bahan-bahan pengajaran ini. Dalam contoh a (i), iaitu model istana prinsip simplisiti yang diaplikasikan adalah berkaitan dengan susunan kotak-kotak bahagian meletak huruf dan blok huruf (contoh a (ii)) yang digunakan bagi memasukkan huruf ke dalam kotak tersebut. Bahagian kotak berbentuk segiempat sama ini dipilih adalah kerana bersesuaian dengan pergerakan keluar masuk jari subjek kajian. Pergerakan keluar masuk jari subjek kajian ini melibatkan pergerakan memasukkan dan mengeluarkan blok huruf daripada kawasan kotak tersebut.

University of Malaya

Rekaan yang bersifat mudah ini turut menyediakan ruang antara bahagian sisi kanan dan kiri serta atas segi empat tersebut. Reka bentuk aktiviti ini juga bersifat mudah kerana hanya melibatkan pengaturan huruf besar dan kecil sama ada secara berurutan atau tidak. Bagi susunan secara berurutan, subjek kajian hanya perlu mencari blok-blok kayu yang mengandungi huruf besar dan kecil. Huruf-huruf yang didapati itu kemudiannya dimasukkan ke dalam kotak-kotak kecil tersebut secara berurutan. Bagi susunan secara tidak berurutan pula, subjek kajian perlu mendengar nama huruf yang disebut oleh guru secara rambang dan seterusnya memasukkan huruf tersebut ke dalam kotak-kotak kecil itu. Blok-blok huruf yang dimasukkan, sama ada huruf besar atau kecil pula adalah bergantung kepada objektif pengajaran guru. Aktiviti-aktiviti menggunakan model istana ini juga boleh dipelbagaikan dan tidak terhad kepada huruf besar dan kecil sahaja. Guru juga boleh menjalankan aktiviti mengikut objektif pembelajaran lain seperti membentuk suku kata, perkataan mudah, dan sebagainya.



Rajah 4.16: Pengaplikasian Prinsip Simplisiti atau Mudah Dalam Pembinaan Buku Cerita, Kad Imbas, Modul, dan Buku Latihan

University of Malaya

Berdasarkan rajah di atas, contoh b (i), iaitu buku cerita pula aspek mudah yang diaplikasikan dalam pembentukan Bahan Bantu Mengajar (BBM) ini adalah berkaitan dengan aspek cerita yang diketengahkan dalam buku cerita rakyat ini. Aspek simplisiti yang diketengahkan dalam sastera kanak-kanak bukanlah bermaksud tiada garis panduan penyediaan bahan tersebut daripada aspek cerita. Aspek cerita yang diketengahkan berdasarkan prinsip simplisiti melibatkan perkara yang diceritakan dan aspek wacana (cara cerita disampaikan) (contoh b (ii)). Pada masa yang sama, prinsip mudah yang diikuti dalam pembinaan ketiga-tiga buah buku cerita rakyat adalah berdasarkan tiga ciri simplisiti seperti yang dinyatakan oleh Nodelman (1992, p.90) dalam pembentukan buku cerita kanak-kanak. Ciri simplisiti yang pertama adalah subjek cerita yang diketengahkan adalah berbentuk konkrit dan biasa. Dalam hal ini, subjek yang diperkenalkan kepada khalayak bukanlah berbentuk abstrak dan asing. Dalam pembentukan ketiga-tiga buah buku cerita rakyat ini misalnya, subjek-subjek cerita adalah watak yang tidak asing lagi kepada kanak-kanak. Dalam buku cerita pertama (*Anak Monyet Yang Tamak*), kedua (*Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*), dan ketiga (*Sang Gajah Yang Tamak*) misalnya, watak haiwan dan manusia yang diketengahkan bukanlah merupakan sesuatu yang asing kepada subjek kajian. Subjek-subjek ini adalah benda yang terdapat disekeliling mereka dan tidak memerlukan perincian yang mendalam tentangnya.

Prinsip simplisiti kedua yang diaplikasikan dalam pembinaan buku cerita adalah genre yang dibezakan dengan jelas, iaitu konsep cerita yang dibawakan dalam buku cerita rakyat. Dalam hal ini, prinsip ini turut diaplikasikan dengan dalam pembinaan tiga buah buku cerita ini. Dalam buku cerita yang pertama dan kedua, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak* dan *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi* konsep cerita yang diketengahkan adalah kisah kekeluargaan dan kasih sayang. Sebaliknya, kisah ketiga, iaitu *Sang Gajah Yang Sombong* pula konsep cerita yang diketengahkan adalah

berkaitan alam haiwan. Prinsip simplisiti ketiga yang diaplikasikan dalam pembentukan buku cerita ini adalah berkaitan dengan pembentukan watak. Watak-watak tersebut merupakan watak-watak yang mudah diingat dan terhad bilangannya Prinsip simplisiti ini turut diaplikasikan kepada ketiga-tiga buah buku cerita yang terdapat dalam Kit Asas Membaca. Dalam buku cerita pertama, *Anak Monyet Yang Tamak*, terdapat tiga watak utama yang diketengahkan seperti *anak monyet*, *ibu monyet*, dan *Raja Ahmad*. Sebaliknya, dalam buku cerita kedua pula terdapat lima watak yang diketengahkan, iaitu tiga watak manusia dan dua watak haiwan. Watak manusia didukung oleh *Saudagar Hasan*, *Husin*, dan *Tabib Sayid*, manakala watak haiwan pula didukung oleh *arnab* dan *kura-kura*. Seterusnya, watak yang diketengahkan dalam buku cerita ketiga adalah *Sang Gajah Yang Sombong* pula melibatkan lebih banyak watak haiwan di dalam hutan dan hanya satu watak manusia. Watak-watak haiwan yang diketengahkan adalah watak *Sang Gajah*, *Raja Rimba* (harimau), *Sang Badak* dan *Raja Cacing*, manakala watak manusia hanyalah *Orang Asli Mahmeri*.

Dalam contoh c (kad imbasan), d (i) dan (ii) (modul), dan e (buku latihan) pula, prinsip simplisiti yang diaplikasikan dalam pembinaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) dalam kajian ini adalah berdasarkan tiga perkara, iaitu bentuk, tipografi, dan gambar. Pada masa yang sama, konsep simplisiti yang diaplikasikan dalam kajian ini bermaksud tidak memasukkan elemen yang berlebihan atau keterlaluan dalam membina sesuatu bahan pengajaran. Simplisiti juga bukanlah bererti terlalu ringkas sehingga tiada nilai dalam rekaan. Perkara yang dimasukkan ke dalam rekaan mestilah berasaskan tema atau tujuan perekaan sesuatu reka bentuk. Aplikasi prinsip simplisiti dalam bentuk adalah ditentukan sifat mudahnya berdasarkan bilangan segmentasi garisan yang mampu mendefinisikan kontur dan garis luarnya (Wallschlaeger & Synder 1992, p.338-339). Dalam contoh c (kad imbasan), bentuk yang menghasilkan dua bentuk yang terdapat di dalam kad imbasan adalah terdiri daripada garisan lurus dan beralun. Kedua-dua garisan

ini membentuk garisan luar dan dalam bentuk yang kelihatan seakan-akan bertindih antara satu sama lain. Garisan yang membentuk bentuk ini adalah sama dan perbezaan antara keduanya adalah berdasarkan faktor saiz. Garisan lurus digunakan sebagai asas lakaran bentuk. Bagi menambahkan konturnya, garisan beralun digunakan terutamanya pada bahagian bucu supaya bentuk ini tidak kelihatan kaku. Penggunaan dua jenis garisan ini mampu menambahkan mood dalam rekaan, iaitu "*The quality or look of a line is an aspect of tool that makes it, and it can communicate a mood or attitude*" (Evans 2006, p.38).

Dari aspek simpilisiti tipografi pula, penggunaan huruf-huruf daripada kategori *San Serif Atlanta Rounded* digunakan bagi memudahkan subjek kajian membaca huruf-huruf tersebut. Penggunaan jenis ini adalah sesuai dengan keupayaan bacaan subjek kajian kerana mempunyai persamaan dengan buku-buku latihan dan teks yang digunakan di sekolah. Aspek simplisiti gambar pula berfungsi sebagai hiasan dan mempunyai nilai psikolinguistik tersendiri. Penggunaan gambar bunga di dalam rumput ini berfungsi sebagai hiasan supaya subjek kajian tidak berasa bosan dalam pembelajaran kerana pandangan mereka juga mampu beralih kepada elemen lain yang terdapat dalam kad ini. Dalam aspek psikolinguistik pula, penggunaan gambar bunga dengan reka letak melintang ini berfungsi sebagai komunikasi visual. Komunikasi visual yang sesuai mampu meningkatkan peneguhan pembelajaran kerana subjek kajian mampu mengingat bentuk-bentuk visual dan gambar dengan mesej yang hendak disampaikan (Wileman 1993, p.6).

Bagi contoh modul pula (contoh d (i) dan (ii)), penggunaan aspek simplisiti adalah berdasarkan bentuk, gambar, dan isi kandungan bahan tersebut. Dari aspek bentuk, bentuk yang digunakan bagi membina modul adalah berdasarkan bentuk naskah lama yang bersesuaian dengan tema cerita rakyat yang diketengahkan (contoh d (i)).

University of Malaya

Penggunaan *bullets* berbentuk segiempat sama ini menunjukkan bahawa hanya penggunaan isi penting berbentuk nota digunakan bagi menjelaskan isi. Penggunaan nota yang menjelaskan konsep kata nama ini memudahkan guru menyampaikan isi kandungan pembelajaran, iaitu isi-isi penting yang mendukung definisi kata nama. Bagi subjek kajian pula, penggunaan isi penting bagi menjelaskan konsep memudahkan mereka membaca kerana keupayaan bacaan mereka terhad jika konsep diterangkan dengan mengggunakan perenggan atau ayat panjang. Pada muka surat berikutnya, penggunaan gambar yang menerangkan konsep kata nama turut ditunjukkan. Gambar-gambar tersebut diambil daripada tiga buah buku cerita seperti yang diterangkan sebelum ini (contoh d (ii). Simplisiti yang diketengahkan adalah bertujuan supaya subjek kajian mendapat gambaran awal tentang buku cerita dan kaitannya dengan pembelajaran tatabahasa mengikut konteks yang dirancangkan dalam pembelajaran. Bagi peringkat ini, keseluruhan konsep tatabahasa seperti kategori kata, pembentukan kata, dan pembinaan ayat diperkenalkan dengan memberi contoh-contoh yang dipilih daripada ketiga-tiga buah buku cerita.

Seterusnya, bagi memudahkan subjek kajian memahami konsep tanpa perlu menyelak helaian sebelumnya, contoh-contoh kata nama tersebut dipaparkan dengan menggunakan bentuk yang bersesuaian. Dalam hal ini, penggunaan bentuk daripada kategori segiempat digunakan, iaitu segiempat tepat bucu bulat (*rounded rectangle*) dan segiempat tepat digunakan. Segiempat tepat bucu bulat digunakan sebagai tempat untuk meletakkan kategori kata nama dan segiempat tepat digunakan sebagai tempat mempamerkan gambar. Bagi mengukuhkan aspek simplisiti tersebut, di bawah setiap gambar diletakkan contoh perkataan yang mewakili kata nama. Penggunaan perkataan yang menjelaskan konsep kata nama tersebut berfungsi untuk membentuk kebiasaan bacaan subjek kajian. Jika gambar sahaja dipaparkan, situasi ini hanya membentuk kebiasaan menyebut kata nama berdasarkan gambar sahaja. Bagi mengelakkan situasi

University of Malaya

ini berlaku, perkataan yang mendukung konsep kata nama berdasarkan gambar diletakkan bagi membolehkan subjek kajian berlatih mengenal huruf, menggabungkan suku kata, dan membaca perkataan walaupun pada tahap ini aspek tersebut tidak lagi difokuskan pada bahagian ini.

Oleh sebab penggunaan modul berkaitan dengan buku latihan, aspek simplisiti yang diketengahkan turut melibatkan elemen reka letak yang sama. Dalam contoh e, iaitu buku latihan pengaplikasian prinsip simplisiti turut dititikberatkan dalam pembinaannya. Pengaplikasian prinsip simplisiti ini diketengahkan berdasarkan penggunaan bentuk, isi kandungan, dan gambar dalam pembinaan buku latihan. Pertama, penggunaan bentuk melibatkan tiga jenis bentuk yang berfungsi sebagai ruang pilihan jawapan, meletakkan gambar, dan menulis jawapan. Penggunaan bentuk yang mudah, iaitu segi empat tepat satu bucu terlipat (*snip single corner rectangular*) digunakan. Penggunaan bentuk ini berfungsi supaya subjek kajian dapat membezakan antara ruang pilihan jawapan dengan ruang menulis jawapan yang menggunakan bentuk plak (*plaque*). Bentuk ketiga yang digunakan pula adalah segiempat tepat bucu bulat (*rounded rectangle*) yang berfungsi sebagai ruang meletakkan gambar.

Kedua, aspek simplisiti isi kandungan pula melibatkan kaedah menyoal berdasarkan gambar dan aspek kata nama yang telah dipelajari. Kata nama yang telah dipelajari misalnya, disoal mengikut arasnya. Bagi contoh yang dikemukakan dalam contoh e, kata nama yang disoal adalah berkaitan dengan buku cerita ketiga, iaitu *Sang Gajah Yang Sombong*. Setiap pembelajaran berdasarkan buku cerita diterjemahkan ke dalam satu bentuk latihan bagi memudahkan subjek kajian mengukuhkan kefahaman berdasarkan konteks buku cerita. Dalam contoh pembelajaran kata nama misalnya, sesi pengukuhan tersebut dijalankan sebanyak tiga kali melalui tiga buah buku latihan digunakan selepas pembacaan buku cerita diselesaikan. Ketiga, aspek simplisiti yang

University of Malaya

diketengahkan adalah berdasarkan penggunaan gambar. Penggunaan gambar adalah bersesuaian dengan aspek soalan, iaitu hanya memfokuskan gambar yang berkaitan dengan soalan sahaja. Bagi mengelakkan kekeliruan antara gambar yang digunakan semasa pembelajaran. Gambar yang sama digunakan tetapi sedikit penyesuaian dilakukan dengan hanya meletakkan gambar yang fokus kepada soalan yang dikemukakan.

iv. Proksimiti (*Proximity*)

Reka letak yang mementingkan pengelompokan bersama elemen berdasarkan ciri-ciri keserupannya bentuk, fungsi, dan sebagainya dikatakan melibatkan elemen proksimiti (Evans 2006 p.31). Penggunaan elemen ini bertujuan mengurangkan ruang kosong antara elemen yang disusun secara statik. Pengelompokan elemen-elemen yang mempunyai persamaan ini mampu membentuk pola, corak, keharmonian, dan sebagainya. Dalam hal ini, berat visual dikatakan dipengaruhi oleh proksimiti satu unit dengan satu unit yang lain, kedudukan, dan sempadan sesuatu reka letak (Barrat 1980, p. 14)**.** Dalam pengelompokan ini, ruang antara dua atau lebih elemen grafik sama ada bentuk, garisan, dan sebagainya mempengaruhi hubungan antaranya. Penekanan visual membolehkan elemen grafik bergerak bersama, bersentuhan, dan bergabung bagi membentuk elemen grafik yang sempurna. Dalam kajian ini, prinsip proksimiti yang diaplikasikan dalam reka letak bahan-bahan pengajaran yang terdapat dalam Kit Asas Membaca adalah seperti berikut, iaitu:

University of Malaya

a (i)

a (ii)

Gambar 4.4: Pengaplikasian Prinsip Proksimiti Dalam Pembinaan Model Istana dan Kapal

Berdasarkan gambar di atas, pengaplikasian prinsip proksimiti dalam pembentukan Kit Asas Membaca melibatkan bentuk. Dalam penyatuan yang berkaitan dengan bentuk, dua jenis Bahan Bantu Mengajar (BBM) menggunakan bentuk yang pelbagai bagi membentuk pola dalam reka letak, iaitu model dan modul. Model istana dan kapal (contoh a (i)) telah menggunakan bentuk segiempat sama dan segi empat tepat dalam membentuk kesatuan masing-masing. Menurut *Law of Proximity*, imej yang diletakkan berhampiran antara satu sama lain berkecenderungan untuk dilihat sebagai satu kesatuan (Wallschlaeger & Synder 1992, p.421). Hal ini demikian kerana penglihatan manusia biasanya lebih tertarik kepada imej visual yang dihubungkan bersama dan berhampiran berbanding imej terletak berjauhan.

Dalam hal ini, kesemua kotak-kotak yang berbentuk segi empat sama diletakkan berdekatan antara satu sama lain. Sempadan pemisah antara satu kotak dengan kotak lain hanyalah sebanyak satu sentimeter sahaja. Bahagian untuk menempatkan huruf besar misalnya, iaitu bahagian sebelah kiri mempunyai empat baris kotak berbentuk segiempat sama yang disusun secara melintang dan enam kotak secara menegak. Sebanyak dua kotak lagi ditambah bagi mewakili kesemua bilangan huruf besar yang terdapat dalam sistem abjad. Dalam pembinaan model kapal pula (contoh a (ii)), sebelah permukaan kapal mengandungi empat bentuk segiempat sama yang disusun dengan

University of Malaya

rapat. Sebagai pemisah antara bentuk-bentuk ini, potongan papan yang lebih tebal daripada badan kapal diletakkan di sebelah kiri dan kanan yang berfungsi sebagai sempadan antara satu kad imbasan dengan kad imbasan lain. Panjang keseluruhan ruang meletakkan kad adalah 27 sentimeter dan pembahagian setiap kad adalah dengan ukuran lima sentimeter tinggi dan enam sentimeter lebar.

Penyusunan bentuk-bentuk segi empat ini dalam susunan tertentu menunjukkan kewujudan pola atau corak tertentu dalam rekaan (Evans 2006, p.32). Dalam penyusunan bentuk bagi membina bahagian meletak blok huruf dan kad imbasan misalnya, bentuk-bentuk dalam kategori yang sama disusun secara teratur sehingga menjadikan ruang-ruang ini berbentuk koheren. Situasi ini bukan sahaja menunjukkan kesatuan, malah dominasi visual turut kelihatan. Dominasi ini dipamerkan dengan susunan secara menegak dan melintang, contohnya dalam model istana menunjukkan pola corak berbentuk huruf Z jika susunan itu dilihat dari kiri ke kanan dan kanan ke kiri. Susunan bagi ruang meletakkan kad imbasan di bahagian badan kapal pula didapati mempunyai ruangan yang rapat walaupun perbezaannya adalah kira-kira satu sentimeter. Jarak antara ruang meletakkan kad ini diwujudkan supaya adanya ruang bagi kad-kad imbasan itu diletakkan tanpa mengganggu kad di sebelahnya. Jarak yang rapat antara satu bentuk dengan bentuk yang lain dalam membina model ini menunjukkan adanya perkaitan antara elemen-elemen tersebut. Sebaliknya, jika bentuk-bentuk ini disusun secara berjauhan menyebabkan tiada kesinambungan antara konsep-konsep yang ingin diketengahkan. Malah, susunan yang terlalu rapat pula menyukarkan subjek kajian menggunakan model ini kerana aktiviti pembelajaran lebih bersifat *hands on*. Jarak yang bersesuaian antara satu ruang dengan ruang yang lain menyebabkan susunan nampak lebih tersusun dan mudah difahami kaedah pengendaliannya.

Dalam contoh b (modul), proksimiti bentuk diaplikasikan dalam membina bahan-bahan pengajaran. Bentuk-bentuk kecil yang terdapat dalam bahan-bahan pengajaran ini

University of Malaya

digabungkan bagi membentuk bentuk-bentuk yang lebih besar atau imej tertentu. Dalam contoh c misalnya, bentuk segiempat tepat digabungkan bersama pada bahagian atas dan bawah. Penggabungan ini membentuk bahagian meletak suku kata serta cara membunyikan suku kata yang ditunjukkan oleh gambar. Pada masa yang sama, pemenggalan suku kata dilakukan supaya cara menyebut dan mengeja perkataan dapat difahami dengan jelas. Oleh itu, bentuk-bentuk ini dipisahkan menjadi dua bentuk tetapi masih diletakkan secara bersebelahan. Situasi ini adalah bagi menunjukkan bahawa bentuk-bentuk yang mengandungi suku kata ini mempunyai kaitan antara satu sama lain dan tidak dilihat sebagai kumpulan yang terpisah.

iv. Penegasan (*Emphasis*)

Penegasan merupakan prinsip yang boleh dicapai dengan menetapkan kepentingan atau menekankan satu elemen reka bentuk daripada keseluruhan elemen lain (Evans 2006, p. 29). Penentuan kepada elemen atau perkara yang ingin ditegaskan dalam susun atur adalah bergantung kepada seseorang pereka bentuk itu sendiri. Hal ini demikian kerana penentuan elemen yang ingin ditonjolkan turut dipengaruhi oleh faktor saiz, kedudukan, warna, dan keseimbangan sesuatu elemen dalam rekaan. Susun atur kurang menekankan penegasan selalunya gagal menarik perhatian atau mengekalkan minat individu yang melihatnya. Elemen yang diberi penekanan ini selalunya terdiri daripada satu elemen yang mampu menarik titik fokal (*focal point*) supaya pandangan tertumpu kepada elemen yang lebih menonjol daripada elemen lain. Oleh itu, kajian ini telah mengaplikasikan tiga unsur penekanan seperti yang dikemukakan oleh Lauer (1985), iaitu penegasan melalui kontra, pengasingan, dan kedudukan (p. 24-31). Walau bagaimanapun, penekanan dengan kontra dan kedudukan lebih diutamakan dalam pembinaan bahan-bahan pengajaran. Hal ini demikian kerana penegasan dengan pengasingan kurang sesuai digunakan terutamanya dalam kalangan subjek kajian yang mempunyai keupayaan bacaan yang terhad. Gambar, perkataan, dan suku kata yang

University of Malaya

diletakkan di dalam bahan-bahan pengajaran ini mempunyai kadar pemberatan yang sama. Gambar dan gambar rajah berikut menunjukkan penegasan yang diaplikasikan dalam membina bahan-bahan pengajaran dalam Kit Asas Membaca, iaitu:

a (i)

a (ii)

Gambar 4.5: Pengaplikasian Prinsip Penegasan Dalam Pembinaan Model

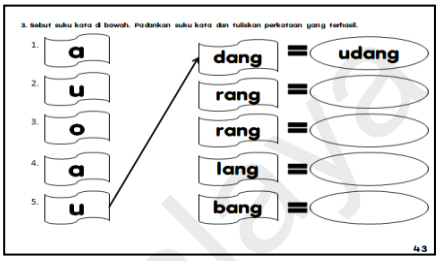
Dalam gambar dan rajah di atas, salah satu penegasan yang diaplikasikan dalam pembinaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) adalah penegasan dengan menggunakan kontras. Penekanan dengan menggunakan kontras pula dapat dibahagikan kepada tiga elemen grafik, iaitu bentuk, cara penyusunan, dan saiz. Pengaplikasian prinsip ini dapat dilihat melalui contoh pembinaan model, modul, dan buku cerita. Dalam pembinaan model contohnya (Gambar 4.5), penegasan dengan kontras saiz telah diaplikasikan dalam pembinaan model istana dan kapal. Dalam contoh a (i), penegasan dengan kontra saiz tersebut ditunjukkan melalui perbezaan saiz ruang meletak huruf dan blok kayu yang mengandungi huruf.

Penegasan ini dilakukan adalah bertujuan supaya subjek kajian mengetahui ruangan bersaiz besar digunakan bagi memasukkan blok kayu. Blok kayu pula bersaiz lebih kecil supaya tidak mengganggu pergerakan keluar masuk blok kayu tersebut semasa bersentuhan dengan ruang meletak huruf yang bersaiz besar tadi. Pada masa yang sama, penggunaan penegasan berbentuk kontra turut diaplikasikan dalam pembinaan model kapal. Berdasarkan contoh a (ii), dapat diperhatikan bahawa terdapat kontras saiz antara bahagian meletak kad suku kata dengan kad suku kata. Bahagian

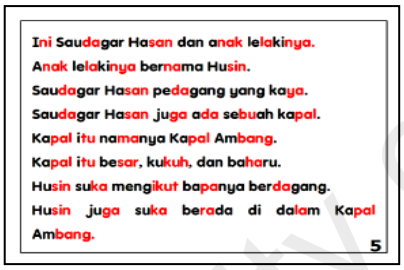
University of Malaya

ruang meletakkan kad suku kata tersebut berukuran lima sentimeter tinggi dan enam sentimeter lebar, manakala kad suku kata tersebut berukuran 9.5 sentimeter panjang dan 6.5 sentimeter lebar. Kad suku kata tersebut dibuat dengan lebih panjang supaya memudahkan subjek kajian menarik keluar dan memasukkan kad ke bahagian ruang yang terdapat pada bahagian kapal tersebut.

b (i)



b (ii)



c (i)

c (ii)

Rajah 4.17: Pengaplikasian Prinsip Penegasan Dalam Pembinaan Buku Latihan dan Buku Cerita

Dalam pembinaan buku latihan dan buku cerita pula (Rajah 4.17), penegasan dengan menggunakan kontras bentuk dan penyusunan telah diaplikasikan semasa membina bahan-bahan pengajaran ini. Penegasan berbentuk kontras bentuk dan penyusunan ini dilakukan bertujuan untuk menjadikannya menonjol, menarik perhatian, dan mengelakkan kebosanan semasa menjalankan aktiviti yang melibatkan bahan-bahan ini. Dalam pembinaan buku latihan misalnya, pengaplikasian kontras bentuk dapat dilihat dengan penggunaan bentuk yang berbeza antara bahagian soalan dengan jawapan (contoh b (i) dan b (ii)). Situasi ini menunjukkan bahawa objek dan item utama telah

University of Malaya

ditonjolkan agar dapat dilihat serta difahami maksudnya. Situasi yang sama turut diaplikasikan dalam pembinaan buku cerita.

Semasa pembinaannya, penekanan dengan kontra penyusunan yang diaplikasikan adalah berdasarkan lukisan yang mewakili cerita tersebut (contoh c (i)). Penyusunan juga melibatkan pemilihan, sama ada objek, watak, atau suasana yang ingin ditonjolkan. Hal ini demikian kerana sebelum cerita dibaca, subjek kajian akan melihat gambar terlebih dahulu untuk menggambarkan secara kasar jalan cerita buku tersebut. Bagi menentukan saiz dan kedudukan objek dalam lukisan yang lebih dominan, plot cerita perlulah dibina terlebih dahulu (contoh c (ii)). Berdasarkan plot cerita tersebut, objek yang dilukis akan ditentukan saiz dan kedudukan masing-masing. Penegasan saiz dan kedudukan ini akan menghasikan kontra dalam lukisan, sama ada bersaiz besar atau kecil dan berada di bahagian depan atau belakang.

vi. Pengulangan (*Repetition*)

Reka bentuk terdiri daripada beberapa bentuk biasanya mengandungi bentuk-bentuk yang serupa atau sama. Bentuk-bentuk ini selalunya akan kelihatan lebih daripada sekali dalam reka letak. Situasi ini dikenali sebagai pengulangan yang bertujuan untuk menciptakan kesan kesatuan dan keharmonian dalam rekaan. Sesuatu bentuk yang kelihatan biasa dan kurang menarik mampu ditransformasikan menjadi rekaan yang menarik dengan menggunakan elemen pengulangan. Hal ini demikian kerana pengulangan yang dilakukan mampu menghasilkan kesan harmoni serta kesamaan (Barrat 1980, p. 18). Pengulangan juga merupakan prinsip yang lebih senang dikesan dalam sesuatu reka letak berbanding prinsip grafik lain. Pengulangan juga mengandungi lebih daripada satu unit bentuk (Wong 1972, p.15). Bentuk-bentuk ini pula dikatakan perluah bersifat ringkas kerana bentuk yang terlalu kompleks tidak menunjukkan unsur pengulangan. Bentuk-bentuk yang kompleks kelihatan terpisah daripada bentuk asalnya

University of Malaya

sehingga bentuk-bentuk yang diulang itu tidak menunjukkan unsur harmoni dan kesatuan dalam sesebuah rekaan. Pengulangan dalam bentuk yang menunjukkan kesan harmoni dapat diperhatikan seperti yang berikut, iaitu "*When the unit forms are used in larger size and smaller numbers, the design may appear simple and bold*…" (Wong 1972, p. 15).

Elemen yang berkait rapat dengan pengulangan adalah rima, corak, dan tekstur (Evans 2006 p. 34). Rima dalam konteks reka letak merujuk kepada keupayaan mencipta pola elemen visual yang berulang. Evans menyifatkan pengulangan ini sebagai "…*establishing a sense of movement from one element to the next*" (p.32). Tesktur pula dikatakan mempunyai hubungan dengan pola tetapi elemen ini tidak mampu berdiri sendiri. Walau bagaimanapun, tekstur mampu meningkatkan kualiti dalam sesuatu reka letak kerana memperlihatkan permukaan yang menarik kepada sesuatu bahan. Testur boleh dibangunkan dengan kaedah digital atau manual, iaitu dengan mengimbas lukisan ke dalam mesin pengimbas atau menambah kesan tekstur dengan menggunakan pen, warna air, dan sebagainya. Penambahan tekstur semasa menghasilkan reka letak pula adalah bertujuan untuk kepelbagaian dan meningkatkan kedalaman komposisi supaya objek dengan latar belakang kelihatan terpisah.

Secara keseluruhannya, terdapat lima elemen grafik yang terlibat dalam proses pengulangan, iaitu ton (*tone*), arah (*direction*), ukuran (*measure*), kedudukan (*position*), dan bentuk (*shape*) telah diaplikasikan semasa membina bahan-bahan pengajaran Kit Asas Membaca (Fowler & Bittinger 1951, p. 22). Walau bagaimanapun, mod pengulangan yang paling dominan digunakan dalam sesuatu rekaan adalah arah dan bentuk. Sebaliknya, pengulangan ton dan ukuran pula kurang dominan dalam sesuatu rekaan. Apabila elemen-elemen yang dinyatakan tadi diulang dalam sesuatu rekaan, kesan yang terhasil adalah berbentuk harmoni. Kesan harmoni terhasil apabila keseluruhan pengulangan yang lengkap dilakukan ke atas sesuatu rekaan. Sebaliknya,

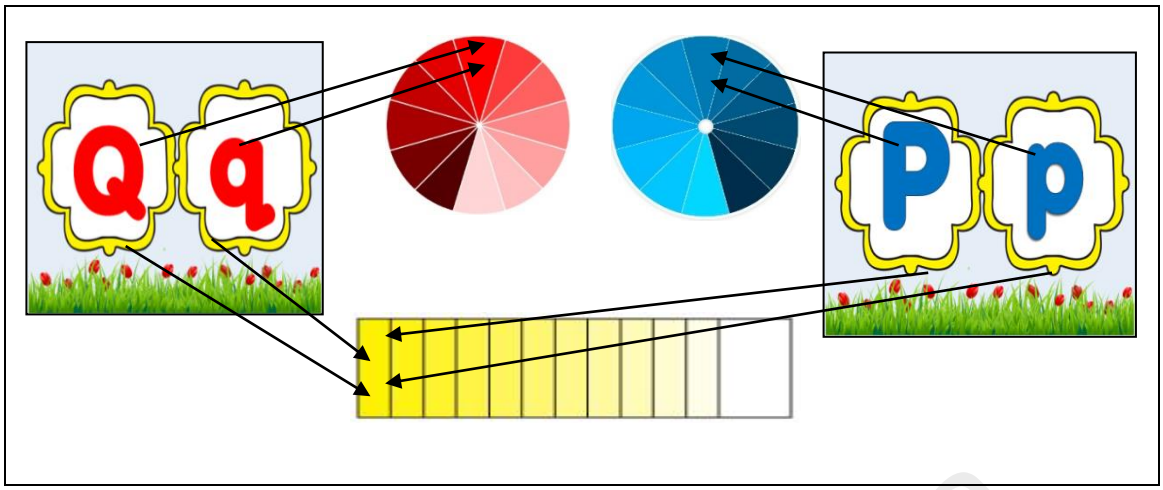
University of Malaya

penggunaan terlalu banyak elemen harmoni menjadikan rekaan bersifat monotoni, iaitu "*Too much harmony means monotony, something to be avoided* (Fowler & Bittinger 1951, p.22). Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan lima pengulangan yang diaplikasikan semasa membina Kit Asas Membaca, iaitu:

a. Pengulangan Ton

Dalam menghasilkan kesan harmoni pengulangan ton, penggunaan warna yang disebatikan dalam sesuatu bahan rekaan mampu dicapai dengan menggunakan tiga komponen utama warna, iaitu kecerahan (*brightness/value*), *hue*, dan saturasi (*saturation/intensity*). Kecerahan warna merujuk kepada kuantiti atau nilai cahaya dalam ton warna, iaitu darjah kecerahan atau kesuraman yang diberikan kepada ton warna atau apa-apa jenis ton lain di dalam rekaan (Fowler & Bittinger 1951, p.68). Dalam kategori yang terhad, warna dapat digolongkan kepada warna yang cerah dan gelap, contohnya biru cair atau biru pekat. Kecerahan sesuatu warna dapat ditambah atau dikurangkan bergantung kepada campuran komposisi warna lain yang ditambah kepadanya. Jika penambahan warna itu melibatkan unsur putih (*tint*), nilai warna itu lebih tinggi dan menyebabkan kesan warna yang terhasil adalah warna yang pucat. Sebaliknya, semakin banyak unsur hitam (*shade*) yang dicampurkan kepada sesuatu warna, kesan warna yang terhasil adalah lebih gelap dan nilai warna yang terhasil adalah rendah. Contohnya, warna putih dan hitam itu sendiri mempunyai tujuh tingkat kecerahan warna yang meliputi sangat cerah (*high light*), cerah (*light*), kurang cerah (*low light*), sederhana cerah (*middle*), sangat gelap (*high dark*), gelap (*dark*), dan kurang gelap (*low dark*).

University of Malaya



Rajah 4.18: Pengaplikasian Pengulangan Ton Dalam Kad Imbasan Padanan Huruf Besar Dengan Huruf Kecil

Berdasarkan rajah di atas, pengulangan ton yang diaplikasikan adalah berdasarkan elemen kecerahan. Dalam contoh tersebut, huruf yang terdapat pada kad imbasan padanan huruf besar dengan kecil diwarnakan merah dan biru. Penggunaan huruf yang berwarna merah menunjukkan bahawa padanan huruf besar dengan huruf kecilnya mempunyai bentuk yang tidak sama. Sebaliknya, padanan huruf yang berwarna biru pula menunjukkan bahawa padanan huruf besar dan kecilnya mempunyai bentuk yang sama. Warna merah yang digunakan bagi menghasilkan huruf tersebut adalah warna merah primer, iaitu warna pertama dalam roda warna. Penggunaan warna primer ini mempunyai kecerahan yang tinggi kerana tidak ditambahkan pigmen warna putih dan hitam. Penambahan kedua-dua pigmen ini menyebabkan warna yang terhasil merah pucat atau merah gelap. Sebaliknya, warna biru yang digunakan bagi huruf-huruf yang mempunyai padanan yang sama adalah warna kedua dalam roda warna. Warna biru tersebut bukanlah biru tulen yang mempunyai kecerahan yang tinggi. Dalam kedudukan warna tersebut dalam roda warna, penambahan pigmen putih menyebabkan warna yang terhasil lebih cerah daripada warna biru asal. Penggunaan warna yang mempunyai kecerahan yang agak kurang ini adalah bertujuan mengimbangi kecerahan warna yang

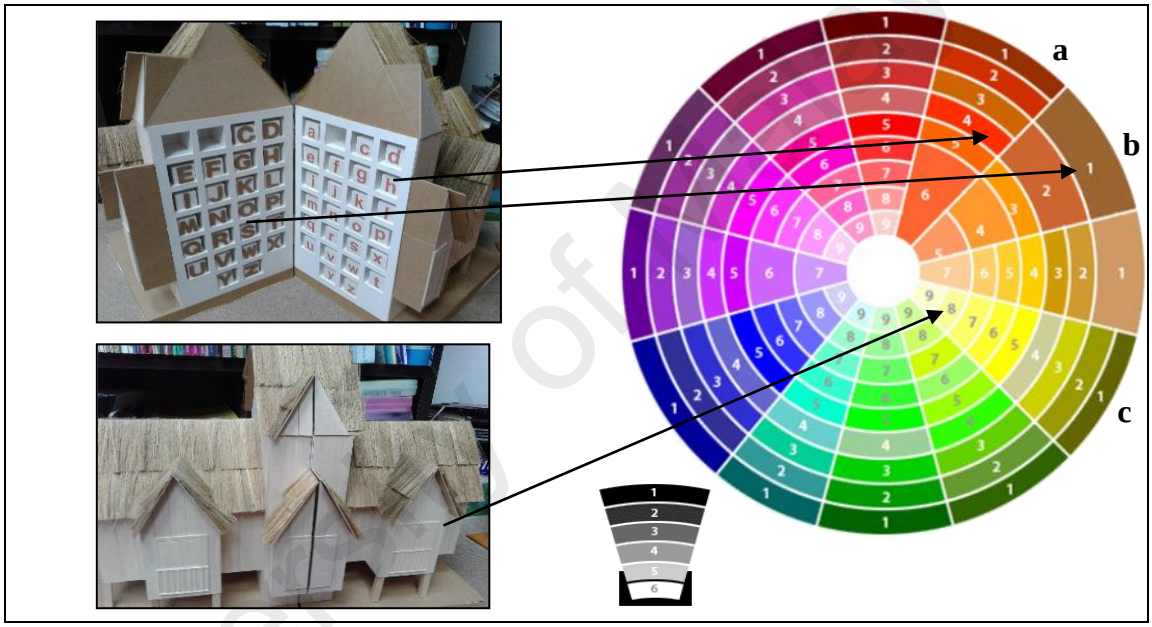
University of Malaya

terdapat pada padanan huruf besar yang tidak mempunyai padanan huruf besar dan kecil yang sama.

Penggunaan warna kuning yang terletak pada jalur warna pertama juga menunjukkan warna tersebut adalah terdiri daripada warna primer yang tidak dicampur pigmen putih atau hitam. Penggunaan warna kuning yang mempunyai kecerahan yang tinggi ini didapati bersesuaian walaupun warna-warna huruf tersebut turut mempunyai tingkat kecerahan yang sama. Pada masa yang sama, penggunaan warna-warna yang mempunyai kecerahan yang tinggi ini menimbulkan kontras kerana diseimbangkan oleh warna putih yang menjadi latar belakang terhadap bentuk tersebut. Menurut Stone (2006), penggunaan kecerahan warna perlu dipelbagaikan terutamanya jika melibatkan latar belakang daripada kecerahan yang berbeza (p.66). Penggunaan warna latar belakang yang mempunyai kecerahan sama dengan isi kandungan perlu dielakkan walaupun berbeza *hue* atau saturasi. Hal ini demikian kerana kontra yang terhasil tidak efektif sehingga menyebabkan kurangnya fokus kepada objek. Dalam pembinaan kad imbasan ini, unsur putih (*tint*) digunakan sebagai latar belakang bentuk dalam kad imbasan tersebut lebih efektif kerana menunjukkan pengasingan dan mampu menutralkan warna-warna yang mempunyai kecerahan yang tinggi.

Dalam komposisi warna, *hue* adalah tingkat kedekatan warna yang terdapat dalam kedudukan spektrum warna atau roda warna. Penggunaan *hue* yang sesuai mampu menentukan kecerahan dan kesuraman warna dalam sesuatu rekaan. Menurut Stone (2006), *hue* adalah "*...is the common name of a colour that indicates its position in the visible spectrum or on the colour wheel*" (p.12). Dalam istilah yang lebih luas, penggunaan istilah ini merujuk kepada kombinasi warna-warna asas seperti merah, hijau, biru, atau kuning. Warna-warna asas ini pula dibahagikan kepada dua kategori, iaitu adiktif (*additive)* dan subtraktif (*subtractive*). Warna-warna dalam kategori adiktif

(*additive)* terdiri daripada warna utama yang tidak bercampur dengan warna lain, iaitu warna merah, hijau, dan biru (RGB). Warna-warna ini merupakan warna utama yang digunakan bagi membentuk warna-warna daripada kategori lain. Sebaliknya, warna subtraktif (*subtractive*) pula terdiri daripada warna-warna sekunder yang terhasil daripada campuran dua warna asas seperti warna kuning dan merah untuk menghasilkan warna jingga. Warna-warna tertiar pula merupakan campuran warna primer dan warna sekunder seperti percampuran antara warna merah dan hijau sehingga menghasilkan warna coklat kemerahan.



Gambar 4.6: Pengaplikasian Pengulangan *Hue* Dalam Pembinaan Model Istana

Berdasarkan gambar di atas, pengulangan *hue* telah diaplikasikan dalam pembinaan model istana. Pengulangan hue ini diaplikasikan dalam tiga objek yang terdapat pada model istana, iaitu blok huruf besar, blok huruf kecil, dan keseluruhan model hadapan istana. Dalam pemilihan warna yang hendak ditampalkan ke bahagian blok kayu, keharmonian elemen *hue* turut diambil kira kerana pengulangan juga melibatkan prinsip kesatuan (Wong 1972, p.15). Pemilihan warna berdasarkan *hue* atau kehampiran pada roda warna menyebabkan rekaan model ini kelihatan ringkas tetapi mampu menonjolkan tujuan sebenar model ini dibina. Dalam mencapai keharmonian

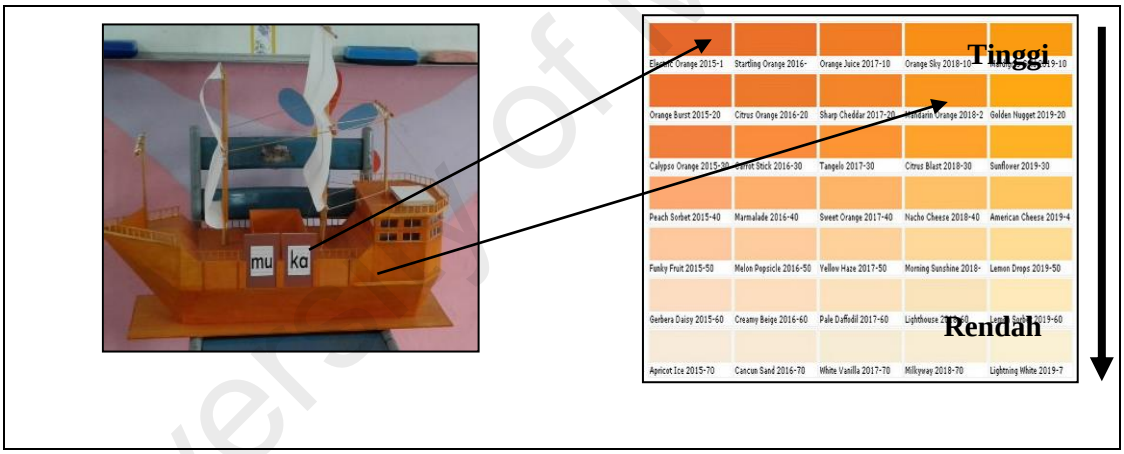
hue dalam pengulangan, warna-warna yang dipilih adalah berhampiran antara satu sama lain. Walau bagaimanapun, dua kategori warna digunakan dalam rekaan blok huruf dan bahagian hadapan model istana. Warna tertier yang dipilih adalah diwakili oleh kategori merah-jingga (a) dan kuning-jingga (c), manakala warna sekunder pula adalah warna jingga (b).

Pengulangan *hue* yang berdekatan dengan roda warna ini menghasilkan keharmonian monokromatik (*monochromatic*) (Ryan & Conover, 2004, p.187). Keharmonian tersebut terhasil apabila warna-warna daripada kategori yang sama tetapi berbeza kecerahan digabungkan bersama. Kecerahan sesuatu warna yang merupakan sebahagian elemen *hue* ini turut dipengaruhi oleh unsur hitam (*shades*) atau putih (*tint*). Berdasarkan contoh di atas, pemilihan warna berdasarkan *hue* yang berdekatan dengan roda warna menghasilkan keharmonian dalam pengulangan huruf-huruf yang terdapat pada blok huruf tersebut (a dan b). Warna-warna berdasarkan *hue* yang berbeza ini dipilih adalah bagi membezakan antara blok huruf besar dengan huruf kecil tambahan pula aktiviti pembelajaran yang melibatkan subjek kajian yang mengalami kesukaran mengenal huruf. Perbezaan warna terutamanya yang mempunyai kecerahan yang berbeza ini membolehkan subjek kajian mengenal perbezaan antara huruf besar dengan kecil berdasarkan warnanya. Pada masa yang sama pula, pemilihan warna untuk menghasilkan kemasan luar tersebut juga warna sekunder, iaitu jingga yang mempunyai unsut putih (*tint*) yang tinggi. Pemilihan ini turut mempengaruhi kemasan luar istana kerana kebiasaannya kemasan kayu adalah berwarna coklat tua. Bagi menghasilkan kesan bersih dan licin, kayu biasa ini diganti dengan kepingan kayu nipis yang ditampal pada permukaan dinding model istana ini.

Istilah saturasi dalam warna merujuk kepada tingkat kepekatan warna, iaitu sejauh mana sebuah warna mengandungi *hue* asli. Menurut Stone (2006), saturasi adalah

University of Malaya

"…*refers to the intensity, strength, purity, or chroma-the absence of black, white, or gray-in colour*" (p.12). Dalam hal ini, warna-warna primer yang terang adalah mempunyai saturasi yang tinggi, sementara warna-warna komplimentari yang terdiri daripada warna pastel mempunyai saturasi yang rendah. Saturasi ini juga menunjukkan darjah kedekatan sesuatu warna dengan pigmen warna asalnya. Contohnya, warna merah daripada kategori warna primer memiliki kroma warna tertinggi kerana merupakan warna asal bagi warna merah, berbanding warna merah gelap dan merah muda yang telah dicampurkan warna putih dan hitam. Warna hitam dan putih, iaitu dalam kategori monokrom tidak memiliki saturasi kerana warna-warna ini secara dasarnya tidak mempunyai kepekatan warna di dalamnya. Warna hitam dan putih hanya mempunyai saturasi apabila dicampur dengan warna-warna lain.



Gambar 4.7: Pengaplikasian Pengulangan Saturasi Dalam Pembinaan Model Istana

Berdasarkan gambar di atas, pengulangan saturasi diaplikasikan dalam pembinaan model kapal ini. Model kapal tersebut mengaplikasikan dua saturasi warna, iaitu 100 peratus warna tulen dan mengalami peringkat pengurangan seperti yang ditunjukkan berdasarkan jalur warna tersebut. Penggunaan warna yang mempunyai saturasi berbeza ini mempengaruhi kejelasan dan keaslian sesuatu objek apabila dipandang sama ada dari jarak dekat atau jauh. Berdasarkan pemilihan warna bagi model ini, warna tertiari dipilih dan terdiri daripada warna panas. Warna tertiari ini adalah gabungan warna

merah-jingga dan warna panas ini sangat berkesan apabila dilihat daripada jarak dekat. Bagi membezakan antara kad imbasan dan bahagian badan kapal yang mengandungi ruangan meletakkan kad, dua saturasi warna berbeza digunakan. Bagi keseluruhan kad, warna merah-jingga yang lebih terang digunakan. Penggunaan warna yang terang ini menunjukkan bahawa penggunaan warna panas tidak menyebabkan dominasi sehingga menyebabkan suku kata pada kad tersebut tidak kelihatan. Hal ini demikian kerana warna putih yang ditampal pada bahagian tengah kad tersebut bersifat neutral dan mampu menyeimbangkan warna yang lebih terang. Keseimbangan yang tepat ini menyebabkan suku kata yang berwarna hitam itu lebih menonjol daripada keseluruhan kad. Pada bahagian badan kapal pula, satu ton warna yang mengandungi saturasi berskala rendah digunakan. Penggunaan warna ini adalah supaya badan kapal yang diperbuat daripada papan ini lebih kelihatan jelas. Penggunaan warna yang mengandungi saturasi lebih rendah daripada permukaan kad tadi ini mampu memberi gambaran yang lebih lembut berbanding menggunakan warna yang mempunyai saturasi yang tinggi. Pemilihan kemasan yang berwarna jingga-merah dan bersaturasi tinggi ini adalah bertujuan untuk mengekalkan keaslian warna permukaan papan. Kedua-dua warna yang bersaturasi tinggi ini tidak menjejaskan pandangan kerana wujudnya warna putih sebagai bahagian tengah kad dan layar yang mampu meneutralkan penggunaan warna-warna ini.

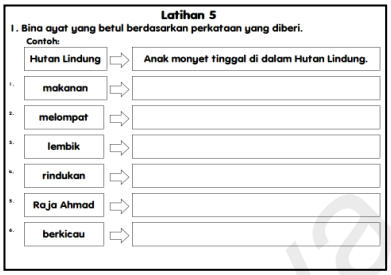
b. Pengulangan Arah

Bentuk pengulangan jenis kedua adalah melibatkan arah, iaitu pengulangan dilakukan dalam bentuk arah pergerakan, sama ada dalam arah kiri ke kanan, kanan ke kiri, menegak, melintang, dan sebagainya. Elemen-elemen grafik yang diulang dalam bentuk arah selalunya terdiri daripada garisan, anak panah, bentuk, motif, dan sebagainya. Kesan harmoni arah ini mampu dicapai sekiranya sesuatu bentuk itu disusun secara

University of Malaya

terarah serta jelas arahnya, sama ada melintang, menegak, dan sebagainya (Wong 1972, p.15). Rajah berikut menunjukkan bentuk pengulangan arah yang diaplikasikan dalam pembinaan Kit Asas Membaca, iaitu:

a (i)



a (ii)

Rajah 4.19: Pengulangan Arah Dalam Pembinaan Modul dan Buku Latihan

Berdasarkan rajah di atas, pengulangan arah telah diaplikasikan dalam pembinaan bahan-bahan pengajaran dalam Kit Asas Membaca. Dalam contoh a (i) misalnya, pengaplikasian prinsip pengulangan arah telah diaplikasikan dalam pembinaan Modul 2: Bunyi dan Sebutan. Penggunaan elemen reka bentuk seperti anak panah berbentuk blok berfungsi menghubungkan gambar, suku kata, dan cara membunyikan suku kata tersebut berdasarkan gambar ujaran. Penggunaan anak panah biasa pada gambar pertama turut berfungsi menunjukkan bahagian yang difokuskan di dalam gambar kerana kebiasaannya subjek kajian akan melihat gambar terlebih dahulu sebelum membaca. Dalam contoh a (ii) pula penggunaan anak panah berbentuk blok adalah bertujuan menunjukkan arah tempat menulis jawapan. Dalam Latihan 5, Buku Latihan Modul 3 Bahagian 1 tersebut menguji keupayaan subjek kajian membina ayat berdasarkan perkataan yang terdapat dalam buku cerita *Anak Monyet Yang Tamak*. Penggunaan anak panah berbentuk blok tersebut memberitahu subjek kajian bahawa mereka perlu menulis jawapan dalam kotak berbentuk segiempat tepat yang berada bersebelahan dengan anak panah tersebut.

University of Malaya

b (i)

b (ii)

Gambar 4.8: Pengulangan Arah Dalam Pembinaan Model Istana dan Kapal

Pada masa yang sama, pengulangan berkaitan arah turut diaplikasikan dalam pembinaan model, iaitu model istana dan kapal seperti dalam gambar di atas. Pengulangan ini berbeza dengan pengulangan dalam contoh a (i) dan (ii) kerana tiada elemen reka bentuk seperti anak panah pada rekaan ini. Sebaliknya, pengulangan arah ini adalah berdasarkan kebiasaan membaca huruf, perkataan, atau suku kata. Kebiasaan membaca huruf tersebut adalah daripada bahagian kiri ke kanan. Dalam contoh b (i) dan (ii), pengulangan arah berlaku semasa blok-blok kayu atau kad imbasan dimasukkan ke bahagian yang dikhususkan.

Apabila blok huruf atau kad dimasukkan pada ruang yang disediakan, arah tersebut ditentukan mengikut kebiasaan bacaan dari kiri ke kanan. Dalam contoh b (i) misalnya, subjek kajian perlu memasukkan empat huruf dalam kotak kecil dari kiri ke kanan. Selepas empat huruf dimasukkan ke dalam kotak tersebut, pengulangan arah masih berlaku apabila subjek kajian memasukkan empat huruf lain mengikut arah yang sama sehingga kesemua huruf dimasukkan. Pengulangan arah turut berlaku pada bahagian sebelah kiri model istana apabila huruf kecil dimasukkan satu per satu. Sebaliknya, dalam contoh b (ii), pengulangan arah turut berlaku dari kiri ke kanan bahagian model badan kapal apabila kad-kad suku kata dimasukkan. pengulangan arah pada bahagian ini boleh berlaku serentak di hadapan atau di belakang badan model

University of Malaya

kapal tersebut. Walau bagaimanapun, pengulangan arah dalam penggunaan kedua-dua model ini adalah bergantung kepada aktiviti pengajaran dan pembelajaran seperti yang dirancangkan oleh guru.

c. Pengulangan Ukuran

Pengulangan ukuran melibatkan bentuk, garisan, dan pelbagai elemen reka bentuk yang mempunyai ukuran yang sama. Pengulangan ini berlaku apabila elemen reka bentuk itu disusun atau dilukis secara berulang-ulang. Hasil daripada pengulangan ini akan menghasilkan kesan harmoni ukuran, iaitu standardisasi dalam ukuran. Situasi ini dapat diperhatikan dalam penyusunan batu bata dalam sesebuah pembinaan. Batu bata yang mempunyai ukuran yang sama itu disusun rapat dan berulang-ulang dari satu baris kepada baris lain secara mekanikal (Fowler & Bittinger 1951, p.25). Kesan yang terhasil daripada pengulangan ini akan menghasilkan kesan harmoni ukuran. Gambar di bawah menunjukkan pengulangan ukuran dalam penghasilan Kit Asas Membaca, iaitu:

a (i) **a (ii)** **a (iii)**

b (i) **b (ii)** **b (iii)**

Gambar 4.9: Pengulangan Ukuran Dalam Pembinaan Model Kapal dan Istana

Berdasarkan gambar di atas, pengulangan ukuran diaplikasikan dalam pembinaan model istana dan kapal. Dalam contoh a (i), misalnya pengulangan ukuran diaplikasikan

pada blok huruf. Blok yang diperbuat daripada kayu tersebut mempunyai ukuran empat sentimeter panjang dan empat sentimeter lebar. Ukuran ini diulang sebanyak 52 kali, iaitu 26 blok huruf besar dan 26 blok huruf kecil. Pada masa yang sama, pengulangan ukuran ini turut diaplikasikan semasa pembinaan ruang meletakkan blok tersebut. Setiap ruang meletakkan blok huruf tersebut mempunyai ukuran tiga sentimeter panjang dan tiga sentimeter lebar. Ruang meletakkan blok huruf ini mempunyai perbezaan sebanyak satu sentimeter supaya proses memasukkan dan mengeluarkan blok huruf lebih mudah dijalankan. Pengulangan ukuran ruang meletak blok huruf ini turut dilakukan sebanyak 52 kali, iaitu 26 ruang huruf besar (sebelah kiri) dan 26 ruang huruf kecil (sebelah kanan). Seterusnya, pengulangan ukuran turut dilakukan dalam pembinaan rangka model istana. Model istana ini dibina di atas tapak berukuran 66 sentimeter lebar dan 28 sentimeter panjang. Tapak ini kemudiannya dibahagikan kepada dua bahagian papan, iaitu mewakili sebelah kiri dan kanannya istana dengan masing-masing berukuran 33 sentimeter panjang dan lebarnya 14 sentimeter. Situasi ini menunjukkan pengulangan ukuran dilakukan dua kali, iaitu selepas model istana itu dibuka di bahagian tengahnya.

Seterusnya, pengulangan ukuran diaplikasikan dalam pembinaan model kapal. Terdapat dua bentuk pengulangan ukuran diaplikasikan, iaitu semasa membuat kad imbasan suku kata dan ruangan meletakkan kad pada bahagian badan kapal. Berdasarkan contoh b (i), kad imbasan suku kata ini mempunyai 9.5 sentimeter panjang dan 6.5 sentimeter lebar. Pengulangan ukuran ini dilakukan sebanyak 156 suku kata bermula dengan set suku kata *ba, bi, bu, be (pepet), be(taling),* dan *bo* sehingga suku kata *za, zi, zu, ze (pepet), ze(taling), dan zo*. Seterusnya, pengkaji menambah satu set lagi kad suku kata berjumlah 156 sebagai set kedua dan jumlah sebanyak 312 kad suku kata disediakan. Jumlah pengulangan ukuran 9.5 sentimeter panjang dan 6.5 sentimeter tersebut telah diaplikasikan sebanyak 312 kali, iaitu berdasarkan jumlah dua set kad imbasan suku kata yang disediakan. Kedua, pengulangan arah turut diaplikasikan

semasa membina bahagian badan kapal yang mengandungi ruangan untuk memasukkan kad imbas suku kata. Ruangan tersebut berukuran lima sentimeter panjang dan enam sentimeter lebar. Ukuran tersebut diulang sebanyak empat kali pada bahagian hadapan badan kapal dan empat kali lagi pada bahagian belakang badan kapal. Oleh itu, jumlah pengulangan ukuran lima sentimeter panjang dan enam sentimeter lebar diulang sebanyak lapan kali.

d. Pengulangan Susunan

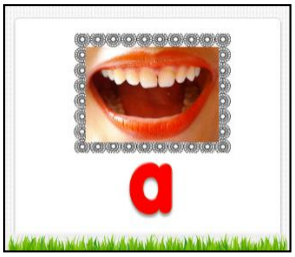
Jenis pengulangan keempat adalah pengulangan susunan. Pengulangan susunan melibatkan penyusunan yang dilakukan untuk mendapatkan kesan berhubungan antara satu elemen grafik dengan elemen grafik yang lain. Secara keseluruhannya terdapat lima pengulangan kedudukan yang biasanya terdapat dalam sesebuah rekaan, iaitu susunan linear (*linear arrangement*), susunan segiempat tepat atau sama (*square or rectangular arrangement*), permata (*diamond*), susunan segi tiga (*triangular arrangement*), dan susunan bulatan (*circular arrangement*) (Wong 1972, p.17). Walau bagaimanapun, pengulangan kedudukan yang terdapat dalam bahan-bahan pengajaran dalam Kit Asas Membaca melibatkan tiga jenis pengulangan kedudukan, iaitu pengulangan linear serta segiempat sama dan tepat.

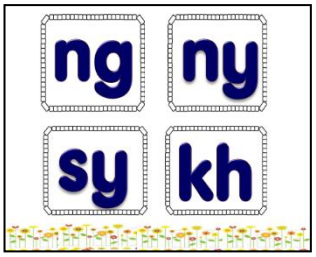
a (i)

b (ii)

Gambar 4.10 : Pengulangan Kedudukan Dalam Pembinaan Model Kapal dan Istana

University of Malaya





a (ii)

Rajah 4.20: Pengulangan Kedudukan Dalam Pembinaan Kad Imbasan

Berdasarkan gambar dan rajah di atas, pengaplikasian prinsip pengulangan kedudukan dalam bahan-bahan pengajaran yang terdapat dalam Kit Asas Membaca. Dalam contoh a (i), pengulangan kedudukan yang ditunjukkan adalah pengulangan linear. Pengulangan ini berlaku apabila kad-kad imbasan disusun secara melintang dari bahagian kiri ke kanan. Pengulangan kedudukan secara linear ini berlaku apabila kad-kad disusun oleh setiap subjek kajian, sama ada menyusun berdasarkan suku kata atau membentuk perkataan. Pengulangan linear juga berlaku apabila penyusunan kad imbasan ini dilakukan di belakang bahagian badan kapal bergantung kepada aktiviti yang dijalankan dalam pembelajaran.

Sebaliknya, pengulangan kedudukan segiempat sama dan tepat seperti yang terdapat dalam turut diaplikasikan dalam contoh a (ii). Dalam contoh kad imbasan huruf vokal tersebut, pengulangan susunan segiempat tersebut dilakukan sebanyak enam kali, iaitu mewakili kesemua sebutan huruf vokal dalam bahasa Melayu. Bentuk-bentuk bulat pula disusun secara rapat-rapat sehingga membentuk bingkai berbentuk segiempat tepat. Bentuk-bentuk yang diulang susunannya pada muka surat berikutnya. Pengulangan susunan ini segi empat ini menghasilkan kesan harmoni yang sesuai dan seimbang Hal ini kerana pengulangan kedudukan ini mempamerkan kesan harmoni yang

University of Malaya

menimbulkan gambaran yang sempurna, teratur, dan seragam pada pandangan pandangan mata.

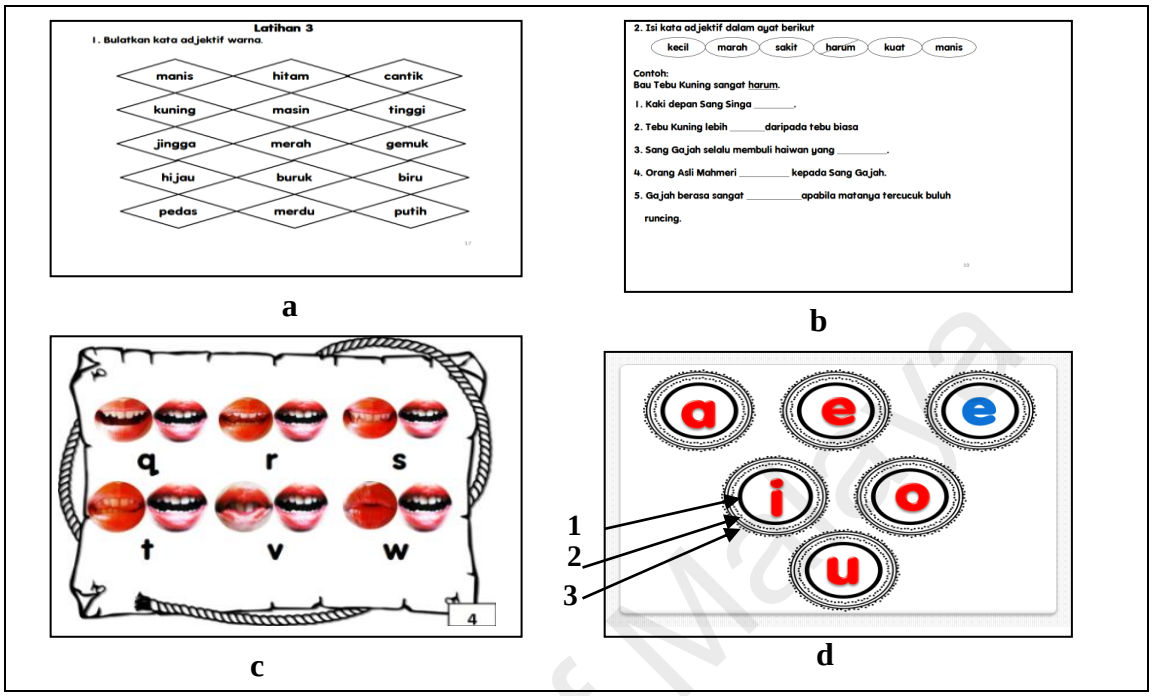
Pengulangan susunan seterusnya adalah susunan segiempat sama. Dalam contoh b (i) misalnya, pengulangan susunan segiempat sama ini telah dibentuk oleh bentuk segiempat yang disusun rapat-rapat. Bagi bahagian tepi pula, satu bentuk segiempat tepat digunakan bagi setiap bucu. Bentuk-bentuk yang diulang dan disusun secara rapat ini menghasilkan bingkai yang dimuatkan huruf-huruf digraf. Susunan segiempat sama ini merupakan susunan yang berulang-ulang dengan jarak dan kedudukan tertentu. Pada masa yang sama, susunan segiempat sama turut diaplikasikan dalam pembinaan model istana. Susunan segiempat sama empat baris melintang dan enam garis menegak ini turut diulang pada bahagian sebelah kanan dan kiri. Hasilan pengulangan susunan segiempat sama ini menjadi lebih menarik apabila bentuk segiempat sama ini disusun berulang-ulang dalam susunan tertentu. Kesan harmoni ini tidak akan wujud jika adanya unsur-unsur yang bercanggah. Oleh itu, pengulangan susunan ini menghasilkan unsur harmoni kerana mengikut cara dan prinsip yang tersusun untuk menimbulkan kesan yang menarik.

e. Pengulangan Bentuk

Pengulangan bentuk merupakan pengulangan yang sangat dominan dalam rekaan kerana boleh terdiri daripada pelbagai saiz, warna, dan sebagainya (Wong 1972, p.15). Bentuk-bentuk juga dapat ditentukan berdasarkan motif rekaannya seperti garisan lurus, sudut, lengkungan, atau gabungan daripada kesemua motif (Fowler & Bittinger 1951, p.26). Pengulangan bentuk dapat dilakukan dengan memilih satu bentuk atau motif yang digabungkan dan diulang sehingga mewujudkan satu motif yang dominan. Dalam hal ini, kewujudan satu motif yang dominan ini seakan mengawal rekaan kerana perhatian akan tertumpu kepada motif itu sahaja sehingga mewujudkan kesan harmoni. Rajah di

University of Malaya

bawah menunjukkan pengulangan bentuk yang diaplikasikan dalam buku latihan, modul, dan kad imbasan iaitu:



Rajah 4.21: Pengaplikasian Pengulangan Bentuk Dalam Pembinaan Buku Latihan, Modul, dan Kad Imbasan

Berdasarkan rajah di atas, pengaplikasian pengulangan bentuk telah diaplikasikan dalam bahan-bahan pengajaran yang terdapat dalam Kit Asas Membaca. Pengulangan bentuk yang diberikan sebagai contoh adalah bahan-bahan pengajaran bercetak, iaitu buku latihan, modul, dan kad imbasan. Dalam contoh a dan b misalnya, pengulangan bentuk diaplikasikan dalam pembinaan buku latihan. Berdasarkan contoh a, pengulangan bentuk yang diaplikasikan adalah bentuk daripada kategori *flow chart*, iaitu *decision*. Pengulangan bentuk ini adalah bagi menyoal keupayaan subjek kajian dalam mengenal pasti kata adjektif warna. Pegulangan bentuk *decision* ini diulang sebanyak 15 kali, iaitu tiga kali bentuk *decision* melintang dan lima kali bentuk *decision* menegak. Pada masa yang sama, pengaplikasian pengulangan bentuk juga terdapat dalam buku latihan dalam contoh b. Berdasarkan contoh tersebut, dua jenis pengulangan bentuk yang diaplikasikan dalam bahagian ini. Bentuk yang diaplikasikan adalah bentuk

University of Malaya

bujur dan garisan, iaitu subjek kajian perlu memilih kata adjektif yang terdapat dalam bentuk bujur tersebut. Setelah kata adjektif yang sesuai dipilih, subjek kajian perlu menulisnya pada garisan yang disediakan. Pengulangan bentuk bujur dan garisan ini telah diaplikasikan masing-masingnya sebanyak enam kali.

Selain itu, pengaplikasian pengulangan bentuk juga diaplikasikan dalam pembinaan bahan bercetak lain seperti modul dan kad imbasan. Dalam Modul 2: Bunyi dan Sebutan (contoh c), pengaplikasian bentuk bujur adalah bagi menunjukkan gambar ujaran cara membunyikan huruf konsonan dengan betul. Dalam situasi ini, gambar-gambar ujaran tersebut dipadankan dengan huruf-huruf yang diwakilinya. Penggunaan bentuk bujur ini adalah berfungsi bagi menunjukkan ujaran yang tepat kerana hanya berfokus kepada gambar ujaran sahaja. Kesan harmoni yang wujud hasil daripada pengulangan bentuk bujur ini lebih berkesan apabila susunan secara searah diaplikasikan. Setiap satu huruf konsonan dipadankan dengan dua gambar berbentuk bujur, iaitu gerakan bibir semasa bunyi tersebut diujarkan. Sebanyak dua gambar ujaran digunakan bagi mewakili bunyi ujaran dan seterusnya gambar-gambar tersebut disusun secara susunan linear. Jumlah pengulangan bentuk bujur ini adalah sebanyak 12 kali, iaitu enam gambar dalam sebaris. Bilangan baris yang digunakan bagi menyusun gambar adalah sebanyak dua baris.

Seterusnya, pengulangan bentuk juga diaplikasikan dalam pembinaan kad imbasan (contoh d). Bentuk-bentuk yang diulang adalah bentuk bulat yang ditindankan antara satu sama lain. Bentuk bulat ini digunakan bagi mewakili huruf-huruf vokal yang terdapat dalam bahasa Melayu. Bentuk bulat ini dilihat memberi kesan harmoni apabila garisan digunakan bagi membuat bentuk bulat yang mempunyai saiz yang berbeza. Garisan yang membentuk bentuk bulat pada bahagian yang bernombor 1 menunjukkan penggunaan garisan tebal dan berwarna hitam bersaiz lebih kecil daripada garisan

University of Malaya

nombor 2 dan 3. Pada bahagian anak panah yang menunjukkan nombor 2 dan 3, garisan yang membentuk bentuk bulat adalah lebih nipis tetapi mempunyai saiz yang berbeza. Saiz garisan berbentuk bulat dengan label nombor 2 didapati lebih kecil daripada garisan bulat nombor 3. Situasi ini menunjukkan pengulangan bentuk bulat tersebut bukan hanya melibatkan satu bentuk bulat sahaja tetapi tiga garisan berbentuk bulat di dalam satu bentuk. Oleh itu, pengulangan bentuk yang terhasil bukan sahaja melibatkan enam bentuk yang mengandungi huruf vokal, tetapi tiga garisan yang membentuk bentuk bulat tersebut turut diulang dalam satu bentuk. Kesan harmoni yang terhasil daripada pengulangan bentuk bulat ini menyebabkannya kelihatan lengkap, teratur, dan sempurna. Kesan yang bersepadu dan berbentuk kesatuan juga terhasil apabila bentuk bulat ini diulangi.

Perbincangan berkaitan prinsip grafik ini dengan mengaplikasikan kontra, keseimbangan, mudah, proksimiti/kesamaan, penekanan, dan pengulangan menjadikan pembinaan Kit Asas Membaca ini lebih menarik. Pada masa yang sama, prinsip-prinsip grafik tersebut menjadikan rekaan lebih bersistematik dengan menonjolkan kesitimewaan dalam bahan-bahan pengajaran. Walaupun bahan-bahan pengajaran ini dibina untuk kegunaan kanak-kanak pemulihan, aspek susun atur dan reka letak juga tidak boleh diabaikan kerana keselesaan serta keseronokan semasa menggunakan bahan menjadikan subjek kajian lebih bermotivasi untuk belajar. Penggunaan elemen grafik ini mampu menghasilkan rekaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang dapat menonjolkan elemen-elemen penting yang terdapat dalam sesuatu rekaan.

University of Malaya

4.5 Rumusan

Bab ini telah menerangkan proses-proses pembinaan Kit Asas Membaca yang meliputi tiga aspek utama, iaitu pemlihan, pengolahan, dan pembinaan bahan. Pengaplikasian tahap-tahap ini dalam kajian membolehkan bahan-bahan yang dibina tidak diragui kesahihannya. Pengaplikasian proses-proses ini juga menunjukkan bahawa bahan-bahan pengajaran yang terkandung dalam Kit Asas Membaca memenuhi standard pembinaan bahan-bahan pengajaran. Pengaplikasian proses-proses ini juga menjadikan langkah-langkah pembinaan bahan diikuti dengan teliti. Situasi ini turut menjimatkan masa dan kos bagi mengelakkan bahan-bahan pengajaran yang terhasil tidak sesuai digunakan sama ada kepada subjek kajian, guru, atau keadaan kelas itu sendiri. Pengaplikasian proses-proses ini juga adalah bertepatan dengan pencapaian objektif pertama, iaitu membina bahan-bahan pengajaran yang dimuatkan dalam Kit Asas Membaca. Perbincangan dalam Bab 5 ialah berkaitan dengan analisis bagi memenuhi objektif kedua dan ketiga, iaitu menganalisis tahap keupayaan bacaan kanak-kanak pemulihan khas dan menilai keberkesan Kit Asas Membaca yang digunakan dalam pembelajaran kanak-kanak pemulihan khas.

University of Malaya

BAB 5: TAHAP KEUPAYAAN MEMBACA KANAK-KANAK PEMULIHAN KHAS DAN KEBERKESANAN KIT ASAS MEMBACA DALAM PROSES PEMBELAJARAN BAHASA MELAYU

5.1 Pendahuluan

Bab ini membincangkan dua perkara, iaitu tahap keupayaan membaca kanak-kanak pemulihan khas dan keberkesanan Kit Asas Membaca dalam proses pembelajaran bahasa Melayu. Tahap keupayaan membaca ini dibahagikan kepada tiga bahagian utama, iaitu tahap keupayaan kognitif, psikomotor, dan afektif. Tahap keupayaan kognitif ini dibahagikan kepada tiga sub bahagian, iaitu kemahiran mengingat, memahami, dan mengaplikasi penggunaan huruf. Kemahiran pertama dalam keupayaan kognitif adalah mengenal pasti huruf besar dan kecil secara berurutan dan tidak berurutan, pasangan huruf besar dan kecil yang seakan-akan sama bentuknya, serta pasangan huruf besar dengan huruf kecilnya secara berurutan dan tidak berurutan. Dalam kemahiran ini juga, sejumlah lapan jenis ujian dijalankan berdasarkan Hasil Pembelajaran yang ingin dinilai. Secara asasnya, ujian-ujian ini melibatkan keupayaan mengenal pasti huruf besar secara berurutan (U1), huruf besar secara tidak berurutan (U2), huruf kecil secara berurutan (U3), huruf kecil secara tidak berurutan (U4) yang dinamakan sebagai HP 1, pasangan huruf besar yang seakan-akan sama (U5), pasangan huruf kecil yang seakan-akan sama (U6) dinamakan sebagai HP 2, padanan huruf besar-kecil secara berurutan (U7), dan padanan huruf besar-kecil secara tidak berurutan (U8) dinamakan sebagai HP 3.

Seterusnya, kemahiran kedua dalam keupayaan kognitif melibatkan keupayaan memahami penggunaan huruf dan sebanyak 35 buah ujian dijalankan bagi menguji keupayaan ini. Dalam kemahiran ini merupakan keupayaan membunyikan huruf-huruf vokal (U1), konsonan (U2), diftong (U3), konsonan bergabung (U4), vokal berganding (U5), dan digraf (U6) yang dinamakan sebagai HP 1. Keupayaan menghubung kait

University of Malaya

bunyi huruf-huruf vokal (U7), konsonan (U8), diftong (U9), konsonan bergabung (U10), vokal berganding (U11), dan digraf (U12) dengan gambar pula dinamakan sebagai HP 2, keupayaan membaca suku kata terbuka (KV) (U13), tertutup (KVK) (U14 dan U15) pula dinamakan sebagai HP 3. Akhir sekali, keupayaan membaca perkataan yang mengandungi suku kata terbuka KV (U15-U19), tertutup KVK (U20-U25), diftong (U26), konsonan bergabung (U27), vokal berganding (U28), digraf (U29), dan berimbuhan (U30-U35) dinamakan sebagai HP 4.

Kemahiran terakhir dalam kemahiran kognitif melibatkan keupayaan mengaplikasi penggunaan huruf pula melibatkan konteks tatabahasa, meliputi empat objektif pembelajaran. Keupayaan yang diuji dalam bahagian ini melibatkan keupayaan melengkapkan kata nama (U1 (a) dan (b), kata kerja (U2), dan kata adjektif (U3) berdasarkan gambar dinamakan sebagai HP 1, menentukan penggunaan imbuhan awalan dan akhiran dalam ayat (U4-U5) dinamakan sebagai HP 2, memahami maklumat dan menyesuaikan rangkai kata dalam ayat (U6-U7) dinamakan sebagai HP 3, dan membina ayat tunggal berdasarkan gambar (U8-U9) dinamakan sebagai HP 4.

Bahagian kedua analisis data ini melibatkan analisis berkaitan keupayaan psikomotor dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Kemahiran psikomotor dinilai dengan menggunakan senarai semak dan memerhatikan tingkah laku subjek kajian berdasarkan dua aras terendah dalam ranah psikomotor, iaitu kemahiran Imitasi dan Manipulasi. Bagi keupayaan imitasi, kemahiran yang diperhatikan ialah meniru, mendengar, memerhati, mempertimbangkan, memilih, dan membezakan. Bagi kemahiran manipulasi pula, kemahiran yang diperhatikan ialah kemahiran mengimplimentasi, melaksana, menunjukkan, melatih, membaiki, dan mendemonstrasi.

Analisis terakhir bagi bahagian ini melibatkan analisis berkaitan keupayaan afektif dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Kemahiran ini juga dinilai dengan menggunakan senarai semak dengan memerhatikan nilai, emosi, dan tingkah laku

University of Malaya

subjek kajian berdasarkan dua aras terendah dalam kemahiran ini, iaitu Pengenalan dan Respon. Bagi kemahiran Pengenalan, kemahiran yang diperhatikan ialah kegemaran, keakuran, kesediaan, kepatuhan, kecenderungan, dan kesopanan. Bagi kemahiran Respon pula, kemahiran yang diperhatikan ialah keyakinan, kerajinan, ketenangan, kejujuran, keselesaan, dan keprihatinan. Dapatan keseluruhan kajian ini akan dikira menggunakan peratus untuk menjawab objektif kedua kedua, iaitu menganalisis tahap keupayaan membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas.

Bagi menjawab objektif kajian yang ketiga, iaitu menilai keberkesanan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran, faktor-faktor seperti pembelajaran bahasa, Bahan Bantu Mengajar (BBM), dan kanak-kanak pemulihan itu sendiri dibincangkan dalam bahagian ini. Faktor-faktor ini dilihat keberkesanannya melalui pemerhatian yang dijalankan semasa sesi pembelajaran berlangsung di dalam kelas.

5.2 Tahap Keupayaan Membaca Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Analisis data dalam bahagian ini secara keseluruhannya berkaitan dengan dapatan tahap keupayaan membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Tahap keupayaan bacaan ini diukur melalui dapatan Ujian Penilaian Kemahiran Membaca, penggunaan senarai semak, dan pemerhatian secara tidak berstruktur. Perbincangan berikutnya ialah berkaitan dengan tahap keupayaan membaca dalam tiga keupayaan, iaitu tahap keupayaan kognitif, psikomotor, dan afektif.

5.2.1 Tahap Keupayaan Kogntif

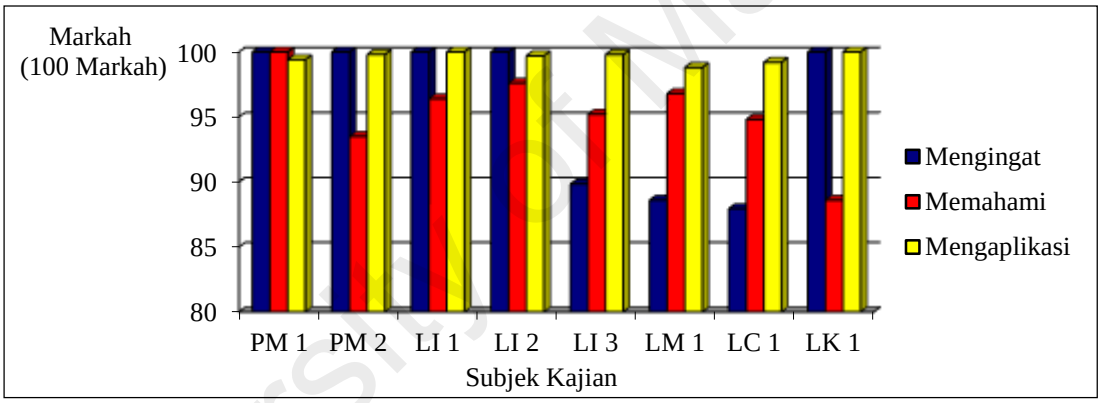
Analisis data bahagian ini meliputi keupayaan mengingat huruf, keupayaan memahami, dan keupayaan mengaplikasi yang terdapat dalam kemahiran kognitif. Analisis data pada bahagian ini meliputi jumlah keseluruhan pencapaian setiap HP berdasarkan ujian-ujian yang dijalankan bagi mengukur keseluruhan hasil pembelajaran. Jadual di bawah

University of Malaya

menunjukkan tahap keupayaan kognitif dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas berdasarkan keupayaan mengingat huruf, memahami penggunaan huruf, dan mengaplikasi penggunaan huruf, iaitu:

Jadual 5.1: Tahap Keupayaan Kognitif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Bil	Keupayaan	Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	Mengingat	100	100	100	100	89.84	88.6	87.94	100
2.	Memahami	100	93.5	96.4	97.6	95.2	96.8	94.8	88.6
3.	Mengaplikasi	99.4	99.8	100	99.7	99.8	98.8	99.2	100
Jumlah (300 Markah)		299.4	293.3	296.4	297.3	284.84	284.2	281.94	288.6
Peratus (100 Peratus)		99.8	97.77	98.8	99.1	94.95	94.73	93.98	96.2



Rajah 5.1: Tahap Keupayaan Kognitif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Berdasarkan jadual dan rajah di atas, analisis data mendapati bahawa subjek-subjek kajian memperolehi markah minimum sebanyak 93.98 markah dan maksimum 100 markah bagi ketiga-tiga keupayaan yang diuji. Dapatan kajian ini turut menunjukkan bahawa subjek kajian PM 1 memperolehi markah dan peratusan tertinggi sebanyak 299.4 markah (99.8 peratus) apabila menjumlahkan ketiga-tiga keupayaan, manakala subjek kajian LC 1 mendapat markah dan peratusan terendah (281.94 markah dan 93.98 peratus) berbanding subjek-subjek kajian lain. Jika diukur daripada aspek kemahiran yang paling dikuasai oleh subjek kajian, keupayaan mengaplikasi merupakan

Universiti Malaya

keupayaan paling tinggi markahnya (796.7 markah dan 99.58 peratus) berbanding keupayaan memahami (762.9 markah dan 95.36) dan keupayaan mengingat 766.38 markah dan 95.8 peratus). Dapatan ini diperolehi apabila mencampurkan kesemua markah yang diperolehi oleh subjek kajian dalam setiap keupayaan.

5.2.1.1 Keupayaan Mengingat Huruf

Analisis data dalam bahagian ini adalah berkaitan dengan keupayaan mengingat huruf berdasarkan tiga objektif pembelajaran (LO) yang telah digariskan dalam pembelajaran, iaitu mengenal pasti huruf besar dan huruf kecil secara berurutan dan tidak berurutan (LO 1), menamakan huruf besar dan huruf kecil yang seakan-akan sama (LO 2), dan menentukan padanan huruf besar dengan huruf kecilnya dan padanan huruf kecil dengan huruf besarnya (LO3). Ketiga-tiga LO ini kemudiannya dinamakan sebagai Hasil Pembelajaran (HP) dan kaedah penilaian bagi setiap LO tersebut turut dinyatakan. Setiap HP tersebut mempunyai pecahan markah yang berbeza, iaitu HP 1 sebanyak 30 markah, HP 2 sebanyak 30 markah, dan HP 3 sebanyak 40 markah. Pecahan markah bagi setiap kaedah penilaian juga dinyatakan dan jumlah keseluruhan markah bagi kesemua HP adalah 100 markah. Dalam analisis data bahagian keupayaan mengingat huruf soalan-soalan yang disoal kepada subjek kajian adalah berdasarkan Ujian Penilaian Bahasa. Soalan-soalan ujian ini adalah berdasarkan LO yang telah ditetapkan. Jadual 5.2 menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam keupayaan mengingat huruf, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.2: Pencapaian Subjek Kajian Dalam Keupayaan Mengingat Huruf

Hasil Pembelajaran Kaedah Penilaian		HP 1 LISAN				JUMLAH	HP 2 LISAN		JUMLAH	HP 3 PADAN KAD		JUMLAH	JUMLAH (100 Markah)
		U1	U2	U3	U4		U5	U6		U7	U8		
Pecahan Markah		5	10	5	10	30	15	15	30	20	20	40	100
Bil	Subjek Kajian												
1.	PM 1	5	10	5	10	30	15	15	30	20	20	40	100
2.	PM 2	5	10	5	10	30	15	15	30	20	20	40	100
3.	LI 1	5	10	5	10	30	15	15	30	20	20	40	100
4.	LI 2	5	10	5	10	30	15	15	30	20	20	40	100
5.	LI 3	5	9.6	4.8	9.6	29	15	15	30	15	16	31	90
6.	LM 1	5	9.6	5	10	29.6	15	15	30	14	15	29	88.6
7.	LC 1	5	9.67	5	9.27	28.94	15	15	30	20	20	40	98.94
8.	LK 1	5	10	5	10	30	15	15	30	20	20	40	100

Berdasarkan Jadual 5.2, dapatan kajian menunjukkan lima orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 100 markah. Subjek-subjek kajian tersebut ialah PM 1, PM 2, LI 1, LI 2 dan LK 1. Markah terendah yang diperolehi oleh subjek kajian LM 1 adalah sebanyak 88.6 markah. Bagi dapatan pencapaian hasil pembelajaran pula, dapatan kajian menunjukkan bahawa kesemua subjek kajian (100 peratus) lulus dengan markah ≥50 markah daripada setiap HP yang diuji kepada mereka. Dapatan ini menunjukkan bahawa subjek kajian melepasi markah lulus minimum berdasarkan pemetaan hasil pembelajaran yang ditetapkan. Markah minimum yang perlu diperolehi oleh subjek kajian ialah 50 peratus daripada keseluruhan markah. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan setiap hasil pembelajaran, iaitu HP 1 hingga HP 4 dalam kemahiran mengingat huruf.

University of Malaya

a) HP 1: Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Besar dan Kecil Secara Berurutan dan Tidak Berurutan

Bahagian mengenal pasti huruf besar secara berurutan telah dibahagikan kepada lima set soalan. Kesemua set soalan ini mengandungi lima huruf, kecuali set soalan E yang mengandungi enam huruf. Set soalan A, misalnya mengandungi huruf besar *A, B, C, D,* dan *E*, Set B huruf besar *F, G, H, I,* dan *J*, Set C huruf besar *K, L, M, N,* dan *O*, Set D huruf besar *P, Q, R, S,* dan *T*, dan Set E huruf besar *U, V, W, X,* dan *Y*. Kaedah penilaian yang dijalankan adalah secara lisan, iaitu subjek kajian perlu menyatakan nama huruf berdasarkan kad huruf yang ditunjukkan kepada mereka. Kad-kad huruf ini dibahagikan kepada lima set bertujuan mengelakkan kekeliruan kepada subjek kajian semasa menjawab soalan.

Pada masa yang sama, pengkaji juga tidak mahu subjek kajian menyebut nama huruf secara menghafal seperti kebiasaan membaca huruf. Kaedah menghafal ini juga menyebabkan subjek kajian membaca terlalu laju dan adakalanya tidak berpadanan dengan huruf yang disoal. Bagi setiap huruf dalam set soalan yang dijawab dengan betul, 0.2 markah diberikan. Oleh kerana Set E mengandungi enam huruf, setiap soalan yang dijawab dengan betul akan diberikan 0.16 markah akan diberikan. Subjek-subjek kajian disoal secara individu dan kaedah penyoalan adalah berbentuk lisan. Jumlah markah keseluruhan bagi setiap set ini adalah sebanyak lima markah. Jadual berikut menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 1: Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Besar Secara Berurutan, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.3: Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Besar Secara Berurutan

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 1					
1.		Set A	Set B	Set C	Set D	Set E	Jumlah (5 Markah)
	PM 1	1	1	1	1	1	5
2.	PM 2	1	1	1	1	1	5
3.	LI 1	1	1	1	1	1	5
4.	LI 2	1	1	1	1	1	5
5.	LI 3	1	1	1	1	1	5
6.	LM 1	1	1	1	1	1	5
7.	LC 1	1	1	1	1	1	5
8.	LK 1	1	1	1	1	1	5

Berdasarkan jadual di atas, analisis data menunjukkan bahawa kesemua subjek kajian dapat menjawab kesemua soalan yang dikemukakan dalam Ujian 1, iaitu mengenal pasti huruf besar secara berurutan. Dapatan ini menunjukkan keupayaan subjek kajian dalam mengenal pasti huruf besar secara berurutan adalah baik selepas pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca. Pada masa yang sama, subjek kajian juga tidak mengambil masa yang lama semasa menjawab soalan. Keupayaan ini menunjukkan subjek kajian telah mahir mengenal pasti huruf besar secara berurutan dan secara automatik dapat menjawab soalan yang dikemukakan. Keupayaan ini turut diperkukuhkan dengan penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang terdapat dalam Kit Asas Membaca. Hal ini demikian kerana fokus utama penggunaan BBM ini adalah bagi memperkukuhkan ingatan subjek kajian terhadap kemahiran mengingat huruf. Pada kebiasaannya, subjek kajian hanya menyanyikan lagu ABC tanpa melihat huruf-huruf yang diwakilinya. Situasi ini adakalanya menjadikan subjek kajian bersikap sambil lewa dan mengambil masa yang lama untuk menjawab soalan apabila ditunjukkan kad-kad huruf semasa latihan sebelum pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca diaplikasikan.

Pengujian bahagian kedua dalam HP 1 melibatkan keupayaan mengenal pasti huruf besar secara tidak berurutan oleh subjek kajian. Huruf-huruf besar yang disoal

University of Malaya

dalam bahagian ini telah dibahagikan kepada lima set soalan dan setiap set mengandungi lima huruf, kecuali Set E yang mengandungi enam huruf. Bagi setiap set soalan, dua markah diberikan apabila subjek kajian dapat menjawab kesemua soalan dengan betul dan 0.4 markah akan ditolak sekiranya satu huruf gagal dijawab dengan betul. Oleh kerana Set E mengandungi enam huruf, setiap soalan yang dijawab dengan betul akan diberikan 0.33 markah. Subjek-subjek kajian disoal secara individu dan kaedah penyoalan adalah berbentuk lisan. Subjek kajian ditunjukkan kad-kad huruf besar yang terkandung di dalam setiap set soalan. Soalan Set A mengandungi huruf besar *D*, *K*, *L*, *V*, dan *B*, Set B mengandungi huruf besar *P*, *T*, *O*, *Q*, dan *S*, Set C mengandungi huruf besar *W*, *M*, *X*, *C*, dan *G*, Set D mengandungi huruf besar *H*, *F*, *E*, *R*, dan *J*, dan akhir sekali Set E mengandungi huruf besar *I*, *U*, *A*, *Y*, *N*, dan *Z*. Jadual di bawah menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 2: Mengenal Pasti Huruf Besar Secara Tidak Berurutan, iaitu:

Jadual 5.4: Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Besar Secara Tidak Berurutan

Bil	Subjek Kajian	**UJIAN 2**					
		Set A	Set B	Set C	Set D	Set E	Jumlah (10 Markah)
1.	PM 1	2	2	2	2	2	10
2.	PM 2	2	2	2	2	2	10
3.	LI 1	2	2	2	2	2	10
4.	LI 2	2	2	2	2	2	10
5.	LI 3	2	2	2	1.6	2	9.6
6.	LM 1	2	1.6	2	2	2	9.6
7.	LC 1	2	2	2	2	1.67	9.67
8.	LK 1	2	2	2	2	2	10

Berdasarkan jadual di atas, analisis data mendapati sebahagian besar subjek kajian mendapat markah penuh, iaitu sebanyak 10 markah dalam Ujian 2: Mengenal Pasti Huruf Besar Secara Tidak Berurutan. Walau bagaimanapun, terdapat tiga orang subjek kajian gagal mendapat markah penuh dalam ujian ini, iaitu subjek kajian LI 3, LM 1, dan LC 1. Ketiga-tiga subjek kajian ini masing-masing membuat satu kesilapan semasa menamakan huruf besar yang disoal secara tidak berurutan berdasarkan set-set soalan

University of Malaya

yang dikemukakan. Subjek-subjek kajian yang menjawab soalan dengan salah ini didapati keliru nama-nama huruf besar seperti *L*, *Y*, dan *R*. Subjek kajian LM 1, misalnya gagal menjawab soalan dalam Set B, iaitu huruf besar *L* kerana menyebutnya sebagai *T*. Sebaliknya, subjek kajian L1 3 pula gagal menamakan huruf besar *R* yang terdapat dalam Set D dan menamakannya sebagai huruf besar *M*. Akhir sekali, subjek kajian LC 1 pula menyebut huruf besar *Y* sebagai *L* semasa menjawab set soalan E.

Ujian ketiga ialah keupayaan mengenal pasti huruf kecil secara berurutan. Dalam menguji keupayaan ini, lima set soalan yang mewakili 26 huruf kecil telah dikemukakan kepada subjek kajian. Kesemua set soalan ini mengandungi lima huruf, kecuali Set E yang mengandungi enam huruf. Set A, misalnya mengandungi huruf kecil *a, b, c, d*, dan *e*, Set B huruf kecil *f, g, h, i*, dan *j*, Set C huruf kecil *k, l, m, n*, dan *o*, Set D huruf kecil *p, q, r, s*, dan *t*, dan Set E huruf kecil *u, v, w, x*, dan *y*. Jumlah markah keseluruhan ujian ini adalah sebanyak lima markah. Setiap huruf kecil yang dapat dijawab dengan betul dalam setiap set (kecuali Set E) akan diberikan sebanyak 0.2 markah. Bagi Set E yang mengandungi enam huruf pula, markah yang diberikan bagi setiap huruf yang betul adalah 0.16 markah. Jumlah markah bagi Set E adalah 0.96 markah. Jadual di bawah menunjukkan dapatan markah dalam Ujian 3: Mengenal Pasti Huruf Kecil Secara Berurutan, iaitu:

Jadual 5.5: Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Kecil Secara Berurutan

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 3					
		Set A	Set B	Set C	Set D	Set E	Jumlah (5 Markah)
1.	PM 1	1	1	1	1	1	5
2.	PM 2	1	1	1	1	1	5
3.	LI 1	1	1	1	1	1	5
4.	LI 2	1	1	1	1	1	5
5.	LI 3	1	0.8	1	1	1	4.8
6.	LM 1	1	1	1	1	1	5
7.	LC 1	1	1	1	1	1	5
8.	LK 1	1	1	1	1	1	5

University of Malaya

Berdasarkan jadual di atas, analisis data mendapati tujuh daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak lima markah dalam Ujian 3: Mengenal Pasti Huruf Kecil Secara Berurutan. Walau bagaimanapun, analisis data menunjukkan bahawa terdapat seorang subjek kajian, iaitu LI 3 gagal menjawab satu huruf dengan betul, iaitu huruf kecil *j*. Subjek kajian ini didapati gagal mengenal pasti huruf kecil *j* dan menamakannya sebagai *t*. Subjek kajian ini didapati tersalah menamakan huruf tersebut kerana tidak dapat mengingat huruf nama huruf *j*. Walaupun subjek kajian LI 3 telah diberikan peluang untuk menjawab huruf tersebut, sebanyak dua kali subjek kajian masih salah menyebutnya. Dapatan kajian seterusnya akan membincangkan berkaitan dengan Ujian 4: Mengenal Pasti Huruf Kecil Secara Tidak Berurutan.

Ujian keempat dalam HP 1 melibatkan pengujian terhadap keupayaan subjek kajian dalam mengenal pasti huruf kecil secara tidak berurutan. Huruf-huruf kecil yang disoal dalam bahagian ini telah dibahagikan kepada lima set soalan dan setiap set mengandungi lima huruf, kecuali Set E yang mengandungi enam huruf. Bagi setiap set soalan, dua markah diberikan apabila subjek kajian dapat menjawab kesemua soalan dengan betul dan 0.4 markah akan ditolak sekiranya satu huruf gagal dijawab dengan betul. Oleh kerana Set E mengandungi enam huruf, setiap soalan yang dijawab dengan betul akan diberikan 0.33 markah. Subjek-subjek kajian disoal secara individu dan kaedah penyoalan adalah berbentuk lisan. Subjek kajian ditunjukkan kad-kad huruf kecil yang terkandung di dalam setiap set soalan. Soalan Set A mengandungi huruf kecil *d, k, l, v,* dan *b,* Set B mengandungi huruf kecil *p, t, o, q,* dan *s,* Set C mengandungi huruf kecil *w, m, x, c,* dan *g,* Set D mengandungi huruf kecil *h, f, e, r,* dan *j,* dan akhir sekali Set E mengandungi huruf kecil *i, u, a, y, n,* dan *z*. Jadual di bawah menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 4: Mengenal Pasti Huruf Kecil Secara Tidak Berurutan, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.6: Keupayaan Mengenal Pasti Huruf Kecil Secara Tidak Berurutan

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 4					
		Set A	Set B	Set C	Set D	Set E	Jumlah (10 Markah)
1.	PM 1	2	2	2	2	2	10
2.	PM 2	2	2	2	2	2	10
3.	LI 1	2	2	2	2	2	10
4.	LI 2	2	2	2	2	2	10
5.	LI 3	1.6	2	2	2	2	9.6
6.	LM 1	2	2	2	2	2	10
7.	LC 1	1.6	2	2	2	1.67	9.27
8.	LK 1	2	2	2	2	2	10

Berdasarkan jadual di atas, analisis data mendapati bahawa terdapat dua orang subjek kajian tidak mendapat markah penuh sebanyak 10 markah dalam ujian mengenal pasti huruf kecil secara tidak berurutan. Subjek-subjek kajian tersebut adalah subjek kajian LI 3 dan LC 1. Subjek kajian LI 3 misalnya telah melakukan kesalahan mengenal pasti huruf kecil *b*, manakala subjek kajian LC 1 pula melakukan kesilapan semasa mengenal pasti huruf kecil *l* dan *y*. Kesilapan yang dilakukan oleh subjek kajian LI 3 adalah menyebut huruf kecil *b* sebagai *d* dan subjek kajian LI 3 pula menyebut huruf kecil *l* sebagai *i* dan huruf kecil *y* sebagai *u*. Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan analisis data Hasil Pembelajaran 2, iaitu Menamakan Huruf Besar dan Kecil Yang Seakan-Akan Sama.

b) HP 2: Keupayaan Menamakan Huruf Besar Yang Seakan-Akan Sama

Dalam Hasil Pembelajaran 2, iaitu menamakan huruf besar dan kecil yang seakan-akan sama dua ujian telah dijalankan. Ujian-ujian tersebut adalah menamakan huruf besar yang seakan-akan sama dan huruf kecil yang seakan-akan sama. Enam pasangan huruf besar (Set A hingga Set F) diuji dalam Ujian 5. Markah keseluruhan bagi ujian ini adalah sebanyak 15 markah, iaitu 2.5 markah bagi setiap set pasangan huruf. Bagi setiap huruf yang disebut dengan betul dalam setiap set, 1.25 markah akan diberikan kepada subjek kajian. Kaedah pengujian yang dijalankan adalah berbentuk lisan, iaitu subjek

University of Malaya

kajian perlu menyebut kedua-dua kad huruf yang dipasangkan secara bersama. Jadual di bawah menunjukkan keputusan Ujian 5: Menamakan Huruf Besar Yang Seakan-Akan Sama, iaitu:

Jadual 5.7: Keupayaan Menamakan Huruf Besar Yang Seakan-Akan Sama

Bil	Subjek Kajian	**UJIAN 5**						
		Set A (B-D)	Set B (C-G)	Set C (E-F)	Set D (M-N)	Set E (P-R)	Set F (V-W)	Jumlah (15 Markah)
1.	PM 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
2.	PM 2	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
3.	LI 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
4.	LI 2	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
5.	LI 3	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
6.	LM 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
7.	LC 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
8.	LK 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah

Analisis data berdasarkan jadual di atas mendapati kesemua subjek kajian mampu menamakan kesemua pasangan huruf besar yang seakan-akan sama yang diuji kepada mereka. Kesemua subjek kajian dapat menjawab dengan betul dan mendapat markah penuh dalam ujian ini. Hal ini demikian kerana penekanan yang diberikan ketika proses pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca membolehkan subjek kajian mengingat perbezaan sekaligus menamakan huruf-huruf yang disoal. Malah, latih tubi dan pengukuhan yang memfokus kepada objektif pembelajaran ini dirancang dengan padat sehingga membolehkan maklumat grafik berkaitan huruf dapat dipecahkan kepada komponen yang terkecil. Kaedah pembelajaran yang menghiburkan dan mengaitkan maklumat grafik dengan anggota badan turut membantu subjek kajian mengingat dengan baik. Pada masa yang sama, penggunaan bahan-bahan bantu mengajar yang memfokus kepada kemahiran ini mampu membantu kepada pengekalan maklumat dalam jangka masa panjang.

Bahagian kedua dalam melihat pencapaian subjek kajian dalam Hasil Pembelajaran 2 ialah Ujian 6, iaitu Menamakan Huruf Kecil Yang Seakan-Akan Sama.

University of Malaya

Kaedah pembahagian markah dan penyoalan kepada subjek kajian adalah sama seperti Ujian 5: Menamakan Huruf Besar Yang Seakan-Akan Sama. Setiap set soalan mengandungi dua pasangan huruf kecil yang bentuknya seakan-akan sama dan sebanyak enam set soalan diuji dalam bahagian ini. Set-set soalan ini mengandungi kad-kad huruf yang berbeza, iaitu Set A (huruf *b* dan *d*), Set B (huruf *c* dan *g*), Set C (huruf *e* dan *f*), Set D (*m* dan *n*), Set E (*p* dan *r*), dan Set F (*v* dan *w*). Markah keseluruhan ujian ini adalah sebanyak 15 markah, iaitu setiap huruf yang dapat dijawab dengan betul oleh subjek kajian akan diberikan 1.25 markah. Jika subjek kajian dapat menjawab kedua-dua pasangan huruf dengan betul 2.5 markah akan diberikan. Jadual berikut menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 6: Menamakan Huruf Kecil Yang Seakan-Akan Sama, iaitu:

Jadual 5.8: Keupayaan Menamakan Huruf Kecil Yang Seakan-Akan Sama

Bil	Subjek Kajian	**UJIAN 6**						
		SET A (b-d)	SET B (c-g)	SET C (e-f)	SET D (m-n)	SET E (p-r)	SET F (v-w)	Jumlah (15 Markah)
1.	PM 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
2.	PM 2	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
3.	LI 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
4.	LI 2	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
5.	LI 3	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
6.	LM 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
7.	LC 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah
8.	LK 1	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	15 Markah

Berdasarkan jadual di atas, analisis data mendapati bahawa kesemua subjek kajian boleh mengenal pasti kesemua pasangan huruf kecil yang seakan-akan sama bentuknya dengan baik. Situasi ini ditunjukkan apabila kesemua subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 6: Menamakan Huruf Kecil Yang Seakan-Akan Sama. Analisis data mendapati ada kalangan subjek kajian seperti subjek kajian LI 3 dan LM 1 tidak automatik dalam menyebut huruf *b* dan *d* dalam Set A. Subjek-subjek kajian ini kelihatan teragak-agak semasa ingin menyebut kedua-dua huruf. Hal ini demikian

University of Malaya

kerana subjek kajian didapati bimbang jika tersalah sebut huruf tersebut. Kedua-dua subjek kajian ini mengambil masa yang lebih lama berbanding subjek-subjek kajian lain dalam mengenal pasti kedua-dua pasangan ini. Mereka turut cuba mengingat semula pembelajaran lalu dengan menulis huruf-huruf ini di atas kertas lain. Situasi ini didapati membantu daya pengecaman mereka terhadap kedua-dua pasangan huruf tersebut kerana kaedah pengecaman grafik melalui cara pembentukan huruf dapat mengelak kekeliruan subjek-subjek kajian ini. Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan Hasil Pembelajaran 3, iaitu keupayaan mengenal pasti padanan huruf besar-kecil secara berurutan (Ujian 7) dan keupayaan mengenal pasti padanan huruf besar-kecil secara tidak berurutan (Ujian 8).

c) HP 3: Keupayaan Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Berurutan

Pengujian bagi melihat pencapaian subjek kajian dalam kemahiran mengingat turut melibatkan keupayaan mengenal pasti padanan huruf besar dengan huruf kecilnya. Dalam melihat pencapaian subjek kajian dalam LO 3 (Objektif Pembelajaran 3), iaitu menentukan padanan huruf besar dengan huruf kecilnya dan padanan huruf kecil dengan huruf besarnya dua jenis ujian telah dijalankan. Dua jenis ujian tersebut adalah Ujian 7: Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Berurutan dan Ujian 8: Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Tidak Berurutan. Kedua-dua bahagian ini dipecahkan kepada dua pecahan markah, iaitu masing-masing 20 markah. Jumlah markah keseluruhan bagi mencapai objektif ini adalah sebanyak 40 markah.

Soalan-soalan dalam Ujian 7 terdiri daripada lima set soalan, iaitu Set A, B, C, D, dan E. Kesemua set soalan ini mengandungi lima huruf, kecuali set soalan E yang mengandungi enam huruf. Set soalan A, misalnya mengandungi huruf *A, B, C, D,* dan *E*, Set B huruf *F, G, H, I,* dan *J*, Set C huruf *K, L, M, N,* dan *O*, Set D huruf *P, Q, R, S,*

University of Malaya

dan *T*, dan Set E huruf *U, V, W, X, Y* dan *Z*. Kaedah penilaian dijalankan dengan menggunakan kad huruf, iaitu subjek kajian perlu memadankan huruf-huruf besar dengan huruf kecil yang terdapat dalam setiap set soalan. Bagi setiap padanan huruf yang dapat dijawab dengan betul, 0.5 markah diberikan kepada subjek kajian. Markah bagi kesemua padanan huruf yang dinyatakan dengan betul adalah 2.5 markah bagi Set A hingga D dan tiga markah bagi Set E. Markah yang diberikan bagi bahagian-bahagian ini adalah sebanyak 13 markah. Dalam Ujian 7 misalnya, subjek kajian bukan sahaja diuji berkaitan dengan keupayaan mengenal pasti padanan huruf besar-kecil secara berurutan sahaja, malah keupayaan lain turut diambil kira. Keupayaan tersebut adalah fokus, konsisten, automatik, dan masa. Penilaian terhadap empat elemen ini melibatkan pembahagian jumlah markah yang berbeza. Walau bagaimanapun, jumlah markah bagi keseluruhan bahagian ini adalah sebanyak tujuh markah.

Bagi kemahiran memfokus misalnya, subjek kajian diberikan satu markah jika menumpukan perhatian dalam ujian dan satu markah lagi jika konsisten semasa menjawab soalan yang dikemukakan. Pada masa yang sama, satu markah juga turut diberikan kepada subjek kajian jika mereka automatik, iaitu dapat mencari dan menunjukkan padanan kad yang mengandungi huruf yang disoal. Sebaliknya, tiga markah tambahan diberikan jika subjek kajian dapat menepati masa pengujian. Masa pengujian yang diberikan sebanyak empat markah itu adalah melibatkan keseluruhan masa yang diambil bagi menamatkan ujian, iaitu kurang daripada 15 minit. Sebaliknya, subjek-subjek kajian yang mengambil masa lebih daripada 15 minit untuk menamatkan keseluruhan ujian hanya diberikan satu markah sahaja. Markah-markah yang diperolehi oleh subjek kajian dijumlahkan sebagai A (Jumlah Markah Ujian Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Berurutan (13 markah) dan B (Jumlah Markah Empat Elemen Tambahan (tujuh markah). Jumlah markah keseluruhan bagi kemahiran ini adalah sebanyak 20 markah. Jadual di bawah menunjukkan markah-markah yang

diperolehi oleh subjek kajian dalam Ujian 7: Keupayaan Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Berurutan, iaitu:

Jadual 5.9: Keupayaan Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Berurutan

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 7 (A)					
		Set A	Set B	Set C	Set D	Set E	Jumlah A (13 Markah)
1.	PM 1	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
2.	PM 2	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
3.	LI 1	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
4.	LI 2	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
5.	LI 3	2.5	2.5	2.5	1.5	3	12 Markah
6.	LM 1	2.5	2.5	1.5	2.5	3	12 Markah
7.	LC 1	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
8.	LK 1	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah

Jadual 5.9.1: Keupayaan Tambahan

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 7 (B)						
		Fokus	Konsisten	Automatik	Masa		Jumlah B (7 Markah)	Jumlah Markah Keseluruhan (A+B) (20 markah)
					<15 minit	>15 minit		
1.	PM 1	1	1	1	4	-	7	20 Markah
2.	PM 2	1	1	1	4	-	7	20 Markah
3.	LI 1	1	1	1	4	-	7	20 Markah
4.	LI 2	1	1	1	4	-	7	20 Markah
5.	LI 3	1	1	0	-	1	3	15 Markah
6.	LM 1	0	1	0	-	1	2	14 Markah
7.	LC 1	1	1	1	4	-	7	20 Markah
8.	LK 1	1	1	1	4	-	7	20 Markah

Analisis data dalam jadual di atas mendapati enam daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 13 markah dalam Ujian 7 (A): Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Berurutan. Walau bagaimanapun, dua orang subjek kajian, iaitu LI 3 dan LM 1 gagal menjawab dua padanan huruf besar dengan huruf kecilnya ketika disoal dan masing-masing mendapat 12 markah. Subjek kajian L1 3 misalnya, gagal menunjukkan padanan huruf kecil kepada huruf besar *P* dan *Q* yang terdapat dalam Set D. Subjek kajian ini telah memadankan kad huruf besar *P* dengan kad huruf kecil *q* dan kad huruf besar *Q* dengan kad huruf kecil *p*. Situasi ini menunjukkan subjek kajian tersebut keliru dengan perbezaan antara kedua-dua huruf

University of Malaya

yang disoal. Pada masa yang sama, subjek kajian LM 1 juga melakukan kesilapan yang agak sama dengan subjek kajian LI 3. Subjek kajian ini didapati turut menterbalikkan padanan antara huruf besar *M* dan *N* yang terdapat dalam Set C. Subjek kajian LM 1 telah menunjukkan kad huruf besar *M* dengan padanan huruf kecil *n* dan kad huruf besar *N* dengan kad huruf kecil *m*. Subjek kajian LM 1 juga seperti subjek kajian LI 3 yang agak keliru dengan kedua-dua huruf yang seakan-akan sama cara pembentukannya.

Dalam analisis data Ujian 7 (B) pula menunjukkan kedua-dua subjek kajian yang melakukan kesilapan memadankan huruf besar dengan huruf kecilnya turut tidak mendapat markah penuh dalam empat elemen tambahan yang diperhatikan oleh pengkaji. Subjek kajian L1 3 misalnya, tidak mendapat markah dalam elemen automatik dan masa. Subjek kajian ini tidak mendapat markah dalam elemen automatik kerana tidak lancar semasa memadankan kad huruf besar dengan kecil walaupun jawapan yang diberikan betul. Hal ini demikian kerana subjek kajian berasa takut jika tersilap memadankan kad dan sering menukar jawapan walaupun jawapan sebelum itu adalah betul. Situasi ini menyebabkan subjek kajian ini mengambil masa yang agak panjang semasa menyelesaikan ujian ini. Subjek kajian LI 3 juga tidak mendapat markah penuh sebanyak empat markah dalam aspek masa. Masa yang diambil oleh subjek kajian untuk menyelesaikan ujian ini adalah selama 23 minit 15 saat dan tidak melayakkan subjek kajian mendapat empat markah kerana melebihi masa yang ditetapkan.

Sebaliknya, subjek kajian LM 1 pula didapati tidak mendapat markah tambahan dalam aspek fokus dan automatik. Subjek kajian didapati kerap kehilangan fokus semasa ujian dijalankan. Kehilangan fokus ini menyebabkan subjek kajian mengambil masa yang lama bagi memadankan setiap set huruf besar dengan huruf kecilnya. Hal ini demikian kerana kehilangan fokus ini didapati ada kaitan dengan aspek automatik dan masa yang diambil dalam menyelesaikan sesuatu tugasan. Dapatan kajian ini mendapati

University of Malaya

bahawa setiap kali subjek kajian LM 1 kehilangan fokus, pengkaji terpaksa mendapatkan semula perhatiannya dengan pelbagai cara seperti mengarahkannya melihat kad-kad huruf atau berbual dengannya tentang sesuatu perkara. Situasi ini mengganggu aspek automatik kerana subjek kajian sentiasa membelek kad atau bermain-main dengan bahagian tepi kad tersebut. Situasi ini menyebabkan subjek kajian LM 1 mengambil masa sehingga 30 minit 17 saat untuk menyelesaikan keseluruhan ujian ini. Subjek kajian juga mendapat markah terendah antara subjek kajian lain, iaitu sebanyak 12 markah apabila kedua-dua bahagian ujian dijumlahkan.

Ujian terakhir bagi mencapai objektif ketiga dalam kemahiran mengingat adalah melibatkan keupayaan mengenal pasti padanan huruf besar dengan huruf kecilnya secara tidak berurutan. Sebanyak lima set soalan bermula daripada Set A hingga Set E mengandungi huruf-huruf besar dan kecil yang disusun secara tidak berurutan. Soalan Set A mengandungi huruf besar *D, K, L, V,* dan *B,* Set B mengandungi huruf besar *P, T, O, Q,* dan *S,* Set C mengandungi huruf besar *W, M, X, C,* dan *G,* Set D mengandungi huruf besar *H, F, E, R,* dan *J,* dan akhir sekali Set E mengandungi huruf besar *I, U, A, Y, N,* dan *Z.* Kaedah penilaian dijalankan dengan menggunakan kad huruf, iaitu subjek kajian perlu memadankan huruf-huruf besar dengan huruf kecil yang terdapat dalam setiap set soalan. Bagi setiap padanan huruf yang dapat dijawab dengan betul, 0.5 markah diberikan kepada subjek kajian. Markah bagi kesemua padanan huruf yang dinyatakan dengan betul adalah 2.5 markah bagi Set A hingga D dan tiga markah bagi Set E. Markah yang diberikan bagi bahagian-bahagian ini adalah sebanyak 13 markah. Ujian 8 juga juga melibatkan pengujian yang sama dengan Ujian 7, iaitu subjek kajian bukan sahaja diuji berkaitan dengan keupayaan mengenal pasti padanan huruf besar-kecil secara tidak berurutan sahaja, malah keupayaan lain turut diambil kira. Keupayaan tersebut adalah fokus, konsisten, automatik, dan masa yang melibatkan pembahagian

University of Malaya

markah yang berbeza. Jumlah markah bagi keseluruhan bahagian ini adalah sebanyak tujuh markah.

Bagi kemahiran memfokus misalnya, subjek kajian diberikan satu markah, satu markah jika menumpukan perhatian dalam ujian dan satu markah lagi jika konsisten semasa menjawab soalan yang dikemukakan. Satu markah juga turut diberikan kepada subjek kajian jika dapat menjawab secara automatik. Pecahan markah yang terbanyak adalah sebanyak empat markah tambahan yang diberikan jika subjek kajian mampu menamatkan ujian kurang daripada 15 minit. Sebaliknya, subjek-subjek kajian yang mengambil masa lebih daripada 15 minit untuk menamatkan keseluruhan ujian hanya diberikan satu markah sahaja. Markah-markah yang diperolehi oleh subjek kajian dijumlahkan sebagai A (Jumlah Markah Ujian Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Berurutan (13 markah)) dan B (Jumlah Markah Empat Elemen Tambahan (tujuh markah). Jumlah markah keseluruhan bagi kemahiran ini adalah sebanyak 20 markah. Jadual di bawah menunjukkan markah-markah yang diperolehi oleh subjek kajian dalam Ujian 8: Keupayaan Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Tidak Berurutan, iaitu:

Jadual 5.10: Keupayaan Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Tidak Berurutan

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 8 (A)					
		Set A	Set B	Set C	Set D	Set E	Jumlah A (13 Markah)
1.	PM 1	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
2.	PM 2	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
3.	LI 1	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
4.	LI 2	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
5.	LI 3	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
6.	LM 1	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
7.	LC 1	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah
8.	LK 1	2.5	2.5	2.5	2.5	3	13 Markah

University of Malaya

Jadual 5.10.1: Keupayaan Tambahan

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 8 (B)						
		Fokus	Konsisten	Automatik	Masa		Jumlah B (7 Markah)	Jumlah Markah Keseluruhan (A+B) (20 markah)
					<15 minit	>15 minit		
1.	PM 1	1	1	1	4	-	7	20 Markah
2.	PM 2	1	1	1	4	-	7	20 Markah
3.	LI 1	1	1	1	4	-	7	20 Markah
4.	LI 2	1	1	1	4	-	7	20 Markah
5.	LI 3	1	1	0	-	1	3	16 Markah
6.	LM 1	0	1	0	-	1	2	15 Markah
7.	LC 1	1	1	1	4	-	7	20 Markah
8.	LK 1	1	1	1	4	-	7	20 Markah

Berdasarkan jadual di atas, dapatan kajian menunjukkan bahawa enam daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 8: Keupayaan Mengenal Pasti Padanan Huruf Besar-Kecil Secara Tidak Berurutan. Subjek kajian yang tidak mandapat markah penuh dalam ujian ini adalah subjek kajian LI 3 dan LM 1. Dalam Ujian 8 (Bahagian A), subjek kajian L1 3 didapati dapat memadankan kesemua huruf besar dengan huruf kecilnya walaupun huruf-huruf tersebut diuji secara tidak berurutan. Walau bagaimanapun, subjek kajian ini didapati tidak mendapat markah penuh dalam bahagian B yang diberikan sebagai markah tambahan kepada kemahiran memfokus, konsisten, automatik, dan masa. Subjek kajian LI 3 didapati tidak mendapat markah dalam kemahiran automatik dan ketepatan masa menghabiskan ujian. Hal ini demikian kerana walaupun subjek kajian dapat memadankan kesemua huruf besar dengan huruf kecilnya dengan betul, subjek kajian didapati tidak mempunyai kemahiran automatik semasa memadankan kad huruf besar dengan huruf kecilnya. Situasi ini dapat dilihat apabila subjek kajian masih teragak-agak semasa memadankan huruf-huruf besar dengan huruf kecil dalam Set A dan Set D.

Berdasarkan pemerhatian pengkaji, subjek kajian L1 3 kurang yakin memadankan huruf besar *D* dan *B* dengan huruf kecilnya (Set A) dan *E* dan *F* (Set D). Berdasarkan pemerhatian pengkaji juga, subjek kajian didapati bimbang jika tersalah memadankan

University of Malaya

huruf-huruf tersebut kerana huruf-huruf tersebut difokuskan dalam pembelajaran dengan berulang kali. Subjek kajian LI 3 juga bimbang jika gagal mengingat perbezaan antara kedua-dua pasangan huruf tersebut. Oleh itu, pengkaji telah memberikan masa kepada subjek kajian ini untuk memadankan kedua-dua pasangan huruf tersebut sehingga subjek kajian berasa sangat yakin dengan jawapannya. Pengkaji juga cuba memberikan klu kepada subjek kajian L1 3 untuk merangsang semula ingatannya berkaitan perbezaan huruf-huruf ini berdasarkan arah pembentukan huruf-huruf ini sehingga subjek kajian boleh menjawabnya. Oleh itu, subjek kajian ini mengambil masa kira-kira 25 minit 13 saat untuk menyelesaikan keseluruhan ujian tersebut.

Pada masa yang sama, subjek kajian LM 1 juga menunjukkan prestasi yang sama dengan subjek kajian LI 3. Subjek kajian ini didapati mendapat markah penuh dalam bahagian A, tetapi tidak mendapat markah tambahan dalam kemahiran memfokus, automatik, dan ketepatan masa. Subjek kajian LM 1 didapati kurang memberi fokus semasa ujian dijalankan kerana subjek kajian ini lebih cenderung berbual-bual dengan pengkaji jika terdapat sesuatu yang dilihatnya semasa ujian dijalankan. Situasi ini dapat diperhatikan apabila subjek kajian gemar bercerita tentang aktiviti sehariannya dengan rakan sekelas lain. Subjek kajian biasanya akan mengaitkan sesuatu yang dilihatnya dalam persekitaran dan mengaitkan dengan aktiviti yang telah berlaku dalam kehidupannya. Kecenderungan bercerita tentang aktiviti yang dilakukannya menyebabkan pengkaji terpaksa bertindak tegas menghentikan perbualan tersebut dan meminta subjek kajian memfokus semula kepada ujian. Pada masa yang sama, pengkaji juga terpaksa memberi rehat kepada subjek kajian setiap kali pengujian bagi setiap set dijalankan. Situasi ini memudahkan subjek kajian menumpukan perhatian kepada ujian dan mengelakkan perhatiannya beralih kepada perkara lain. Secara keseluruhannya, subjek kajian mengambil masa selama 25 minit 07 saat untuk menghabiskan keseluruhan ujian ini.

University of Malaya

Secara keseluruhannya, ujian-ujian dalam kemahiran mengingat ini melibatkan tiga objektif pembelajaran (LO) yang telah digariskan dalam pembelajaran, iaitu mengenal pasti huruf besar dan huruf kecil secara berurutan dan tidak berurutan (LO 1), menamakan huruf besar dan huruf kecil yang seakan-akan sama (LO 2), dan menentukan padanan huruf besar dengan huruf kecilnya dan padanan huruf kecil dengan huruf besarnya (LO3). Setiap LO ini kemudiannya dipecahkan kepada empat ujian LO 1, dua ujian untuk LO 2, dan dua ujian untuk LO 3. Pencapaian subjek kajian juga dinilai berdasarkan kriteria pemarkahan yang ditetapkan, iaitu subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50% dan sebanyak 50% daripada keseluruhan subjek kajia mencapai kriteria lulus. Dapatan kajian juga menunjukkan kesemua subjek kajian berjaya mencapai kriteria lulus yang telah ditetapkan.

Perbincangan selanjutnya adalah berkaitan dengan keupayaan kognitif kedua, iaitu keupayaan memahami penggunaan huruf yang melibatkan empat objektif pembelajaran (LO). Objektif-objektif pembelajaran tersebut adalah membunyikan huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf (LO 1), menghubung kait bunyi huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf dengan gambar (LO 2), membaca suku kata terbuka (KV), tertutup (KVK), dan suku kata tertutup '*ng*'(KVKK) (LO 3), dan membaca perkataan yang mengandungi suku kata terbuka, tertutup, suku kata tertutup '*ng*', diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, digraf dan berimbuhan (LO 4). Analisis data bahagian ini adalah berkaitan dengan pembelajaran berasaskan Kit Asas Membaca Modul 2: Bunyi dan Sebutan.

University of Malaya

5.2.1.2 Keupayaan Memahami Penggunaan Huruf

Bahagian kedua dalam kemahiran kognitif adalah keupayaan memahami penggunaan huruf yang dibahagikan kepada empat objektif pembelajaran (LO). Secara umumnya, empat LO tersebut ialah membunyikan huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf (LO 1), menghubung kait bunyi huruf-huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf dengan gambar (LO 2), membaca suku kata terbuka (KV), tertutup (KVK) (LO 3), dan membaca perkataan yang mengandungi suku kata terbuka, tertutup, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, digraf dan berimbuhan (LO 4). Melalui empat objektif pembelajaran ini (LO), terdapat sebanyak 22 buah ujian dijalankan dan pecahan markah yang berbeza diberikan bagi menguji kebolehcapaian setiap LO. Seterusnya, kriteria pencapaian Hasil Pembelajaran (HP) yang ditetapkan berdasarkan empat LO tersebut dianalisis dengan jumlah markah keseluruhan 100 markah. Pecahan-pecahan markah juga adalah berbeza bagi setiap HP bergantung kepada kesukaran setiap HP. Dalam HP 1, peruntukkan markah adalah sebanyak sembilan markah, HP 2 sebanyak sembilan markah, HP 3 sebanyak 14 markah, dan HP 4 sebanyak 68 markah.

Oleh itu, perbincangan seterusnya ini adalah berkaitan dengan setiap ujian yang dijalankan mengikut HP yang ditetapkan. Pencapaian setiap subjek kajian dalam setiap HP diperincikan dengan jelas dalam analisis yang dibahagikan kepada empat bahagian utama, iaitu memahami bunyi huruf (HP 1), menghubung kait bunyi huruf dengan gambar (HP2), membaca suku kata (HP 3), dan membaca perkataan (HP4). Perbincangan yang lebih mendalam berkaitan pencapaian setiap HP juga dipecahkan kepada sub kategori yang lebih kecil, iaitu berdasarkan ujian-ujian yang dijalankan kepada kelapan-lapan subjek kajian bagi menguji kebolehcapaian HP tersebut. Jadual berikutnya ini menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Keupayaan Memahami Bunyi Huruf, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.11: Jumlah Keseluruhan Pencapaian Keupayaan Memahami Bunyi Huruf

Hasil Pembelajaran		HP 1	HP 2	HP 3	HP 4	JUMLAH (100 MARKAH)
Kaedah Penilaian		LISAN	PADAN KAD	LISAN	PADAN KAD	
		U 1- U 6	U7-U12	U13-U15	U15-U35	
B	Pecahan Markah	9	9	14	68	100
Bil	Subjek Kajian					
1.	PM 1	9	9	14	68	100
2.	PM 2	9	9	12.5	63	93.5
3.	LI 1	9	9	14	64.4	96.4
4.	LI 2	9	9	14	65.6	97.6
5.	LI 3	8.4	9	14	63.8	95.2
6.	LM 1	8.4	9	12	67.4	96.8
7.	LC 1	8.6	9	13	64.2	94.8
8.	LK 1	9	9	14	65.6	97.6

Berdasarkan jadual di atas menunjukkan dapatan kajian berkaitan dengan analisis hasil pembelajaran, kaedah penilaian, dan pecahan markah bagi setiap subjek kajian dalam keupayaan memahami bunyi huruf. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa subjek kajian PM 1 mendapat markah penuh sebanyak 100 markah dalam jumlah keseluruhan ujian yang dijalankan. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa subjek kajian PM 2 mendapat markah terendah dalam jumlah keseluruhan setiap HP. Subjek kajian ini mendapat markah keseluruhan sebanyak 93.5 markah. Dalam hasil pembelajaran tersebut, kesemua subjek kajian mencapai hasil pembelajaran yang ditetapkan, iaitu subjek kajian lulus dengan markah ≥ 50 peratus daripada keseluruhan subjek kajian. Hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa kesemua subjek kajian mendapat markah ≥ 50 peratus dalam setiap HP. Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan analisis data dan dapatan kajian bagi setiap ujian yang dijalankan untuk menguji HP 2.

University of Malaya

a) HP 1: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf

Ujian pertama bagi menguji keupayaan memahami bunyi huruf adalah bunyi huruf vokal. Jumlah huruf vokal yang diuji adalah sebanyak enam huruf, iaitu *a, e (pepet), i, o, u,* dan *e (taling)*. Kaedah yang digunakan bagi menguji bunyi huruf vokal adalah dengan menunjukkan kad-kad huruf vokal satu demi satu dan subjek kajian perlu membunyikan kad-kad huruf tersebut. Prosedur ini diulangi kepada kelapan-lapan orang subjek kajian sehingga pengujian selesai. Subjek kajian yang dapat menyebut satu huruf dengan betul diberikan sebanyak 0.2 markah. Jumlah keseluruhan markah bagi ujian ini adalah sebanyak 1.2 markah. Jadual berikut menunjukkan pencapaian lapan orang subjek kajian dalam Ujian 1: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Vokal, iaitu:

Jadual 5.12: Keupayaan Memahami Huruf Vokal

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 1						
		a	e (pepet)	i	o	u	e (taling)	Jumlah (1.2 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
5.	LI 3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
6.	LM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
7.	LC 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah

Berdasarkan jadual di atas, dapatan kajian menunjukkan bahawa kesemua subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 1.2 markah dalam Ujian 1: Membunyikan Huruf-Huruf Vokal. Subjek-subjek kajian didapati dapat membunyikan kesemua huruf-huruf vokal yang terdapat dalam bahasa Melayu. Subjek-subjek kajian juga tidak mengambil masa yang lama untuk membunyikan huruf-huruf vokal yang disoal setelah kad huruf vokal ditunjukkan kepada mereka. Kejayaan subjek kajian dalam ujian ini menunjukkan subjek kajian memahami bunyi huruf-huruf vokal yang telah didedahkan kepada mereka dalam pembelajaran Modul 2: Bunyi dan Sebutan. Latihan berasaskan

University of Malaya

kad-kad huruf yang mengandungi gambar ujaran membantu subjek kajian meniru dan mengajuk bunyi-bunyi huruf vokal yang betul.

Ujian kedua yang terkandung dalam Hasil Pembelajaran 1 (HP1) adalah keupayaan memahami bunyi huruf konsonan. Bilangan huruf konsonan yang diuji dalam bahagian ini adalah sebanyak 21 huruf dan sebanyak 0.2 markah diberikan kepada subjek kajian yang dapat membunyikan kesemua huruf konsonan dengan betul. Kaedah pengujian yang dijalankan juga adalah sama seperti Ujian 1: Keupayaan Memahami Huruf Vokal, iaitu subjek kajian telah ditunjukkan kad-kad huruf konsonan dan mereka diminta membunyikan kad huruf tersebut. Walau bagaimanapun, kad-kad huruf ini telah disusun dalam tiga set soalan, iaitu Set A hingga Set C bagi memudahkan subjek kajian menjawabnya. Kaedah pembahagian mengikut set ini adalah bagi mengelakkan subjek kajian berasa tertekan, hilang fokus, dan tidak konsisten jika mendapati terlalu banyak kad huruf disoal dalam satu-satu masa. Setiap set soalan mengandungi tujuh kad huruf dan markah bagi setiap set adalah sebanyak 1.4 markah.

Apabila setiap set soalan telah habis disoal, subjek kajian diberikan sedikit masa untuk berehat dan mengembalikan fokus subjek kajian terhadap soalan yang disoal. Penyusunan kad-kad huruf yang terdapat dalam setiap set juga dilakukan secara tidak berurutan bagi mengelakkan subjek kajian menghafal bunyi huruf secara berurutan dan bukannya memahami bunyi huruf tersebut. Set A mengandungi kad-kad huruf *q, w, r, t, y, p,* dan *s,* Set B mengandungi kad-kad huruf *d, f,g, h, j, k,* dan *l,* dan Set C mengandungi huruf kad huruf *z, x, c, v, b, n,* dan *m*. Jumlah markah bagi ujian ini adalah sebanyak 4.2 markah. Jadual berikut menunjukkan dapatan kajian berkaitan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 2: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Konsonan, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.13: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Konsonan

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 2			
		Set A	Set B	Set C	Jumlah (4.2 Markah)
1.	PM 1	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
2.	PM 2	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
3.	LI 1	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
4.	LI 2	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
5.	LI 3	1.4	1.2	1.2	3.8 Markah
6.	LM 1	1.2	1.4	1.2	3.8 Markah
7.	LC 1	1.2	1.4	1.4	4.0 Markah
8.	LK 1	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah

Hasil analisis data mendapati bahawa terdapat lima daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 4.2 markah dalam Ujian 2: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Konsonan. Subjek-subjek kajian yang mendapat markah penuh ini didapati tidak mengalami kesukaran membunyikan kad-kad huruf yang dtunjukkan oleh pengkaji. Subjek-subjek kajian ini juga dapat menumpukan perhatian terhadap setiap set soalan yang ditunjukkan dan konsisten terhadap jawapan yang diberikan. Hal ini demikian kerana subjek kajian mempunyai keupayaan memahami bunyi huruf dengan baik dan yakin dengan jawapan yang telah diberikan. Subjek-subjek kajian ini juga didapati tidak menukar jawapan atau mengambil masa yang terlalu panjang semasa membunyikan huruf-huruf konsonan yang disoal.

Pada masa yang sama, terdapat tiga orang subjek kajian yang tidak mendapat markah penuh dalam ujian ini, iaitu subjek kajian L1 3, LM 1, dan LM 2. Subjek kajian LI 3 didapati tidak dapat menjawab satu bunyi huruf dalam Set B dan Set C. Subjek kajian LI 3 ini didapati gagal membunyikan huruf *f* (Set B) dan *x* (Set C) kerana membunyikan huruf *f* sebagai *fah* dan *x* sebagai *geh*. Situasi yang sama juga turut dilakukan oleh subjek kajian LM 1 apabila subjek kajian ini gagal membunyikan huruf *x* (Set C) dan membunyikannya sebagai *geh*. Subjek kajian LC 1 pula gagal membunyikan huruf *w* yang terdapat dalam Set A kerana menyebutnya sebagai *veh* yang diwakili oleh huruf *v*. Secara keseluruhannya, subjek-subjek kajian yang tidak

University of Malaya

mendapat markah penuh ini memperolehi 3.8 markah (subjek kajian L1 3) dan 4.0 markah (LM 1 dan LC 1) dalam Ujian 2: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Konsonan. Perbincangan seterusnya ini adalah berkaitan dengan pencapaian subjek kajian membunyikan huruf-huruf diftong dalam ujian ketiga.

Pencapaian subjek kajian dalam keupayaan memahami bunyi huruf diftong turut diuji dalam ujian ketiga. Tiga bunyi huruf diftong diuji dalam bahagian ini, iaitu *au*, *ai*, dan *oi*. Kaedah penyoalan bahagian ini kepada subjek kajian adalah sama dengan dua ujian sebelum ini, iaitu dengan menunjukkan kad-kad huruf diftong kepada mereka. Subjek kajian perlu membunyikan huruf-huruf diftong tersebut apabila ditunjukkan kad-kad huruf tersebut. Setiap bunyi huruf diftong yang dapat dijawab dengan betul, sebanyak 0.2 markah diberikan. Jumlah keseluruhan markah bagi bahagian ini adalah sebanyak 1.5 markah. Jadual di bawah menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 3: Keupayaan Memahami Bunyi Diftong, iaitu:

Jadual 5.14: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Diftong

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 3			
		au	ai	oi	Jumlah (0.6 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
5.	LI 3	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
6.	LM 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
7.	LC 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah

Hasil analisis data Ujian 3: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Diftong menunjukkan kesemua subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 1.5 markah dalam ujian ini. Dapatan kajian ini mendapati bahawa terdapat dua faktor yang menyebabkan subjek kajian dapat menjawab kesemua soalan tersebut dengan betul, iaitu jumlah soalan dan persamaan bunyi diftong dengan huruf vokal. Dalam faktor

University of Malaya

pertama, iaitu jumlah soalan yang sedikit memudahkan subjek kajian mengingat bunyi huruf diftong. Seterusnya, faktor kedua yang menyebabkan subjek kajian mudah mengingat bunyi huruf diftong ini adalah kaitannya dengan bunyi huruf vokal. Oleh kerana bunyi huruf diftong merupakan gabungan huruf vokal yang mempunyai kedudukan bersebelahan dan disebut dalam satu sebutan bunyi subjek kajian tidak mempunyai masalah membunyikannya. Tambahan pula, subjek kajian mampu membunyikan kesemua huruf vokal dalam ujian sebelum ini dan penyebutan dua vokal dalam satu sebutan bunyi tidak menimbulkan masalah bagi mereka. Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan keupayaan memahami bunyi huruf konsonan bergabung yang diuji dalam ujian keempat.

Dapatan ujian seterusnya ini adalah berkaitan dengan keupayaan memahami bunyi huruf konsonan bergabung yang diuji dalam ujian keempat. Kaedah yang dijalankan dalam ujian ini juga adalah sama dengan ujian pertama hingga ketiga, iaitu subjek kajian telah ditunjukkan kad-kad huruf yang diwakili oleh bunyi huruf konsonan bergabung. Bunyi-bunyi huruf konsonan bergabung yang diiuji dalam bahagian ini berjumlah empat huruf, iaitu *st*, *kl*, *sy*, dan *dr*. Markah yang diberikan kepada subjek kajian yang dapat menjawab satu soalan dengan betul adalah sebanyak 0.2 markah dan jumlah keseluruhan markah bagi bahagian ini adalah sebanyak 0.8 markah. Jadual berikut menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 4: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Konsonan Bergabung, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.15: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Konsonan Bergabung

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 4				
		st	kl	sy	dr	Jumlah (0.8 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
5.	LI 3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
6.	LM 1	0.2	0	0.2	0.2	0.6 Markah
7.	LC 1	0.2	0	0.2	0.2	0.6 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah

Berdasarkan jadual di atas, analisis data mendapati bahawa enam daripada lapan orang subjek kajian telah mendapat markah penuh sebanyak 0.8 markah dalam Ujian 4: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Konsonan Bergabung. Subjek-subjek kajian ini mampu membunyikan huruf-huruf konsonan bergabung ini adalah kerana kefahaman mereka terhadap bunyi huruf konsonan itu sendiri. Hal ini demikian kerana huruf-huruf konsonan bergabung ini merupakan dua huruf konsonan yang hadir secara berurutan dalam satu perkataan. Subjek-subjek kajian yang sama juga dapat membunyikan huruf-huruf konsonan dan huruf konsonan bergabung dengan betul kerana kedua-dua kemahiran ini berkaitan antara satu sama lain. Kaedah yang digunakan untuk membunyikan huruf-huruf konsonan bergabung adalah dengan membunyikannya sebagai satu bunyi. Bunyi-bunyi konsonan bergabung bagi *st* adalah seperti dalam perkataan *stoking*, *kl* dalam perkataan *klip*, *sy* dalam perkataan *syarikat*, dan *dr* dalam perkataan *dram*.

Dapatan kajian ini turut mendapati bahawa terdapat dua orang subjek kajian, iaitu subjek kajian LM 1 dan LC 1 yang gagal menyebut bunyi huruf *kl*. Kedua-dua orang subjek kajian ini didapati gagal menyebut huruf-huruf ini dengan betul berdasarkan contoh sebutan dalam perkataan *klip*. Subjek kajian LM 1 didapati telah menyebut konsonan bergabung *kl* dengan nama huruf tersebut dan bukan bunyinya. Subjek kajian ini didapati menyebut huruf tersebut seperti singkatan yang terdapat dalam perkataan

University of Malaya

Kuala Lumpur, iaitu *KL*. Situasi ini menunjukkan kefahaman subjek tentang konsonan bergabung adalah dengan mengetahui nama huruf sahaja dan bukannya memahami cara huruf tersebut dibunyikan. Sebaliknya, subjek kajian yang kedua pula, iaitu LC 1 turut gagal membunyikan huruf konsonan bergabung *kl* seperti juga subjek kajian LM 1. Walau bagaimanpun, subjek kajian LC 1 didapati menyebutnya sebagai perkataan *keli*. Situasi ini menunjukkan bahawa subjek kajian berkecenderungan untuk menambahkan bunyi huruf vokal di antara huruf konsonan bergabung itu kerana tidak mengetahui bunyi sebenar huruf tersebut. Dengan meletakkan huruf vokal di antara huruf konsonan bergabung tersebut, sesuatu bunyi huruf lebih mudah disebut oleh subjek kajian walaupun pada asasnya sebutan tersebut adalah tidak betul. Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan keupayaan memahami bunyi huruf vokal berganding di dalam ujian kelima.

Ujian kelima dijalankan bagi menguji keupayaan subjek kajian memahami bunyi huruf vokal beganding yang terdapat dalam bahasa Melayu. Dalam pengujian bahagian ini, sebanyak tujuh bunyi huruf vokal berganding iaitu *ua, ui, ai, ia, aa, io,* dan *iu* diuji kepada kelapan-lapan orang subjek kajian. Kaedah pengujian yang dijalankan adalah secara lisan, iaitu subjek kajian perlu membunyikan kad huruf vokal berganding yang diuji kepada mereka. Setiap bunyi huruf vokal berganding yang dibunyikan dengan betul, 0.2 markah akan diberikan kepada subjek kajian. Jumlah markah keseluruhan bagi keupayaan memahami bunyi huruf vokal berganding adalah sebanyak 1.4 markah. Jadual berikut menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 5: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Vokal Berganding, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.17: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Vokal Berganding

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 5							
		ua	ui	ai	ia	aa	io	iu	Jumlah (1.4 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
5.	LI 3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
6.	LM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
7.	LC 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah

Hasil analisis data mendapati bahawa kesemua subjek kajian telah mendapat markah penuh sebanyak 1.4 markah dalam Ujian 5: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Vokal Berganding. Berdasarkan dapatan kajian ini, subjek kajian didapati mempunyai keupayaan yang baik dalam membunyikan huruf vokal berganding. Huruf vokal berganding wujud apabila dua huruf vokal (*a, e, i, o*. dan *u*) duduk bersebelahan dalam perkataan, tetapi terpisah sebutan bunyinya dalam suku kata. Keupayaan membunyikan huruf-huruf vokal berganding ini dapat dikaitkan dengan keupayaan subjek kajian menguasai bunyi huruf vokal. Dalam dapatan Ujian 1: Membunyikan Bunyi Huruf Vokal, subjek kajian didapati dapat membunyikan kesemua huruf vokal dengan betul tanpa sebarang masalah. Kaedah yang digunakan dalam mengajar kemahiran ini kepada subjek kajian didapati dapat membantu subjek kajian membunyikan bunyi huruf dengan betul. Dalam hal, penggunaan modul sangat membantu subjek kajian mengetahui cara membunyikan huruf-huruf vokal berganding berdasarkan gambar pergerakan bibir dan mulut. Aktiviti latih tubi membunyikan huruf vokal berganding seperti menyebutnya secara berulang dan membuat latihan memadankan huruf vokal berganding dengan kaedah membunyikannya turut membantu subjek kajian menjawab soalan ini dengan betul. Perbincangan seterusnya adalah berkaitan dengan keupayaan memahami bunyi huruf digraf yang merupakan ujian terakhir dalam mengukur kebolehcapaian Hasil Pembelajaran 1 (HP 1).

University of Malaya

Seterusnya, Ujian 6: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Digraf menyoal empat bunyi huruf, iaitu *ng, ny, sy, dan kh*. Setiap bunyi huruf digraf yang dapat dibunyikan dengan betul, sebanyak 0.2 markah diberikan kepada subjek kajian. Jumlah markah keseluruhan bagi bahagian ini adalah sebanyak 0.8 markah. Jadual di bawah menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 6: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Digraf, iaitu:

Jadual 5.18: Keupayaan Memahami Bunyi Huruf Digraf

Bil	Subjek Kajian	**UJIAN 6**				
		ng	ny	sy	kh	Jumlah (0.8 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
5.	LI 3	0	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
6.	LM 1	0.2	0.2	0	0.2	0.6 Markah
7.	LC 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah

Berdasakan jadual di atas, dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat enam daripada lapan orang subjek kajian dapat menjawab kesemua soalan dengan betul. Subjek-subjek kajian yang dapat menjawab soalan dengan betul adalah subjek kajian PM 1, PM 2, LI 1, LI 2, LC 1, dan LK 1. Subjek-subjek kajian tadi dapat menyebut huruf-huruf digraf dengan baik, iaitu dengan sebutan yang jelas dan mudah difahami. Sebaliknya, terdapat dua orang subjek kajian yang masing-masingnya gagal menjawab satu soalan dengan betul dalam bahagian ini, iaitu subjek kajian LI 3 dan LM 1. Subjek kajian LI 3 didapati tidak dapat membunyikan bunyi *ng* (*ngeh*), tetapi membunyikannya sebagai *nga*. Subjek kajian ini didapati keliru antara bunyi huruf ini secara tunggal dan dalam perkataan. Subjek kajian ini didapati membunyikannya sebagai *nga* kerana telah mengaitkan bunyi *ng* dengan perkataan *nganga*. Sebaliknya, subjek kajian LM 1 pula didapati tidak dapat membunyikan bunyi *sy* sebagai *syeh* tetapi membunyikannya dengan bunyi *sya*. Subjek kajian ini juga didapati keliru dengan bunyi suku kata *sya*

yang diwakili oleh perkataan *syarikat*. Dapatan ini juga membuktikan bahawa kelemahan kedua-dua subjek kajian ini dalam membunyikan huruf digraf bukanlah kerana tidak mengetahui bunyi huruf tersebut. Sebaliknya, subjek kajian didapati keliru dengan bunyi huruf-huruf *ng* dan *sy*, sama ada dalam suku kata atau perkataan. Perbincangan seterusnya ini adalah berkaitan dengan Hasil Pembelajaran 2, iaitu menghubung kait bunyi-bunyi huruf vokal, konsonan, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf dengan gambar.

b) HP 2: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Dengan Gambar

Keupayaan menghubung kait bunyi huruf vokal dengan gambar merupakan ujian pertama dalam Hasil Pembelajaran 2 (HP 2). Dalam ujian ini, sebanyak enam bunyi perlu dipadankan dengan kad gambar yang jumlahnya juga sebanyak enam keping. Subjek kajian perlu menyusun kedua-dua kad ini secara bersebelahan antara satu sama lain. Enam bunyi huruf vokal yang diuji adalah huruf *a, e (pepet), i, o, u*, dan *e (taling*). Kad gambar yang perlu dipadankan pula adalah terdiri daripada gambar *ayam, enam, ikan, otak, ular,* dan *ekor*. Bagi setiap kad yang dipadankan dengan betul, 0.2 markah diberikan dan jumlah keseluruhan markah bagi bahagian ini adalah sebanyak 1.2 markah. Jadual di bawah menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 7: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Vokal Dengan Gambar, iaitu:

Jadual 5.19: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Vokal Dengan Gambar

Bil	Subjek Kajian	**UJIAN 7**						
		a	e (pepet)	i	o	u	e (taling)	Jumlah (1.2 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
5.	LI 3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
6.	LM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
7.	LC 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.2 Markah

University of Malaya

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa kelapan-lapan subjek kajian dapat menghubung kait bunyi huruf vokal dengan gambar yang diwakili oleh huruf vokal tersebut. Dalam kajian ini, terdapat enam gambar yang diwakili oleh bunyi huruf vokal, iaitu *ayam, enam, ikan, otak, ular,* dan *ekor*. Hasil daripada pemerhatian yang dilakukan oleh pengkaji, subjek kajian didapati dapat menghubung kait kesemua bunyi huruf vokal dengan gambar yang diwakilinya tanpa mengambil masa yang panjang untuk menamatkan ujian pada bahagian ini. Situasi ini menunjukkan bahawa subjek kajian yang telah mengenal dan boleh membunyikan lambang bunyi mampu mengaitkannya dengan maklumat-maklumat lain yang lebih kompleks lagi. Subjek-subjek kajian ini didapati boleh menyebut huruf dengan baik dan mampu mengekalkan daya ingatan melalui kaedah asosiasi dalam pembelajaran sebelum ini. Kaedah asosiasi bunyi dengan gambar membolehkan subjek kajian menyebut bunyi dengan cepat dan berkesan kerana bunyi-bunyi asas diperkenalkan terlebih dahulu. Situasi ini membantu kepada pencapaian subjek kajian dalam keupayaan menghubung kait bunyi dengan gambar kerana pembahagian bunyi huruf dipecahkan kepada beberapa kategori. Situasi ini dapat melatih subjek kajian supaya mengingat kembali berdasarkan perkara yang telah diamati. Malah, contoh-contoh asosiasi berdasarkan objek yang bersifat maujud yang telah dilihatnya dalam persekitaran turut membantu subjek kajian mengingati asosiasi huruf vokal dengan objek yang diwakili oleh kad gambar. Perbincangan seterusnya adalah berkaitan dengan keupayaan menghubung kait bunyi huruf konsonan dengan gambar yang merupakan ujian kedua dalam Hasil Pembelajaran 2 (HP 2).

Keupayaan menghubung kait bunyi huruf konsonan dengan gambar merupakan ujian kedua yang dijalankan dalam menguji kebolehcapaian HP 2. Jumlah huruf konsonan yang perlu dikaitkan dengan gambar adalah sebanyak 21 huruf. Oleh kerana ujian ini merupakan ujian terbanyak jumlah soalannya, soalan-soalan yang merupakan

University of Malaya

kad huruf dan gambar masing-masingnya dibahagikan kepada tiga set seperti dalam ujian dalam HP 1: Keupayaan Membunyikan Huruf Konsonan. Situasi ini membolehkan subjek kajian menumpukan perhatian terhadap soalan yang disoal. Penyusunan kad-kad huruf yang terdapat dalam setiap set juga dilakukan secara tidak berurutan bagi mengelakkan subjek kajian menghafal asosiasi huruf secara berurutan dan bukannya memahami kaitan antara bunyi huruf tersebut dengan objek yang diwakilinya. Set A mengandungi kad-kad huruf *q, w, r, t, y, p,* dan *s*, manakala kad gambar yang diwakilinya pula adalah *Quran, wau, rusa, tali, yoyo, pisau*, dan *sabun*. Set B pula mengandungi kad-kad huruf *d, f, g, h, j, k,* dan *l*, manakala kad huruf yang diwakilinya adalah *dada, filem, gambar, jarum, kuda,* dan *lembu.* Akhir sekali, Set C pula mengandungi huruf kad huruf *z, x, c, v, b, n,* dan *m*, manakala kad gambar yang terkandung dalam set ini adalah *zoo, x-ray, cawan, viola, bola, nasi,* dan *malam*. Subjek kajian perlu menjawab soalan-soalan dalam Set A terlebih dahulu, diikuti oleh Set B, dan akhir sekali Set C. Setiap jawapan yang betul akan diberikan sebanyak 0.2 markah dan markah bagi setiap set soalan adalah sebanyak 1.4 markah. Jumlah keseluruhan markah bagi bahagian ini adalah sebanyak 4.2 markah. Jadual berikut menunjukkan dapatan kajian berkaitan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 8: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Konsonan Dengan Gambar, iaitu:

Jadual 5.20: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Konsonan Dengan Gambar

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 8			
		Set A	Set B	Set C	Jumlah (4.2 Markah)
1.	PM 1	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
2.	PM 2	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
3.	LI 1	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
4.	LI 2	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
5.	LI 3	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
6.	LM 1	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
7.	LC 1	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah
8.	LK 1	1.4	1.4	1.4	4.2 Markah

University of Malaya

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa tujuh daripada lapan subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 4.2 markah dalam ujian ini. Subjek-subjek kajian ini didapati tidak menghadapi masalah memadankan kad huruf dengan kad gambar yang diwakilinya bagi setiap set. Dapatan ini turut mendapati bahawa kaedah pembahagian soalan kepada set-set soalan menjadikan subjek kajian lebih tenang ketika menjawab soalan walaupun jumlah soalan adalah sebanyak 21 bunyi huruf. Situasi tersebut menunjukkan bahawa proses ini memerlukan latihan dan ulangan untuk melazimkan rangsangan dan gerak balas yang dikehendaki. Situasi ini menyebabkan berlakunya pelaziman tingkah laku yang dikawal melalui rangsangan yang diberikan. Pada masa yang sama, keupayaan menghubung kait bunyi huruf konsonan dengan gambar yang diwakilinya didapati menjadi lebih mudah kepada subjek kajian kerana kad-kad huruf dan gambar yang telah disusun dapat diasingkan selepas setiap set selesai dijawab.

Walau bagaimanapun, hasil daripada pemerhatian yang dilakukan oleh pengkaji ke atas subjek-subjek kajian mendapati bahawa ada subjek-subjek kajian keliru semasa menyusun kad-kad bunyi huruf dengan kad gambar yang diwakilinya. Subjek-subjek kajian tersebut adalah subjek kajian L1 1, L1 2, LI3, dan LM 1. Subjek-subjek kajian L1 1, L1 2, LI 3 pada mulanya didapati tidak dapat menghubung kait kad gambar *Quran* dengan kad bunyi huruf yang diwakilinya dalam soalan Set A. Hal ini demikian kerana subjek-subjek kajian beranggapan bahawa kitab ini adalah buku. Subjek-subjek kajian ini telah mencari kad huruf *b* untuk memadankannya dengan kad gambar yang dianggap sebagai buku itu. Pengkaji memberi klu kepada subjek kajian dengan mengatakan bahawa gambar tersebut bukanlah buku tetapi kitab suci bagi orang Muslim yang dinamakan *Quran*. Subjek-subjek kajian tersebut kemudiannya memahami dan mencari kad huruf *q* dan memadankannya dengan kad gambar tersebut.

University of Malaya

Sebaliknya, subjek kajian LM 1 pula keliru dengan soalan yang terdapat dalam soalan Set B, iaitu kad gambar *filem*. Subjek kajian ini beranggapan bahwa perkataan *filem* yang dimaksudkan adalah gambar bergerak yang ditayangkan pada layar (Kamus Dewan 2007, p.411). Walau bagaimanapun, filem yang ditunjukkan dalam kad gambar tersebut adalah benda tipis daripada seluloid yang dimasukkan ke dalam kamera untuk membuat gambar (negatif) (Kamus Dewan 2007, p.411). Situasi ini juga berlaku kerana perkembangan teknologi fotografi kini tidak lagi memerlukan filem yang dimasukkan ke dalam kamera menyebabkan subjek kajian LM 1 ini tidak mempunyai maklumat berkaitan perkara tersebut. Walau bagaimanapun, kesemua subjek kajian tersebut dapat menghubung kait kesemua bunyi huruf vokal dengan gambar dalam ujian ini. Kesemua subjek kajian ini mendapat markah penuh sebanyak 4.2 markah dalam ujian yang dijalankan. Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan keupayaan yang diuji dalam ujian ketiga, iaitu keupayaan menghubung kait bunyi huruf diftong dengan gambar bagi menguji kebolehcapaian Hasil Pembelajaran 2 (HP 2).

Ujian ketiga yang dijalankan bagi menguji kebolehcapaian HP 2 adalah menghubung kait bunyi huruf diftong dengan gambar. Dalam ujian ini, sebanyak tiga bunyi huruf diftong yang diuji kepada subjek-subjek kajian. Bunyi huruf-huruf diftong yang diuji adalah *au, ai,* dan *oi.* Subjek-subjek kajian yang dapat menghubung kait kad yang mengandungi bunyi huruf diftong dengan kad gambar yang betul akan diberikan 0.2 markah. Bahagian ini memperuntukkan pecahan markah terkecil, iaitu sebanyak 0.6 markah kerana hanya terdapat tiga bunyi huruf sahaja yang perlu dipadankan dengan kad gambar. Pengujian bunyi huruf-huruf diftong agak berbeza dengan kedua-dua ujian sebelum ini daripada aspek kad gambar yang diwakili oleh bunyi huruf-huruf tersebut. Dua ujian sebelum ini menguji bunyi huruf awalan bagi setiap gambar yang diwakili oleh kad gambar. Dalam menghubung kait huruf diftong dengan kad gambar yang diwakili, bunyi huruf diftong tersebut tidak terletak di hadapan sesuatu perkataan kerana

University of Malaya

kebiasannya bunyi huruf diftong tersebut berada di belakang sesuatu perkataan yang disebut. Antara bunyi huruf diftong yang diuji dalam kajian ini *harimau, kedai*, dan *kaloi*. Jadual di bawah menunjukkan pencapaian lapan orang subjek kajian dalam Ujian 9: Menghubung Kait Bunyi Huruf Diftong Dengan Gambar, iaitu:

Jadual 5.21: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Diftong Dengan Gambar

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 9			
		au	ai	oi	Jumlah (0.6 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
5.	LI 3	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
6.	LM 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
7.	LC 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.6 Markah

Jadual di bawah menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 9: Menghubung Kait Bunyi Huruf Diftong Dengan Gambar. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kesemua subjek kajian dapat menghubung kait kad bunyi huruf diftong dengan kad gambar yang disoal sebanyak 0.6 markah dalam Ujian 8: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Diftong Dengan Gambar. Subjek-subjek kajian dapat memadankan kesemua kad dalam masa yang singkat kerana jumlah soalan dalam bahagian ini agak sedikit berbanding ujian-ujian lain. Hasil analisis data juga mendapati bahawa ada kalangan subjek kajian yang keliru dengan kad gambar yang perlu dipadankan dengan kad bunyi huruf diftong *oi*, iaitu untuk gambar *kaloi*. Spesies ikan ini adalah sejenis ikan darat atau dikenali sebagai *ikan gurami* (Kamus Dewan, 2007, p.664).

Subjek-subjek kajian LC 1, LI 3, dan LM 1 hanya mengetahui haiwan ini adalah sejenis ikan tetapi tidak mengetahui nama spesifik bagi ikan ini. Pengkaji telah menyebutkan nama spesies ikan ini dan meminta subjek kajian mengulang semula

University of Malaya

sebutan yang telah diujarkan oleh pengkaji. Seterusnya, subjek kajian cuba memadankan sebutan perkataan *kaloi* dan cuba mencari padanannya dengan kad gambar sedia ada. Walau bagaimanapun, perkataan *kaloi* ini bukanlah sesuatu yang asing kepada subjek kajian kerana mereka pernah mendengarnya sebelum ini tetapi tidak dapat mengecam bentuk ikan ini secara terperinci. Perbincangan seterusnya adalah berkaitan dengan keupayaan menghubung kait bunyi huruf konsonan bergabung dengan gambar.

Keupayaan keempat yang diuji dalam Hasil Pembelajaran 2 (HP 2) adalah keupayaan menghubung kait bunyi huruf konsonan bergabung dengan gambar. Empat bunyi huruf konsonan yang perlu dipadankan dengan gambar tersebut *adalah st, kl, sy,* dan *dr,* manakala kad gambar pula terdiri daripada gambar *stesen, klip, syiling,* dan *dram*. Kedudukan bunyi huruf konsonan bergabung yang diuji dalam ujian ini adalah merupakan gabungan huruf permulaan bagi setiap perkataan. Subjek kajian yang dapat menghubungkan setiap kad huruf dengan kad gambar dengan betul akan diberikan 0.2 markah dan jumlah markah bagi keseluruhan ujian ini adalah sebanyak 0.8 markah. Jadual di bawah menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 10: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Konsonan Bergabung Dengan Gambar, iaitu:

Jadual 5.22: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Konsonan Bergabung Dengan Gambar

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 10				
		st	kl	sy	dr	Jumlah (0.8 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
5.	LI 3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
6.	LM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
7.	LC 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah

University of Malaya

Hasil analisis data dalam jadual di atas mendapati bahawa subjek-subjek kajian menunjukkan prestasi yang memberangsangkan dalam Ujian 10: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Konsonan Bergabung Dengan Gambar. Berdasarkan dapatan ujian ini, kesemua subjek kajian dapat memadankan kad huruf dengan kad gambar yang diwakilinya dan mendapat markah penuh sebanyak 0.8 markah untuk bahagian ini. Subjek-subjek kajian boleh menjawab soalan ini kerana kedudukan bunyi huruf konsonan bergabung itu sendiri merupakan huruf awalan bagi setiap kad gambar yang diwakili. Tambahan pula, gambar-gambar yang diwakili oleh bunyi huruf konsonan bergabung ini terdiri daripada objek yang berada dalam persekitaran mereka seperti *stesen, klip, syiling,* dan *dram.* Situasi ini menunjukkan bahawa pembelajaran dipengaruhi oleh kiu-kiu persekitaran untuk membina interpretasi dalam mengukuhkan kefahaman seseorang pelajar (Supiah Nachiappan, 2012, p.157). Malah, maklumat yang difahami oleh seseorang pelajar turut dipengaruhi oleh persekitaran sosial dan hubung kaitnya dengan pembelajaran lalu. Maklumat-maklumat yang bermakna ini disesuaikan dengan maklumat yang baharu diperolehi untuk meningkatkan keupayaan mengingat kembali maklumat apabila diperlukan.

Ujian kesebelas yang dijalankan bagi menguji HP 2 adalah menghubung kait bunyi huruf vokal berganding dengan gambar. Bunyi huruf vokal berganding yang diuji dalam ujian ini adalah sebanyak tujuh, iaitu *ua, ui, ai. aa, io,* dan *iu*. Setiap bunyi ini diwakili oleh satu kad huruf dan satu kad gambar. Kad gambar yang perlu dipadankan dengan kad huruf adalah *kuali, buih, kain, peria, maaf, radio,* dan *periuk*. Subjek kajian perlu memadankan bunyi huruf yang diwakili oleh kad huruf dan kad gambar yang bersesuaian. Setiap soalan yang dapat dijawab dengan betul, 0.2 markah diberikan kepada subjek kajian. Jumlah keseluruhan markah bagi keseluruhan ujian ini adalah sebanyak 1.4 markah. Jadual berikut menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam

University of Malaya

Ujian 11: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Vokal Berganding Dengan Gambar, iaitu:

Jadual 5.23: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Vokal Berganding Dengan Gambar

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 11							
		ua	ui	ai	ia	aa	io	iu	Jumlah (1.4 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
5.	LI 3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
6.	LM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
7.	LC 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	1.4 Markah

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa kesemua subjek kajian telah mendapat markah penuh sebanyak 1.4 markah dalam ujian ini. Subjek-subjek kajian didapati dapat memadankan kad huruf yang mengandungi bunyi *ua, ui, ai, ia, aa, io* dan *iu* dengan kad gambar *kuali, buih, kain, peria, maaf, radio,* dan *periuk.* Walaupun subjek kajian dapat menjawab kesemua soalan dengan betul, ada kalangan subjek kajian yang keliru dengan kad gambar yang diwakili oleh perbuatan *maaf.* Kad gambar yang ditunjukkan perbuatan maaf tersebut adalah gambar seorang budak lelaki yang telah memecahkan pasu bunga ibunya. Budak lelaki tersebut telah menyesali perbuatannya dan meminta maaf kepada ibunya. Subjek kajian LI 3 dan LC 1 didapati tidak memahami konteks gambar yang mengandungi perbuatan meminta maaf.

Subjek kajian L1 3 misalnya, mengaitkannya dengan *pasu* dan cuba mencari bunyi huruf vokal berganding yang diwakili oleh perkataan *pasu*. Sebaliknya, subjek kajian LC 1 pula tidak dapat mengingat perkataan maaf dalam bahasa Melayu. Subjek kajian yang berbangsa Cina ini hanya menyebut perkataan tersebut sebagai *sorry*. Bagi kedua-dua orang subjek ini, pengkaji memberi penerangan yang lebih mendalam berkaitan gambar tersebut dan situasi yang berlaku di dalam gambar. Penerangan yang

University of Malaya

mendalam berkaitan dengan gambar ini mampu membantu subjek kajian memahami perkara yang bersifat abstrak tambahan pula gambar tersebut menunjukkan kata kerja. Setelah pengkaji memberi penerangan dan klu yang diberikan kepada mereka, subjek kajian ini dapat menghubungkan kad bunyi huruf dengan kad gambar yang sesuai. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan ujian terakhir dalam Hasil Pembelajaran 2 (HP 2), iaitu Menghubung Kait Bunyi Huruf Digraf Dengan Gambar.

Ujian terakhir yang dijalankan bagi menguji HP 2 ialah Ujian 12, iaitu menghubung kait bunyi huruf digraf dengan gambar. Empat bunyi huruf digraf diuji dalam bahagian ini, iaitu *ng*, *ny*, *sy*, dan *kh*. Subjek kajian juga diberikan kad-kad gambar sebagai pilihan untuk dipadankan dengan kad bunyi huruf digraf tadi. Kad-kad gambar ini mewakili huruf digraf yang dipilih sama ada mempunyai kedudukan sebagai huruf awalan atau akhiran dalam perkataan yang disebut, iaitu, *singa*, *penyu*, *syampu*, dan *khemah*. Setiap subjek yang dapat memadankan satu kad huruf dengan kad gambar dengan betul akan diberikan sebanyak 0.2 markah. Jumlah keseluruhan markah bagi keupayaan ini adalah sebanyak 0.8 markah. Jadual berikut menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 12: Menghubung Kait Bunyi Huruf Digraf Dengan Gambar, iaitu:

Jadual 5.24: Keupayaan Menghubung Kait Bunyi Huruf Digraf Dengan Gambar

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 12				
		ng	ny	sy	kh	Jumlah (0.8 Markah)
1.	PM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
2.	PM 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
3.	LI 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
4.	LI 2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
5.	LI 3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
6.	LM 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
7.	LC 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah
8.	LK 1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.8 Markah

University of Malaya

Berdasarkan jadual di atas, hasil ananlisis data menunjukkan bahawa kesemua subjek kajian, iaitu PM 1, PM 2, LI 1, LI 2, LI 3, LM 1, LC 1, dan LK 1 dapat memadankan ksemua kad bunyi huruf digraf dengan kad gambar yang diwakili. Subjek-subjek kajian ini didapati memadankan sebutan huruf digraf *ng, ny, sy,* dan *kh* dengan gambar *singa, penyu, syampu,* dan *khemah.* Walaupun subjek kajian dapat memadankan kesemua kad bunyi huruf dengan kad gambar dengan betul, terdapat subjek-subjek kajian seperti LI 3 dan LC 1 yang didapati keliru dengan bunyi sebutan bagi *syampu*. Oleh kerana subjek kajian ini terbiasa menyebut perkataan *syampu* sebagai *shampoo* dalam bahasa Inggeris, subjek kajian tersebut didapati mencari kad huruf dengan bunyi *sh* apabila melihat gambar *syampu* dalam kad gambar. Subjek kajian didapati berkecenderungan menggunakan perkataan berbahasa Inggeris kerana subjek kajian ini menuturkan bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua di rumah selepas bahasa ibunda masing-masing. Perbincangan berikutnya aadalah berkaitan dengan analisis data Hasil Pembelajaran 3 (HP 3), iaitu memahami bunyi suku kata.

c) HP 3: Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata

Keupayaan yang diuji dalam Hasil Pembelajaran 3 (HP 3) adalah melibatkan kefahaman berkaitan aspek suku kata. Dua kategori suku kata diuji kepada subjek kajian menerusi bahagian ini, iaitu memahami bunyi suku kata terbuka (KV) dan suku kata tertutup KVK. Dalam setiap kategori suku kata ini, 15 soalan berbentuk suku kata diuji dan setiap subjek kajian perlu membunyikan suku kata tersebut. Bagi setiap suku kata yang dijawab dengan betul, 0.5 markah diberikan kepada subjek kajian dan 7.5 markah diberikan kepada setiap kategori yang dapat dijawab dengan betul. Jumlah keseluruhan bagi ujian yang terdapat dalam HP 3 adalah sebanyak 15 markah. Perbincangan seterusnya ini berkaitan dengan keupayaan memahami bunyi suku kata terbuka (KV) dan tertutup (KVK).

University of Malaya

Ujian pertama yang dilakukan bagi menguji HP 3 melibatkan keupayaan memahami bunyi suku kata terbuka. Bagi tujuan tersebut, sebanyak 14 suku kata telah dipilih untuk diuji kepada subjek kajian. Sebelum ujian ini dijalankan, terlebih dahulu pengkaji telah memilih 15 kad suku kata secara rawak daripada sejumlah 50 kad suku kata. Antara suku kata terbuka (KV) yang telah dipilih secara rawak oleh pengkaji ialah *he, si, ja, bo, lu, mi, ce, ha, di, ri, cu, ta, lo,* dan *so.* Subjek-subjek kajian perlu membaca kesemua kad suku kata yang ditunjukkan kepada mereka. Bagi setiap jawapan yang betul, 0.5 markah akan diberikan kepada subjek kajian dan jumlah keseluruhan markah bagi ujian ini ialah 7.5 markah. Dapatan kajian berkaitan keupayaan memahami bunyi suku kata tersebut dinyatakan dalam jadual di bawah, iaitu:

Jadual 5.25: Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata Terbuka KV

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 13														Jumlah (7 Markah)
		he	si	ja	bo	lu	mi	ce	ha	di	ri	cu	ta	lo	so	
1.	PM 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	7 Markah
2.	PM 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	7.Markah
3.	LI 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	7 Markah
4.	LI 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	7 Markah
5.	LI 3	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	7 Markah
6.	LM 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	6.5 Markah
7.	LC 1	0.5	0.5	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	6.5 Markah
8.	LK 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	7 Markah

Hasil analisis data mendapati bahawa subjek kajian dapat membaca kad-kad suku kata terbuka yang disoal kepada mereka. Enam daripada lapan orang subjek kajian dapat membaca kesemua kad suku kata dengan betul. Subjek-subjek kajian ini juga mendapat markah penuh, iaitu 7.0 markah dalam Ujian 13: Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata Terbuka KV. Walau bagaimanapun, terdapat dua orang subjek kajian yang gagal membaca satu suku kata dengan betul. Subjek-subjek kajian tersebut ialah subjek kajian LM 1dan LC 1. Hasil analisis data mendapati bahawa subjek-subjek kajian ini melakukan penggantian (*substitution*) pada huruf awalan suku kata tersebut. Contohnya, subjek kajian LM 1 telah menggantikan suku kata terbuka *so* kepada *yo* dan

University of Malaya

subjek kajian LC 1 menggantikan suku kata terbuka *ja* kepada *ga*. Kedua-dua subjek kajian ini didapati telah menggantikan bunyi huruf konsonan di bahagian awal suku kata tetapi masih mengekalkan bunyi huruf vokal di bahagian belakang suku kata tersebut.

Pengujian berkaitan dengan keupayaan memahami bunyi suku kata tertutup (KVK) turut dijalankan semasa menguji kebolehcapaian HP 3. Bentuk suku kata tertutup KVK yang diajarkan dalam sukatan Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah (KSSR) dipecahkan kepada dua kategori iaitu KVK (tanpa bentuk "ng" dan KVK (dengan bentuk "ng") (KPM 2012, p.12 & 20). Walau bagaimanapun, bentuk "ng" seperti yang terdapat dalam perkataan *wang, jong,* dan *spring* dikatakan mewakili satu bunyi bahasa yang lambang fonetiknya ialah [ŋ] (Nik Safiah Karim, Farid M. Onn, Hashim Haji Musa, & Abdul Hamid Mahmood 2008, p.61). Walau bagaimanapun, analisis bahagian ini hanya melibatkan suku kata tertutup KVK dipecahkan kepada dua bahagian, iaitu KVK (tanpa bentuk "ng") dan KVK (dengan bentuk "ng"). Tujuan pembahagian ini dijalankan adalah bagi memudahkan analisis data dijalankan, iaitu melihat sama ada terdapat perbezaan pencapaian bacaan dalam kalangan subjek kajian dalam suku kata KVK (tanpa bentuk "ng") dan (dengan bentuk "ng"). Subjek-subjek kajian diuji dengan diminta membaca 15 keping kad suku kata yang telah dipilih secara rambang daripada sejumlah 50 keping kad suku kata.

Enam keping kad suku kata KVK (tanpa bentuk "ng") dan lapan kad suku kata KVK (dengan bentuk "ng") digunakan bagi menyoal subjek kajian. Enam kad suku kata KVK (tanpa bentuk "ng") yang dipilih ialah *bam, gin, mem, rus, ham,* dan *jin,* manakala lapan kad suku kata KVK (dengan bentuk "ng") yang dipilih ialah *king, gong, meng, tang, mung, hing, tong,* dan *neng*. Kad-kad suku kata KVK yang dapat dibaca dengan betul akan diberikan 0.5 markah. Bagi kad suku kata KVK (tanpa bentuk "ng"), 3.0 markah diberikan dan empat markah diberikan kepada subjek kajian yang dapat

membaca dan kad suku kata KVK (dengan bentuk “ng”) dengan betul. Jumlah markah keseluruhan untuk bahagian ini ialah sebanyak 7.0 markah. Jadual di bawah menunjukkan pencapaian kesemua subjek kajian dalam Ujian 14: Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata Tertutup KVK (tanpa bentuk “ng”), iaitu:

Jadual 5.26: Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata Tertutup KVK (tanpa bentuk “ng”)

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 14						
		bam	gin	mem	rus	ham	jin	Jumlah (3.0 Markah)
1.	PM 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3.0 Markah
2.	PM 2	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	2.5 Markah
3.	LI 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3.0 Markah
4.	LI 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3.0 Markah
5.	LI 3	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3.0 Markah
6.	LM 1	0.5	0	0.5	0	0.5	0.5	2.0 Markah
7.	LC 1	0.5	0.5	0	0.5	0.5	0.5	2.5 Markah
8.	LK 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3.0 Markah

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa lima daripada lapan orang subjek kajian dapat membaca suku kata terbuka KVK (tanpa bentuk “ng”) dengan baik dan mendapat markah penuh sebanyak 3.0 markah dalam bahagian ini. Subjek-subjek kajian ini didapati tidak mengalami masalah membaca suku kata yang disoal dan didapati bacaan mereka juga lancar serta jelas. Pada masa yang sama, lima orang subjek kajian tersebut juga didapati berupaya membaca suku kata yang disoal tanpa mengambil masa yang lama semasa kad suku kata ditunjukkan kepada mereka. Walau bagaimanapun, terdapat tiga orang subjek kajian yang bermasalah membaca suku kata KVK (tanpa “ng”) dengan betul, iaitu subjek kajian PM 2, LM 1, dan LC 1. Hasil analisis data mendapati bahawa subjek-subjek kajian ini beberapa kesalahan bacaan seperti penggantian dan penambahan bunyi suku kata semasa ditunjukkan kad suku kata. Subjek kajian PM 2 misalnya, telah menggantikan bunyi terakhir semasa membunyikan suku kata *bam*. Subjek kajian ini didapati menyebut suku kata tersebut sebagai *bin* dan menggantikan bunyi vokal *a* kepada *i*.

University of Malaya

Penggantian bunyi huruf turut dilakukan oleh subjek kajian PM 2 terhadap bunyi huruf konsonan *m* yang digantikan kepada bunyi huruf konsonan *n*. Sebaliknya, subjek kajian LM 1 pula telah melakukan penambahan bunyi huruf konsonan *n* di hadapan suku kata *gin* dan menyebutnya sebagai *ngin.* Situasi ini menjadikan suku kata terbuka KVK yang dibaca oleh subjek kajian kedengaran seperti suku kata diftong. Subjek kajian ini juga melakukan penggantian terhadap bunyi huruf vokal *o* kepada *u* dalam suku kata *ros*, iaitu membacanya sebagai *rus*. Penggantian fonem ini dilakukan oleh subjek kajian tersebut kerana membaca dengan terlalu laju. Akhir sekali, analisis data mendapati bahawa subjek kajian LC 1 turut melakukan kesilapan yang sama seperti subjek kajian PM 2 dan LM 1. Kesilapan dalam membaca yang ditunjukkan oleh subjek kajian ini ialah penggantian, iaitu menggantikan bunyi terakhir dalam suku kata *mem.* Subjek kajian ini telah menggantikannya kepada *-men* kerana cuai semasa membaca suku kata ini. Kecuaian subjek kajian ini dapat dikaitkan dengan membaca dengan terlalu laju dan tidak fokus semasa ujian dijalankan. Subjek kajian ini tidak membatangkan suku kata tersebut terlebih dahulu semasa kad suku kata ditunjukkan dan membacanya dengan sekali lalu tanpa memerhatikannya dengan teliti.

Bahagian kedua dalam analisis data memahami bunyi suku kata terbuka KVK (dengan bentuk "ng") juga turut diuji dalam kajian ini. Lapan suku kata yang diuji dalam kajian ini ialah *king, gong, meng, tang, mung, hing, tong*, dan *neng.* Jumlah markah keseluruhan yang diperolehi bagi bahagian ini ialah sebanyak lapan markah. Pengujian terhadap keupayaan memahami bunyi suku kata terbuka KVK (dengan bentuk "ng") ini merupakan ujian ke-15 dalam HP 3: Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata. Jadual di bawah menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam Ujian 15: Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata Terbuka KVK (dengan bentuk "ng"), iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.26.1: Keupayaan Memahami Bunyi Suku Kata Terbuka KV (dengan bentuk "ng")

Bil	Subjek Kajian	UJIAN 15								
		king	gong	meng	tang	mung	hing	tong	neng	Jumlah (4 Markah)
1.	PM 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	4.0 Markah
2.	PM 2	0.5	0	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0.5	3.0 Markah
3.	LI 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	4.0 Markah
4.	LI 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	4.0 Markah
5.	LI 3	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	4.0 Markah
6.	LM 1	0.5	0.5	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3.5 Markah
7.	LC 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	4.0 Markah
8.	LK 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	4.0 Markah

Berdasarkan analisis data yang dijalankan, dapatan kajian menunjukkan bahawa enam daripada lapan orang subjek kajian dapat membaca suku kata terbuka KVK (dengan bentuk "ng") dengan betul. Subjek-subjek kajian ini didapati dapat membaca dengan lancar dan jelas sebutannya. Subjek-subjek kajian ini tidak mempunyai masalah membatang suku kata dengan betul dan tepat. Sebaliknya, dua orang subjek kajian didapati tidak dapat menjawab satu hingga dua soalan berkaitan suku kata dengan betul. Kedua-dua subjek kajian ini mempunyai kecenderungan melakukan penggantian terhadap bunyi huruf awalan dan pertengahan dalam suku kata. Subjek kajian PM 2 didapati menggugurkan bunyi huruf awalan *g* dan *h* dalam suku kata *gong* dan *hang*. Subjek kajian ini telah menggantikan bunyi huruf awalan tersebut kepada *j* dan *s*, iaitu menukarkan bunyi suku kata *gong* kepada *jong* dan *hang* kepada *sing*. Sebaliknya, subjek kajian LM 1 pula menggantikan bunyi huruf vokal *e* kepada *i* dalam suku kata *meng*. Penggantian huruf vokal ini menyebabkan suku kata *meng* disebut sebagai *ming*.

d) HP 4: Keupayaan Membaca Perkataan

Keupayaan memahami penggunaan huruf yang terakhir melibatkan keupayaan membaca perkataan. Perkataan-perkataan yang diuji dibahagikan kepada tujuh kategori, iaitu perkataan dengan suku kata terbuka, suku kata tertutup, diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, digraf, dan perkataan berimbuhan. Jumlah pecahan

University of Malaya

markah bagi HP 4 ialah 68 markah. Bagi kategori perkataan dengan suku kata terbuka, sebanyak empat sub kategori perkataan dengan suku kata terbuka diuji, iaitu KV+KV, V+KV, KV+KV+KV, dan KVK+KV. Kategori kedua, iaitu perkataan dengan suku kata tertutup pula dibahagikan kepada tujuh sub kategori, iaitu KVK, V+KVK, K V+KVK, KVK+KVK, KV+KV+KVK, KVK+KV+KVK, dan KV+KVK+KVK. Bagi perkataan dengan suku kata diftong, konsonan bergabung, vokal berganding, dan digraf tiada sub kategori diberikan untuk bahagian ini. Hal ini demikian kerana pengujian hanyalah melibatkan bilangan huruf yang terdapat dalam kategori tersebut yang membentuk perkataan. Sebaliknya, perkataan berimbuhan pula dibahagikan kepada dua sub kategori utama, iaitu imbuhan akhiran dan awalan. Imbuhan awalan turut dibahagikan kepada tiga sub kategori lain, iaitu perkataan dengan awalan kata nama, kata kerja, dan kata adjektif. Imbuhan akhiran pula dibahagikan kepada dua sub kategori lain, iaitu kata nama dan kata kerja. Jumlah soalan dan peruntukkan markah juga mempunyai perbezaan bergantung kategori yang disoal. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan dapatan kajian bagi setiap kategori soalan yang diuji dalam HP 4: Keupayaan Membaca Perkataan.

Ujian pertama yang dijalankan bagi menguji Hasil Pembelajaran 4 (HP 4) ialah keupayaan membaca perkataan dengan suku kata terbuka. Empat kategori perkataan dengan suku kata terbuka diuji dalam bahagian ini, iaitu KV+KV, V+KV, KV+KV+KV, dan KVK+KV. Bagi setiap kategori tersebut, 20 soalan akan disoal kepada subjek kajian dengan markah 0.2 markah bagi setiap soalan yang dapat dijawab dengan betul. Jumlah markah bagi setiap kategori ialah empat markah dan jumlah markah keseluruhan bagi bahagian ini ialah 16 markah. Dapatan kajian berkaitan dengan keupayaan membaca suku kata terbuka ini diperolehi daripada empat ujian, iaitu Ujian 16: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka KV+KV, Ujian 17: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka V+KV, Ujian 18:

University of Malaya

Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka KVK+KV, dan Ujian 19: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka KV+KV+KV. Jadual di bawah menunjukkan hasil analisis data keupayaan membaca perkataan dengan suku kata terbuka KV+KV, iaitu:

Jadual 5.27: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka KV+KV

Bil	Perkataan Dengan Suku Kata KV+KV	Ujian 16							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	baju	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
2.	yoyo	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0
3.	pasu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2
4.	guli	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	hidu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	layu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	rusa	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	lama	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
9.	kaya	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
10.	sini	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
11.	beri	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
12.	tebu	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
13.	guni	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
14.	kaki	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	buta	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
16.	biru	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
17.	lari	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	tahu	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
19.	rayu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	rata	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		4	4	3.8	4.0	3.0	4.0	3.8	3.8

Berdasarkan jadual di atas menunjukkan bahawa empat daripada lapan orang subjek kajian dapat menjawab kesemua perkataan dengan suku kata terbuka KV+KV yang disoal dalam Ujian 16. Subjek-subjek kajian PM 1, PM 2, LI 2, dan LM 1 didapati dapat menjawab kesemua soalan berkaitan perkataan yang mengandungi suku kata terbuka KV+KV dengan tepat dan memperolehi markah penuh sebanyak empat markah bagi bahagian ini. Seterusnya, terdapat juga baki seramai empat orang subjek kajian yang gagal menjawab kesemua soalan dengan betul dalam bahagian ini. Subjek-subjek kajian tersebut melakukan minima satu kesalahan dan maksimum lima kesalahan

University of Malaya

bacaan daripada sejumlah 20 perkataan dengan suku kata terbuka KV+KV yang disoal. Hasil analisis data mendapati bahawa dua jenis kesalahan yang dilakukan oleh subjek kajian ini ialah penggantian serta pengguguran serta penambahan bunyi huruf dalam sesuatu perkataan yang mengandungi suku kata terbuka KV+KV. Dalam aspek penggantian bunyi huruf, subjek kajian LI 1, LK 1, dan LI 3 telah melakukan dua jenis penggantian bunyi huruf. Bunyi huruf yang diganti oleh subjek kajian ini berupa huruf vokal dan konsonan yang terdapat dalam sesuatu perkataan.

Pertama, penggantian bunyi huruf vokal dilakukan pada suku kata pertama (KV) dan suku kata kedua (KV) serentak dalam perkataan yang mengandungi suku kata KV+KV. Contohnya, subjek kajian LI 1 telah menggantikan perkataan *yoyo* kepada *yuyu* dan subjek kajian LI 3 menggantikan perkataan *kaya* kepada *keye.* Penggantian bunyi huruf vokal turut berlaku pada suku kata pertama tetapi suku kata kedua masih dikekalkan sebutannya. Situasi ini dapat dilihat dalam bacaan subjek kajian LI3 apabila membaca perkataan *biru*, *lama*, dan *lari*. Perkataan-perkataan ini telah digantikan dengan perkataan baharu, iaitu *baru*, *lema*, dan *leri*. Kedua, penggantian bunyi huruf konsonan turut dilakukan oleh subjek kajian LI 3 pada suku kata KV pertama dan kedua. Subjek kajian ini telah menyebut perkataan *tebu* sebagai *tedu* dan *tahu* sebagai *bahu.*

Selain itu, subjek kajian juga melakukan pengguguran dan penambahan serentak dalam perkataan yang dibaca. Contohnya, subjek kajian LK 1 dan LC 1 telah melakukan kesilapan bacaan seperti itu semasa membaca perkataan *yoyo* dan *pasu*. Subjek kajian LK 1 misalnya, telah menyebut *yoyo* sebagai *rolyo* dan subjek kajian LC 1 pula menyebut *pasu* sebagai *rarat*. Situasi ini menunjukkan bahawa subjek kajian LK 1 telah melakukan pengguguran bunyi suku kata pertama *yo* dan kemudian melakukan penambahan suku kata *rol*. Sebaliknya, subjek kajian LC 1 pula melakukan pengguguran suku kata awalan dan akhiran yang terdapat dalam perkataan *pasu* dan

University of Malaya

menggantikan suku kata tersebut kepada suku kata *ra* serta *rat*. Berdasarkan hasil analisis data ini menunjukkan bahawa pengguguran dan penambahan yang dilakukan serentak oleh subjek kajian ini telah mengubah strukur makna yang didukung oleh sesuatu perkataan. Kesannya, perkataan-perkataan baharu tanpa sebarang makna dalam bahasa Melayu terhasil kesan daripada kesilapan bacaan ini. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan hasil dapatan kajian keupayaan membaca perkataan dengan suku kata terbuka V+KV, iaitu:

Jadual 5.28: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka V+KV

Bil	Perkataan	Ujian 17							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	isi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
2.	api	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	asa	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	ulu	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
5.	abu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2
6.	ibu	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
7.	aku	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	ini	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	dia	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	ada	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
11.	ubi	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
12.	itu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
13.	acu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
14.	ara	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	sen	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
16.	ucu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
17.	aju	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	ira	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
19.	iri	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	ayu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		4.0	4.0	3.8	4.0	3.6	4.0	3.8	4.0

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa lima daripada lapan orang subjek kajian telah mendapat markah penuh sebanyak empat markah dalam Ujian 17: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka V+KV. Walau bagaimapun, tiga orang subjek kajian didapati melakukan kesilapan semasa membaca perkataan seperti *ulu*, *abu*, *ibu*, dan *ubi.* Subjek-subjek kajian tersebut ialah LI 3, LC 1,

University of Malaya

dan LI 1. Hasil analisis data mendapati bahawa masalah bacaan yang ditunjukkan oleh subjek-subjek kajian ini ialah penggantian dan penambahan terhadap bunyi dalam suku kata yang membentuk perkataan. Hasil analisis data mendapati bahawa tiga jenis penggantian bunyi huruf dilakukan oleh subjek kajian.

Pertama, penggantian bunyi huruf vokal dalam suku kata kedua (KV) telah digantikan oleh subjek kajian LI 3 semasa membaca perkataan *ulu*. Penggantian bunyi huruf vokal dalam suku kata kedua, iaitu *lu* telah digantikan dengan *la* dan perkataan yang terhasil ialah *ula*. Kedua, penggantian bunyi huruf konsonan dalam suku kata kedua (KV) turut dilakukan oleh subjek kajian yang sama. Perkataan yang mengandungi suku kata terbuka V+KV yang seharusnya dibaca ialah *ibu*. Penggantian bunyi huruf konsonan dalam suku kata kedua (KV), iaitu *bu* kepada *tu* telah dilakukan sehingga menyebabkan perkataan tersebut dibaca sebagai *itu*. Ketiga, penggantian bunyi suku kata pertama yang mengandungi huruf vokal telah dilakukan oleh subjek kajian LI 1. Penggantian bunyi huruf *u* kepada *i* dalam perkataan *ubi* telah menyebabkan perkataan yang terhasil ialah *ibi*. Hasil analisis data turut mendapati bahawa penambahan turut dilakukan oleh subjek kajian semasa membaca perkataan yang mengandungi suku kata terbuka V+KV. Penambahan bunyi huruf *r* dalam suku kata KV telah menjadikan perkataan tersebut mengandungi suku kata V+KVK yang merupakan suku kata tertutup. Subjek kajian LC 1 telah melakukan kesilapan semasa membaca perkataan *abu* dan menyebutnya sebagai *abur*. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan hasil dapatan kajian keupayaan membaca perkataan dengan suku kata terbuka KVK+KV, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.29: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Terbuka KVK+KV

Bil	Perkataan	Ujian 18							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	jambu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
2.	mampu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0
3.	kunci	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	baldi	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	cikgu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	lampu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	lembu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	bantu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	henti	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2
10.	mimpi	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0
11.	sangka	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2
12.	hingga	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2
13.	bangku	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
14.	tangga	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	bongsu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
16.	tunggu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
17.	ranggi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	tinggi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
19.	nangka	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	rangka	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		4.0	3.8	4.0	3.6	4.0	4.0	3.8	3.6

Hasil analisis data berdasarkan jadual di atas menunjukkan pencapaian subjek kajian dalam perkataan dengan suku kata terbuka KVK+KV. Empat daripada lapan orang subjek kajian dapat membaca kesemua 20 perkataan dengan suku kata terbuka KVK+KV dengan betul dan memperoleh markah penuh sebanyak empat markah. Sebaliknya, subjek-subjek kajian seperti LK 1, PM 2, LI 2, dan LC 1 pula didapati tidak mendapat markah penuh dalam ujian ini. Hal ini demikian kerana ada kalangan subjek kajian yang tidak dapat menjawab satu soalan dengan betul (subjek kajian PM 2 dan LC 1) atau dua soalan dengan betul (subjek kajian LI 2 dan LK 1). Hasil analisis data bahagian ini mendapati bahawa dua kesalahan bacaan dilakukan oleh subjek kajian pada bahagian ini, iaitu penggantian dan penambahan bunyi huruf yang membentuk perkataan yang mengandungi suku kata KVK+KV. Penggantian bunyi huruf didapati dilakukan pada suku kata pertama (KVK) dan suku kata kedua (KV) dalam perkataan-perkataan yang disoal.

University of Malaya

Dalam suku kata pertama (KVK) misalnya, penggantian bunyi huruf *b* kepada *l* menyebabkan perkataan *baldi* ditukarkan kepada *laldi*. Kesalahan yang sama turut dilakukan oleh subjek kajian LC 1 apabila menggantikan bunyi huruf vokal *e* kepada *a* sehingga menyebabkan suku kata *hen* digantikan kepada *han* dalam perkataan *henti*. Perkataan yang dibaca oleh subjek kajian ialah *hanti*. Kedua, penggantian bunyi huruf juga dilakukan dalam membaca perkataan yang mengandungi suku kata KV. Subjek kajian LC 1, LK 1, dan LI 2 masing-masing menambah bunyi huruf lain semasa membaca perkataan yang mengandungi suku kata KVK+KV. Subjek-subjek kajian ini didapati melakukan penggantian dalam suku kata kedua perkataan KVK+KV. Contohnya, subjek kajian LK 1 telah menggantikan bunyi huruf *p* kepada *b* dalam perkataan *mampu* yang disebut sebagai *mambu*. Subjek kajian yang sama turut melakukan kesalahan bacaan yang serupa, iaitu menggantikan bunyi huruf *p* kepada *b* dalam perkataan *mimpi* yang disebutnya sebagai *mimbi*. Akhir sekali, subjek kajian LC 1 juga melakukan kesalahan penambahan bunyi huruf bagi perkataan yang membentuk suku kata KVK+KV. Subjek kajian ini didapati menambah bunyi *ng* pada perkataan sangka sehingga menyebabkan perkataan baharu terbentuk, iaitu *sangkang*. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan hasil dapatan kajian keupayaan membaca perkataan dengan suku kata terbuka KV+KV+KV, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.30: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata KV+KV+KV

Bil	Perkataan	Ujian 19							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	bateri	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
2.	kelapa	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	rebana	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0	0.2
4.	menara	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
5.	kamera	0.2	0	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
6.	kereta	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0
7.	bahasa	0.2	0	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
8.	negara	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	kelabu	0.2	0	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
10.	mereka	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
11.	tetapi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
12.	kerana	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
13.	selesa	0.2	0	0	0	0.2	0.2	0.2	0.2
14.	selasa	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	lelaki	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
16.	dahulu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
17.	semasa	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	kepada	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
19.	cedera	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	tenaga	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		4.0	3.2	3.4	3.8	3.0	4.0	3.8	3.8

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa hanya dua daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak empat markah dan boleh membaca 20 perkataan dengan suku kata KV+KV+KV dengan baik. Situasi ini menunjukkan bahawa keupayaan bacaan bagi kedua-dua subjek kajian ini sudah mencapai peringkat perkataan dengan tiga suku kata. Sebaliknya, enam orang subjek kajian (PM 2, LI 1, L1 2, L1 3, LC 1, dan LK 1) tidak mendapat markah penuh sebanyak empat markah dalam ujian ini kerana melakukan satu hingga lima kesalahan bacaan. Antara kesalahan bacaan yang dilakukan oleh subjek kajian ini antaranya ialah pengguguran suku kata kedua dan huruf vokal. Pertama, pengguguran suku kata kedua telah dilakukan oleh subjek kajian LI 3 semasa membaca perkataan *bateri* dan *bahasa*. Pengguguran suku kata kedua dalam perkataan KV+KV+KV ini menyebabkan perkataan yang dibaca menjadi *beri* untuk *bateri* dan *basa* untuk *bahasa*. Jenis penguguran kedua yang dilakukan semasa membaca ialah menggugurkan bunyi huruf vokal dalam suku kata kedua. Subjek-subjek kajian yang menunjukkan bacaan

University of Malaya

sedemikian ialah LC 1 dan LI 3 dalam perkataan *rebana* dan *kamera*. Penguguran bunyi huruf vokal *a* dalam perkataan *rebana* dan bunyi vokal *e* dalam perkataan *kamera* menyebabkan perkataan yang disebut oleh subjek kajian menjadi tidak lengkap. Perkataan yang terhasil ialah *reban* dan *kemra*.

Selain itu, subjek kajian juga didapati melakukan penggantian bunyi huruf vokal dan konsonan sama ada semasa membaca suku kata pertama atau kedua. Subjek kajian L1 1 telah menggantikan bunyi huruf vokal *e* kepada *i* (suku kata pertama) dan bunyi huruf vokal *a* kepada *e* (suku kata kedua) dalam perkataan *rebana*. Perkataan yang dibaca oleh subjek kajian setelah pengguguran bunyi vokal ini ialah *ribena*. Subjek kajian PM 2 pula telah menggantikan bunyi huruf vokal dan konsonan serentak. Subjek kajian telah menggantikan bunyi huruf vokal *a* kepada *e* (suku kata pertama), bunyi huruf vokal *e* kepada *a* (suku kata kedua), dan bunyi huruf konsonan *m* (suku kata kedua) dalam perkataan *kamera*. Oleh itu, perkataan yang terhasil ialah *kenara*. Situasi yang sama turut dilihat apabila subjek kajian LI 3 membaca perkataan *kelabu* sebagai *kerudu* dan subjek kajian PM 2 perkataan *selesa* sebagai *salesi*. Selain itu, penggantian bunyi huruf juga dilakukan terutamanya dalam bunyi huruf vokal *e*, iaitu menggantikan bunyi *e* (pepet) kepada *e* (taling). Subjek kajian LI 1 dan LI 2 telah menggantikan bunyi *e* (pepet) kepada *e* (taling) dalam perkataan *kereta* dan *selesa* pada suku kata kedua perkataan-perkataan tersebut. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan kajian HP 4: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup.

Ujian kedua yang dijalankan bagi menguji HP4 ialah keupayaan membaca suku kata tertutup. Bagi tujuan ini, tujuh jenis ujian dijalankan merangkumi Ujian 20: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK, Ujian 21: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup V+KVK, Ujian 22: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KV+KVK, Ujian 23: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK+KVK, Ujian 24:

University of Malaya

Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK+KV, dan Ujian 25: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup VK+KVK. Setiap soalan yang dapat dijawab dengan betul akan diberikan sebanyak 0.2 markah dan 20 soalan disoal bagi setiap kategori. Jumlah keseluruhan markah bagi bahagian ini ialah sebanyak 24 markah. Perbincangan berikutnya merupakan dapatan kajian berkaitan Ujian 20: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK, iaitu:

Jadual 5.31: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK

Bil	Perkataan	Ujian 20							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	bas	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
2.	beg	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0
3.	bot	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2
4.	gam	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	jam	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	pen	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0
7.	pin	0.2	0	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
8.	tin	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	van	0.2	0	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
10.	zip	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
11.	dam	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
12.	gol	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
13.	jag	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
14.	jet	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	jip	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
16.	sen	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
17.	cat	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	wap	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
19.	bom	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	jus	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		4.0	3.2	3.8	3.8	3.6	4.0	3.8	3.6

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati dua daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak empat markah kerana berjaya membaca 20 perkataan dengan betul. Sebaliknya, enam orang subjek kajian tidak berjaya mendapat markah penuh dalam ujian ini kerana tidak dapat membaca satu hingga empat perkataan yang disoal dalam ujian ini. Hasil analisis data mendapati terdapat dua kecenderungan bacaan dalam kalangan subjek kajian, iaitu penggantian dan penambahan bunyi huruf kepada sesuatu perkataan. Penggantian bunyi huruf,

University of Malaya

misalnya dilakukan pada bunyi terakhir dalam sesuatu perkataan yang terdiri daripada bunyi huruf konsonan seperti dalam perkataan *bot*, *tin*, dan *zip*. Subjek kajian LI 1, misalnya menyebut *bot* sebagai *bok*, *zip* sebagai *zim*, dan subjek kajian LI 3 menyebut *tin* sebagai *tim*. Kedua, ada kalangan subjek kajian juga cenderung menggantikan bunyi huruf vokal dengan bunyi huruf vokal lain seperti *e* kepada *i* dalam perkataan *beg* sehingga menyebabkan bunyi yang dihasilkan ialah perkataan *big* seperti sebutan dalam bahasa Inggeris. Penggantian bunyi huruf juga dilakukan oleh subjek kajian dengan menggantikan bunyi *e pepet* dengan *e taling* semasa menyebut perkataan *pen*. Selain itu, penambahan bunyi huruf konsonan juga dilakukan oleh subjek kajian LI 1 semasa membaca perkataan *van* sehingga menyebabkan perkataan yang dibaca menjadi *vang*. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan kajian Ujian 21: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup V+KVK, iaitu:

Jadual 5.32: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup V+KVK

Bil	Perkataan	Ujian 21							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	atap	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2
2.	otot	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	akur	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	itik	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	ular	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	anak	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	akan	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	emas	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	ejek	0.2	0.2	0	0	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	ekor	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
11.	aduh	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
12.	awan	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
13.	ikan	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
14.	amat	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	ayam	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
16.	umur	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
17.	oren	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	ulat	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
19.	izin	0.2	0	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	ajak	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2
Jumlah		3.8	3.6	3.8	3.8	3.8	4.0	4.0	4.0

University of Malaya

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa tiga daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 21: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup V+KVK. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh sebanyak empat markah kerana dapat membaca keseluruhan 20 perkataan dengan suku kata tertutup KV+KVK yang diuji dengan dengan betul. Sebaliknya, lima daripada lapan orang subjek kajian tidak dapat membaca satu atau dua perkataan yang disoal dengan betul. Subjek-subjek kajian tersebut ialah PM 1, LI 2, LI 3, dan LM 1 yang masing-masingnya tidak dapat membaca satu perkataan yang mengandungi suku kata V+KVK dengan betul. Subjek kajian LI 1 pula tidak dapat membaca dua perkataan yang mengandungi suku kata V+KVK dengan betul. Subjek-subjek kajian ini didapati melakukan beberapa kesilapan semasa membaca perkataan yang disoal kepada mereka seperti *atap, ejek, izin,* dan *ajak*. Dua jenis kesilapan bacaan dikenalpasti menjadi masalah dalam kalangan subjek kajian tersebut, iaitu penggantian dan penambahan bunyi huruf.

Hasil analisis data mendapati bahawa terdapat empat bentuk penggantian bunyi huruf yang dilakukan oleh subjek kajian semasa membaca. Pertama, penggantian bunyi huruf vokal dalam suku kata pertama (V) dan suku kata kedua (KVK) telah dilakukan oleh subjek kajian LC 1. Subjek kajian ini telah menggantikan bunyi huruf vokal *e* (pepet) kepada *a* dalam suku kata pertama (V) dan bunyi vokal *e* (pepet) kepada bunyi huruf vokal *a* dalam perkataan *ejek*. Perkataan yang dibaca oleh subjek kajian ialah *ajak*. Kedua, penggantian bunyi huruf vokal dan konsonan dalam suku kata kedua (KVK) pula dilakukan oleh subjek kajian PM 2 menyebabkan perkataan yang sepatutnya dibaca ialah *izin*. Penggantian bunyi huruf vokal *i* kepada *e* (pepet) serta bunyi huruf *n* kepada *p* menyebabkan subjek kajian menyebutnya sebagai *izep*. Ketiga, penggantian huruf konsonan dalam suku kata kedua (KVK) pula dilakukan oleh subjek kajian LI 1 dalam perkataan izin apabila menggantikan bunyi huruf konsonan *n* dengan

bunyi huruf konsonan *m*. Perkataan *izin* dibaca sebagai *izim*. Keempat, bentuk penggantian yang dilakukan oleh subjek kajian LI 1 dan LI 2 ialah penggantian bunyi *e* (pepet) kepada *e* (taling). Kedua-dua subjek kajian ini telah menggantikan bunyi tersebut dalam suku kata kedua (KVK) perkataan *ejek*.

Hasil analisis data juga mendapati bahawa terdapat dua gabungan kesalahan semasa membaca perkataan dengan suku kata V+KVK, iaitu pengguguran dan penambahan serta penterbalikan dan penambahan. Pertama, hasil analisis data mendapati bahawa subjek kajian LI 3 telah menggugurkan keseluruhan suku kata yang terdapat dalam perkataan *atap* dan menambah suku kata *li* dan *pat*. Subjek kajian ini didapati tidak mengeja perkataan tersebut sebaliknya hanya menyebutnya sahaja. Suku kata yang terbina ialah KV+KVK dan bukannya V+KVK. Situasi ini menunjukkan bahawa subjek kajian telah membentuk perkataan baharu semasa membaca. Selain itu, subjek kajian LM 1 pula turut melakukan dua keslilapan bacaan serentak semasa membaca perkataan *ajak*. Subjek kajian ini didapati menterbalikkan bunyi perkataan *ajak* kepada *jakak*. Subjek kajian ini kemudiannya menambah bunyi huruf konsonan *k* pada perkataan tersebut. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan Ujian 22: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KV+KVK, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.33: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KV+KVK.

Bil	Perkataan	Ujian 22							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	cerek	0.2	0.2	0	0.2	0	0.2	0	0.2
2.	telur	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	wisel	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	nanas	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	datuk	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2
6.	jarum	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	depan	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	huruf	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	keras	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	masin	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
11.	gasing	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
12.	jagung	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
13.	tebang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
14.	tenang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	pisang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
16.	menang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0
17.	gading	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	sering	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
19.	pulang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	kuning	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		4.0	4.0	3.6	4.0	3.8	3.8	3.8	3.8

Berdasarkan jadual di atas, dapatan kajian menunjukkan tiga daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak empat markah dalam Ujian 22: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KV+KVK. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh dalam ujian ini kerana dapat membaca kesemua 20 perkataan dengan suku kata tertutup KV+KVK dengan betul. Sebaliknya, lima orang subjek kajian tidak mendapat markah penuh dalam bahagian ini kerana melakukan kesalahan bacaan sebanyak satu (LI 3, LM 1, LC 1, dan LK 1) atau dua kesalahan (LI 1). Hasil analisis data berkaitan dengan keupayaan bacaan mendapati subjek kajian tersebut mempunyai kecenderungan melakukan empat kesalahan bacaan seperti penggantian, pengguguran, pengguguran serta penggantian, dan penggantian serta pengguguran bunyi huruf.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa kesalahan bacaan yang dilakukan oleh dua orang subjek kajian, iaitu LI 1 dan LK 1 ialah penggantian bunyi huruf. Walau bagaimanapun, penggantian bunyi huruf yang dilakukan oleh subjek kajian LI 1 ialah

University of Malaya

penggantian bunyi huruf vokal pada suku kata kedua dalam perkataan KV+KVK, iaitu *cerek*. Subjek kajian ini telah menggantikan bunyi vokal *e* (pepet) kepada bunyi vokal i dan perkataan tersebut diganti kepada *cerik*. Perkara yang sama turut dilakukan oleh subjek kajian LK 1, iaitu melakukan penggantian bunyi huruf vokal. Penggantian bunyi huruf vokal tersebut dilakukan pada suku kata pertama dalam perkataan KV+KVK, iaitu *menang*. Subjek kajian telah menggantikan bunyi *e* (taling) kepada bunyi vokal *a* sehingga perkataan yang dibaca menjadi *manang*. Perbincangan berikutnya ini berkaitan dengan keupayaan membaca perkataan dengan suku kata tertutup KVK+KVK, iaitu:

Jadual 5.34: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK+KVK

Bil	Perkataan	Ujian 23							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	mancis	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
2.	bantal	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	cermin	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	dompet	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	sampah	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	tempat	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	sampai	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	sembuh	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	pernah	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	hendak	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
11.	bintang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0
12.	gunting	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
13.	bongkak	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
14.	kentang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	gendang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2
16.	lembing	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
17.	kampung	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	bimbang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
19.	runcing	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	rancang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.8	3.8

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa enam daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 23: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK+KVK. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh sebanyak empat markah kerana dapat membaca keseluruhan

University of Malaya

20 perkataan dengan suku kata tertutup KVK+KVK yang diuji dengan dengan betul. Sebaliknya, dua daripada lapan orang subjek kajian tidak dapat membaca satu perkataan yang disoal dengan betul. Subjek-subjek kajian tersebut ialah LC 1 dan LK 1 yang masing-masingnya tidak dapat membaca satu perkataan yang mengandungi suku kata KVK+KVK dengan betul. Subjek-subjek kajian ini didapati melakukan kesilapan semasa membaca perkataan yang disoal kepada mereka seperti *bintang* dan *gendang*.

Dua jenis kesilapan bacaan dikenalpasti menjadi masalah dalam kalangan subjek kajian tersebut, iaitu pengguguran dan penggantian bunyi huruf. Subjek kajian LK 1 didapati melakukan pengguguran bunyi huruf konsonan *n* pada suku kata pertama KVK+KVK semasa membaca perkataan *bintang*. Semasa mengeja perkataan ini, subjek kajian telah menggugurkan bunyi huruf konsonan itu. Perkataan *bintang* disebutnya sebagai *bitang*. Sebaliknya, subjek kajian LC 1 pula melakukan kesilapan berbentuk penggantian. Perkataan yang sepatutnya dibaca oleh subjek kajian ialah *gendang*. Penggantian yang dilakukan ialah pada suku kata kedua KVK+KVK, iaitu bunyi huruf *d* digantikan dengan *l* dan menyebabkan perkataan disebut sebagai *genlang*. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan Ujian 24: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK+KV, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.35: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK+KV

Bil	Perkataan	Ujian 24							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	jambu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
2.	mampu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	kunci	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	baldi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	cikgu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	lampu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	lembu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	bantu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	mesti	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	mimpi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
11.	bangku	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
12.	bangsa	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2
13.	nangka	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2
14.	sangka	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	hingga	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
16.	rangka	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
17.	bingka	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	jangka	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
19.	tangga	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	tangki	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		4.0	4.0	3.8	4.0	4.0	3.8	4.0	4.0

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa enam daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 24: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KVK+KV. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh sebanyak empat markah kerana dapat membaca keseluruhan 20 perkataan dengan suku kata tertutup KVK+KV yang diuji dengan dengan betul. Sebaliknya, dua daripada lapan orang subjek kajian tidak dapat membaca satu atau dua perkataan yang disoal dengan betul. Subjek-subjek kajian tersebut ialah LI 3 dan LC 1 yang masing-masingnya tidak dapat membaca satu perkataan yang mengandungi suku kata KVK+KV dengan betul. Subjek-subjek kajian ini didapati melakukan dua kesilapan semasa membaca perkataan yang disoal kepada mereka seperti *bangsa* dan *nangka*. Dua jenis kesilapan bacaan dikenalpasti menjadi masalah dalam kalangan subjek kajian tersebut, iaitu penambahan dan penggantian bunyi huruf.

University of Malaya

Subjek kajian LI 1 didapati melakukan penambahan bunyi huruf *ng* pada suku kata kedua KVK+KV semasa membaca perkataan *bangsa*. Perkataan *bangsa* disebutnya sebagai *bangsang*. Sebaliknya, subjek kajian LC 1 pula melakukan kesilapan berbentuk penggantian. Perkataan yang sepatutnya dibaca oleh subjek kajian ialah *nangka*. Penggantian yang dilakukan ialah pada suku kata pertama KVK+KV, iaitu bunyi huruf *n* digantikan dengan *h* dan menyebabkan perkataan disebut sebagai *hangka*. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan Ujian 25: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup KV+KVK, iaitu:

Jadual 5.36: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup VK+KVK

Bil	Perkataan	Ujian 25							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	indah	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2
2.	ingat	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	ingin	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	ombak	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	encik	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	iklan	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	orkid	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	ustaz	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	ikrar	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	isnin	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
11.	anjing	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
12.	uncang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0.2
13.	emping	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
14.	ambang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
15.	untung	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
16.	imbang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
17.	insang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
18.	undang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
19.	enggang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
20.	unggas	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		4.0	4. 0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.6	4.0

Berdasarkan jadual di atas, dapatan kajian menunjukkan tujuh daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak empat markah dalam Ujian 25: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Tertutup VK+KVK. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh dalam ujian ini kerana dapat membaca kesemua 20 perkataan dengan suku kata tertutup VK+KVK dengan betul. Sebaliknya, seorang subjek kajian (LC 1) tidak mendapat markah penuh dalam bahagian ini kerana

University of Malaya

melakukan dua kesalahan bacaan. Subjek kajian ini mendapat markah sebanyak 3.6 markah. Hasil analisis data berkaitan dengan keupayaan bacaan mendapati subjek kajian tersebut melakukan dua kesalahan bacaan, iaitu penggantian serta gabungan antara pengguguran serta penambahan bunyi huruf.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa kesalahan bacaan yang dilakukan oleh seorang subjek kajian, iaitu LC 1 ialah penggantian bunyi huruf dan gabungan antara pengguguran serta penambahan bunyi huruf. Penggantian bunyi huruf yang dilakukan oleh subjek kajian LC 1 ialah penggantian bunyi huruf vokal pada suku kata kedua dalam perkataan VK+KVK, iaitu *indah*. Subjek kajian ini telah menggantikan bunyi vokal *a* kepada bunyi vokal *i* dan perkataan tersebut diganti kepada *indih*. Perkara yang sama turut dilakukan oleh subjek kajian LC 1, iaitu melakukan pengguguran bunyi huruf *ng* serta penambahan bunyi huruf vokal *i* pada suku kata kedua perkataan *uncang*. Perkataan yang dibaca oleh subjek kajian selepas itu ialah *kucai*. Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan dapatan kajian HP 4: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Diftong.

Keupayaan membaca perkataan dengan suku kata diftong melibatkan pengujian 10 suku kata tersebut kepada subjek kajian. Suku kata yang diuji kepada subjek kajian ialah suku kata yang mengandungi huruf *ai*, *au*, dan *oi*. Bagi jawapan yang betul, 0.2 markah diberikan kepada subjek kajian dan jumlah markah keseluruhan bagi bahagian ini adalah sebanyak dua markah sahaja. Jadual di bawah menunjukkan dapatan kajian berkaitan Ujian 26: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Diftong, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.37: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Diftong

Bil	Perkataan	Ujian 26							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	lantai	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
2.	harimau	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	kerbau	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	tupai	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	angpau	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0
6.	limau	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	sekoi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	kaloi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	kedai	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	misai	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Jumlah		2.0	2.0	1.8	2.0	2.0	1.8	1.8	1.8

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa lima daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak dua markah dalam Ujian 26: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Diftong. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh sebanyak dua markah kerana dapat membaca keseluruhan 10 perkataan dengan suku kata diftong yang diuji dengan dengan betul. Sebaliknya, tiga daripada lapan orang subjek kajian, iaitu LI 2, LC 1, dan LK 1 masing-masingnya tidak dapat membaca satu satu perkataan yang disoal dengan betul. Subjek-subjek kajian ini tidak dapat membaca perkataan yang disoal kepada mereka seperti *tupai* (LI 1) dan *angpau* (LC 1 dan LK 1). Dua jenis kesilapan bacaan dikenalpasti menjadi masalah dalam kalangan subjek kajian tersebut, iaitu penggantian dan pengguguran serta penggantian bunyi huruf.

Subjek kajian LI 2 misalnya, telah menggantikan bunyi huruf *p* dalam suku kata *pai* semasa membaca perkataan *tupai*. Perkataan yang disebut oleh subjek kajian ialah *tubai*. Seterusnya, pengguguran dan penggantian turut dilakukan serentak dalam perkataan *angpau*. Kedua-dua subjek kajian LK 1 dan LC 1 kedua-dua telah mengugurkan bunyi *ng* dalam suku kata *ang*. Perkataan yang disoal kepada subjek kajian ialah *angpau*. Pengguguran bunyi *ng* dalam suku kata *ang* tersebut telah digantikan dengan bunyi *m* oleh kedua-dua subjek kajian tersebut. Kedua-dua subjek

University of Malaya

kajian telah membaca perkataan *angpau* sebagai *ampau*. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan Ujian 27: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Konsonan Bergabung.

Keupayaan membaca perkataan dengan suku kata konsonan bergabung melibatkan pengujian terhadap perkataan yang mengandungi suku kata *st*, *kl*, *sy*, dan *dr*. Dalam bahagian ini, 10 soalan yang berkaitan dengan keupayaan membaca perkataan yang mengandungi konsonan bergabung diuji kepada subjek kajian. Setiap jawapan yang betul diberikan sebanyak 0.2 markah dan jumlah keseluruhan markah bagi bahagian ini juga sebanyak dua markah. Jadual di bawah menunjukkan dapatan kajian Ujian 27: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Konsonan Bergabung, iaitu:

Jadual 5.38: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Konsonan Bergabung

Bil	Perkataan	Ujian 27							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	stesen	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0
2.	stoking	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	klip	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	span	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	syampu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	dram	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	aiskrim	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	blok	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	brek	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	stor	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
	Jumlah	2.0	2.0	2.0	1.8	2.0	2.0	1.8	1.8

Berdasarkan jadual di atas, dapatan kajian menunjukkan lima daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak dua markah dalam Ujian 27: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Konsonan Bergabung. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh dalam ujian ini kerana dapat membaca kesemua 10 perkataan dengan suku kata konsonan bergabung dengan betul. Sebaliknya, tiga orang subjek tidak mendapat markah penuh dalam bahagian ini kerana masing-

University of Malaya

masing tersilap membaca satu perkataan. Hasil analisis data mendapati subjek kajian LC 1, LK 1, dan LI 1 melakukan kesalahan bacaan seperti pembalikan, penggantian, dan penambahan bunyi huruf semasa membaca perkataan yang mengandungi suku kata konsonan bergabung. Contohnya, subjek kajian LC 1 telah melakukan penterbalikan bunyi suku kata pertama dalam perkataan *stesen* yang disebutnya sebagai *sentes*. Subjek kajian LK 1 pula menyebut perkataan *stesen* kepada *stisen*. Dalam hal ini, penggantian bunyi *e* (pepet) dalam suku kata *ste* telah ditukarkan kepada bunyi huruf vokal *i* bagi memudahkan sebutannya. Sebaliknya, subjek kajian LI 1 pula melakukan penambahan pada perkataan *dram*. Oleh kerana perkataan ini sukar dibatangkan, subjek kajian ini telah menambah bunyi huruf vokal *a* selepas bunyi huruf konsonan bergabung dan disebut sebagai *daram*. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan kajian keupayaan membaca perkataan dengan suku kata vokal berganding.

Keupayaan membaca perkataan dengan suku kata vokal berganding melibatkan pengujian terhadap 10 suku kata yang mengandungi tujuh huruf vokal berganding. Subjek kajian yang dapat menjawab soalan dengan betul diberikan sebanyak 0.2 markah dan jumlah keseluruhan markah bagi soalan ini juga sebanyak dua markah. Antara perkataan yang mengandungi suku kata vokal berganding ialah *kuat*, *kuih*, *baik*, *siang*, *saat*, *radio*, *stadium*, *gaun*, *kain*, dan *kiub*. Jadual di bawah berkaitan dengan dapatan kajian Ujian 28: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Vokal Berganding, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.39: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Vokal Berganding

Bil	Perkataan	Ujian 28							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	kuat	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
2.	kuih	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	baik	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	siang	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	saat	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	radio	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7.	stadium	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	gaun	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0	0
9.	kain	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	kiub	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
	Jumlah	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	1.8	1.8

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa enam daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 28: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Vokal Berganding. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh sebanyak dua markah kerana dapat membaca keseluruhan 10 perkataan dengan suku kata vokal berganding yang diuji dengan betul. Sebaliknya, dua daripada lapan orang subjek kajian tidak dapat membaca satu perkataan yang disoal dengan betul. Subjek-subjek kajian tersebut ialah LC 1 dan LK 1. Subjek kajian ini tidak dapat membaca perkataan *gaun*. Hasil analisis data mendapati bahawa kedua-dua subjek kajian ini melakukan penggantian sama ada dalam suku kata pertama atau kedua perkataan dengan vokal berganding. Subjek kajian LC 1 misalnya, telah melakukan penggantian pada bunyi huruf vokal berganding *au* dan menggantikannya dengan bunyi huruf vokal *i* dan *o*. Perkataan yang terhasil ialah *gion*. Subjek kajian LK 1 pula didapati mengekalkan bunyi huruf vokal berganding *au* tersebut, namun melakukan pengguguran pada bunyi huruf awalan perkataan *gaun* dan menggantikannya dengan bunyi huruf *j*. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan kajian Ujian 28: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Digraf.

Keupayaan membaca perkataan dengan suku kata digraf melibatkan pengujian terhadap 10 suku kata yang mengandungi empat huruf digraf. Subjek kajian yang dapat

University of Malaya

menjawab soalan dengan betul diberikan sebanyak 0.2 markah dan jumlah keseluruhan markah bagi soalan ini juga sebanyak dua markah. Antara perkataan yang mewakili huruf digraf yang diuji dalam bahagian ini ialah *singa, penyu, bunyi, khemah, nyamuk, syukur, syiling, bangun, nyanyi*, dan *khabar*. Jadual di bawah menunjukkan dapatan kajian berkaitan Ujian 28: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Digraf, iaitu:

Jadual 5.40: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Digraf

Bil	Perkataan	Ujian 29							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	singa	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
2.	penyu	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
3.	bunyi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
4.	khemah	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
5.	nyamuk	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
6.	syukur	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0
7.	syiling	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0.2	0.2	0.2
8.	bangun	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
9.	nyanyi	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
10.	khabar	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
	Jumlah	2.0	2.0	2.0	1.8	2.0	2.0	2.0	1.8

Berdasarkan jadual di atas, dapatan kajian menunjukkan enam daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak dua markah dalam Ujian 28: Keupayaan Membaca Perkataan Dengan Suku Kata Digraf. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh dalam ujian ini kerana dapat membaca kesemua 10 perkataan dengan suku kata digraf. Sebaliknya, dua orang subjek kajian (LI 2 dan LK 1) tidak mendapat markah penuh dalam bahagian ini kerana masing-masingnya melakukan satu kesalahan bacaan, iaitu perkataan *syukur* dan *syiling*. Hasil analisis data berkaitan dengan keupayaan bacaan mendapati subjek kajian tersebut melakukan satu bentuk kesalahan bacaan, iaitu penggantian dalam perkataan-perkataan yang mengandungi huruf digraf tersebut.

Subjek kajian LK 1 misalnya tidak dapat menyebut perkataan syukur dan subjek kajian LI 2 pula tidak dapat menyebut perkataan *syiling*. Walau bagaimanapun, subjek-

University of Malaya

subjek kajian ini bukanlah tidak boleh menyebut suku kata digraf tersebut tetapi kesalahan bacaan dilakukan pada suku kata kedua huruf digraf itu. Contohnya, perkataan *syukur* masih dikekalkan bunyi digrafnya tetapi penggantian dilakukan pada suku kata kedua. Suku kata kedua *kur* digantikan dengan *kar* menyebabkan perkataan yang dibaca menjadi *syukar*. Seterusnya, perkataan *syiling* juga masih dikekalkan bunyi digrafnya tetapi digantikan suku kata keduanya. Suku kata kedua *ling* digantikan kepada *lung* dan menjadikan perkataan yang dibaca menjadi *syilung*. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan kajian keupayaan membaca perkataan berimbuhan.

Ujian terakhir yang dijalankan bagi menguji keupayaan membaca perkataan ialah keupayaan membaca perkataan berimbuhan. Keupayaan membaca perkataan berimbuhan ini melibatkan imbuhan awalan dan akhiran. Imbuhan awalan yang diuji kepada subjek kajian ialah awalan kata nama (*pe* dan *pem*), kata kerja (*ber* dan *me*), dan kata adjektif (*se* dan *ter*). Sebaliknya, pengujian imbuhan akhiran pula hanya melibatkan dua kategori imbuhan akhiran, iaitu kata nama (imbuhan *an*) dan kata kerja (imbuhan *kan*). Bagi setiap kategori imbuhan awalan dan akhiran yang diuji, 0.4 markah diberikan kepada perkataan berimbuhan yang dapat dibaca dengan betul. Jumlah soalan yang disoal dalam setiap kategori sebanyak 10 soalan dengan markah sebanyak empat markah. Jumlah markah keseluruhan yang diperuntukkan bagi lima kategori perkataan berimbuhan ialah 20 markah. Jadual berikut menunjukkan dapatan kajian berkaitan dengan Ujian 30: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Nama, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.41: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Nama

Bil	Perkataan	Ujian 30							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	pedagang	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
2.	pelayan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0	0.4	0.4
3.	pemuda	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
4.	peladang	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
5.	pewangi	0.4	0.4	0.4	0.4	0	0.4	0.4	0.4
6.	pembaca	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
7.	pemberi	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
8.	pembesar	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
9.	pembawa	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
10.	pembantu	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
	Jumlah	4.0	4.0	4.0	4.0	3.8	3.8	4.0	4.0

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati bahawa enam daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 30: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Nama. Subjek-subjek kajian ini mendapat markah penuh sebanyak empat markah kerana dapat membaca keseluruhan 10 perkataan berimbuhan awalan kata nama yang diuji dengan dengan betul. Sebaliknya, dua daripada lapan orang subjek kajian masing-masingnya tidak dapat membaca satu perkataan yang disoal dengan betul. Subjek-subjek kajian tersebut ialah LI 3 dan LM 1 yang masing-masingnya tidak dapat membaca satu perkataan seperti *pewangi* dan *pelayan*. Hasil analisis data mendapati bahawa subjek kajian tersebut tidak mempunyai masalah membunyikan imbuhan awalan dalam kedua-dua perkataan tersebut. Kesalahan bacaan yang dapat dikenal pasti dalam kalangan subjek kajian ialah kesilapan penyebutan perkataan *layan* dan *wangi*. Dalam hal ini, subjek-subjek kajian tersebut mampu membatangkan suku kata dalam perkataan tadi tetapi kesalahan yang dilakukan kerana kecuaian menyebut sahaja. Subjek kajian LI 3 menyebut *layan* sebagai *lanan* dan subjek kajian LM 1 menyebut *wangi* sebagai *wanga*. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa ada kalangan subjek kajian boleh menyebut imbuhan awalan dan membatangkan suku kata dengan baik tetapi tidak berhati-hati menyebut sesuatu perkataan menyebabkan perkataan yang dibaca mereka salah. Perbincangan berikutnya

University of Malaya

adalah berkaitan dengan dapatan kajian Ujian 31: Keupayaan Membaca Imbuhan Awalan Kata Kerja, iaitu:

Jadual 5.42: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Kerja

Bil	Perkataan	Ujian 31							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	berkicau	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
2.	bersinar	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
3.	bermain	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
4.	berlabuh	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0	0.4
5.	berjumpa	0.4	0.4	0.4	0.4	0	0.4	0.4	0.4
6.	melompat	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
7.	melihat	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
8.	memakan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
9.	memasak	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
10.	menilai	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
Jumlah		4.0	4.0	4.0	4.0	3.8	4.0	3.8	4.0

Jadual di atas menunjukkan dapatan kajian berkaitan dengan Ujian 31: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Kerja. Hasil analisis data mendapati bahawa enam daripada lapan orang subjek kajian berupaya menjawab kesepuluh-sepuluh soalan yang disoal kepada mereka. Mereka memperolehi markah penuh sebanyak empat markah dalam bahagian ini. Walau bagaimanapun, dua orang subjek kajian tidak mendapat markah penuh kerana masing-masingnya tidak dapat menjawab satu soalan dengan betul. Subjek kajian LI 3, misalnya tidak dapat membaca perkataan *berjumpa* manakala subjek kajian LM 1 tidak dapat membaca perkataan *berlabuh*. Kesilapan bacaan yang dilakukan oleh subjek kajian LI 3 ialah melakukan pengguguran bunyi *r* dan menambah bunyi huruf *ng* pada imbuhan awalan *ber*. Subjek kajian menyebutnya sebagai beng. Semasa membaca kata kerja jumpa pula, subjek kajian telah menggantikan bunyi huruf *m* pada suku kata pertama (KVK) dengan bunyi huruf *n* menyebabkan kata dasar yang disebutnya menjadi *junpa*. Secara keseluruhannya, subjek kajian ini melakukan dua kesalahan bacaan, iaitu semasa membaca imbuhan awalan dan kata kerja.

University of Malaya

Subjek kajian LM 1 pula didapati melakukan kesilapan semasa membatangkan imbuhan awalan *ber* tetapi tidak bermasalah semasa membaca kata kerja *labuh*. Subjek kajian ini memisahkan bunyi imbuhan *ber* kerana kesilapan membatangkan imbuhan tersebut. Subjek kajian LM 1 didapati menyebutnya sebagai *be* dan *r* yang bukannya disebut sekaligus sebagai *ber*. Walau bagaimanapun, subjek kajian ini didapati tidak bermasalah semasa menyebut dan membaca kata kerja *labuh*. Jadual di bawah menunjukkan dapatan kajian berkaitan dengan Ujian 32: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Adjektif, iaitu:

Jadual 5.43: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Awalan Kata Adjektif

Bil	Perkataan	Ujian 32							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	semanis	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
2.	sekuat	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
3.	seharum	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
4.	sekuning	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
5.	sehebat	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
6.	terbesar	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
7.	terkecil	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
8.	tersedap	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
9.	terlaju	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
10.	terwangi	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
	Jumlah	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati kesemua subjek kajian dapat membaca perkataan berimbuhan awalan kata adjektif dengan baik. Hal ini demikian kerana kesemua subjek kajian didapati dapat menjawab kesemua soalan dengan betul. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa keupayaan membaca perkataan berimbuhan awalan kata adjektif lebih baik daripada keupayaan membaca awalan kata nama dan kata kerja. Pengkaji mendapati subjek kajian lebih tertarik untuk fokus kepada perkataan yang dibacanya apabila diterangkan konteks soalan tersebut. Dalam hal ini, pengkaji telah memberitahu subjek kajian bahawa imbuhan berawalan kata adjektif ini menunjukkan perbandingan sifat yang terdapat dalam diri sendiri dan juga

University of Malaya

perkara di persekitaran. Pada masa yang sama, pengkaji juga memberi contoh perbandingan antara pensel yang panjang dan pendek untuk menunjukkan penggunaan imbuhan *ter*. Seterusnya, pengkaji mengambil pula dua buah buku teks yang sama tebal untuk menunjukkan penggunaan imbuhan awalan kata adjektif *se*. Situasi ini menunjukkan bahawa melalui kefahaman yang baik, minat, dan fokus subjek kajian lebih terarah kepada perkara yang dilakukannya seperti membaca. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan dapatan kajian Ujian 33: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Akhiran Kata Nama, iaitu:

Jadual 5.44: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Akhiran Kata Nama

Bil	Perkataan	Ujian 33							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	makanan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
2.	minuman	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
3.	ikatan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
4.	buruan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
5.	lautan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
6.	alatan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
7.	rakaman	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
8.	senaman	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
9.	mainan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
10.	pakaian	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
	Jumlah	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati kesemua subjek kajian dapat membaca perkataan berimbuhan akhiran kata nama dengan baik. Hal ini demikian kerana kesemua subjek kajian didapati dapat menjawab kesemua soalan dengan betul. Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa keupayaan membaca perkataan berimbuhan akhiran kata nama juga sama baik dengan keupayaan membaca imbuhan awalan kata adjektif. Pengkaji mendapati subjek kajian dapat membaca dengan baik kerana perkataan yang mengandungi imbuhan akhiran kata nama juga merupakan objek yang terdapat dalam persekitaran mereka. Dalam hal ini, pengkaji telah memberitahu subjek kajian bahawa imbuhan akhiran kata nama ini merujuk kepada benda atau objek

University of Malaya

yang pernah diihat atau ada dalam persekitaran mereka. Dalam situasi ini, pengkaji menunjukkan contoh objek maujud yang ada di persekitaran kelas dan gambar-gambar yang mendukung konsep perkataan tersebut. Pengkaji juga membantu subjek kajian dengan memberi contoh kaedah membatangkan perkataan berimbuhan akhiran serta memadankannya dengan objek yang terdapat dalam persekitaran. Situasi ini menunjukkan bahawa subjek kajian lebih mudah memahami cara dan bentuk ejaan jika ditunjukkan contohnya. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan dapatan kajian Ujian 34: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Akhiran Kata Kerja, iaitu:

Jadual 5.45: Keupayaan Membaca Perkataan Berimbuhan Akhiran Kata Kerja

Bil	Perkataan	Ujian 34							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	letakkan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
2.	alihkan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
3.	belikan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
4.	buangkan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
5.	rosakkan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
6.	larikan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
7.	lahirkan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
8.	ambilkan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
9.	kumpulkan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
10.	simpankan	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
	Jumlah	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data mendapati kesemua subjek kajian dapat membaca perkataan berimbuhan akhiran kata kerja dengan baik. Hal ini demikian kerana kesemua subjek kajian didapati dapat menjawab kesemua soalan dengan betul. Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa keupayaan membaca perkataan berimbuhan akhiran kata kerja juga sama baik dengan keupayaan membaca imbuhan awalan kata adjektif dan akhiran kata nama. Pengkaji mendapati subjek kajian dapat membaca dengan baik kerana perkataan yang mengandungi imbuhan akhiran kata kerja kerana imbuhan ini mendukung konsep perlakuan yang mampu ditunjukkan atau dilakonkan dalam persekitaran mereka. Dalam hal ini, pengkaji telah memberitahu

University of Malaya

subjek kajian bahawa imbuhan akhiran kata kerja merupakan tingkah laku atau perbuatan yang dilakukan sama ada secara sedar atau tidak. Dalam situasi ini, pengkaji menunjukkan contoh tingkah laku yang diarahkan oleh pengkaji kepada subjek kajian seperti *tunjukkan* atau *tuliskan*. Pengkaji juga membantu subjek kajian dengan memberi contoh kaedah membatangkan perkataan berimbuhan akhiran kata kerja tersebut dan meminta subjek kajian mengulang cara pengkaji membatangkan perkataan tersebut secara berulang kali. Situasi ini menunjukkan bahawa subjek kajian lebih mudah memahami cara dan bentuk ejaan jika ditunjukkan contohnya. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan kemahiran kognitif ketiga yang melibatkan kemahiran tatabahasa, iaitu keupayaan mengaplikasi penggunaan huruf.

5.2.1.3 Keupayaan Mengaplikasi Penggunaan Huruf

Tahap keupayaan mengaplikasi penggunaan huruf merupakan kemahiran ketiga dalam kemahiran kognitif. Keupayaan ini diuji bertujuan untuk mengukur keberkesanan pembelajaran Modul 3: Konteks Tatabahasa yang diajarkan menggunakan Kit Asas Membaca. Tujuan keupayaan ini diuji ialah untuk supaya subjek kajian boleh menghubungkan kemahiran tatabahasa yang telah dipelajari berdasarkan konteks cerita rakyat dihubungkan dengan situasi yang baharu dan konkrit. Dalam situasi ini, keupayaan mengaplikasi peraturan, kaedah, konsep, dan prinsip tatabahasa diperlukan untuk menjawab empat hasil pembelajaran (HP) yang telah ditetapkan. Empat HP yang digariskan dalam bahagian ini, iaitu melengkapkan kata nama, kata kerja, dan kata adjektif berdasarkan gambar (HP 1), Menentukan penggunaan imbuhan awalan dan akhiran dalam ayat (HP 2), HP 3: Memahami maklumat dan menyesuaikan rangkai kata dalam ayat penyata (HP 3), serta menyusun dan membina ayat berdasarkan gambar (HP 4). Setiap HP yang digariskan ini mempunyai pecahan markahnya, iaitu HP 1 (20 markah), HP 2 (20 markah), HP 3 (25 markah), dan HP 4 (35 markah).

University of Malaya

Jadual 5.46: Analisis Hasil Pembelajaran, Kaedah Penilaian, dan Pecahan Markah Bagi Setiap Subjek Kajian Dalam Keupayaan Mengaplikasi Penggunaan Huruf

Hasil Pembelajaran Kaedah Penilaian		HP 1	HP 2	HP 3	HP 4	JUMLAH (100 MARKAH)
		TULISAN	TULISAN	TULISAN	TULISAN	
		U 1 (a & b) - U 3	U4-U5	U6-U7	U8-U9	
Pecahan Markah		20	20	25	35	100
Bil	Subjek Kajian					
1.	PM 1	20	20	25	34.4	99.4
2.	PM 2	20	20	25	34.8	99.8
3.	LI 1	20	20	25	35	100
4.	LI 2	19.9	20	25	34.8	99.7
5.	LI 3	20	20	25	34.8	99.8
6.	LM 1	20	20	24	34.8	98.8
7.	LC 1	20	20	25	34.2	99.2
8.	LK 1	20	20	25	35	100

Berdasarkan jadual di atas, dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat dua orang subjek kajian (LI 1 dan LK 1) mendapat markah penuh sebanyak 100 markah setelah setiap HP dijumlahkan. Subjek-subjek kajian ini didapati menjawab kesemua soalan dengan betul bagi setiap HP yang diuji. Pada masa yang sama, subjek kajian LM 1 mendapat markah terendah berbanding subjek kajian lain, iaitu 98.8 markah setelah kesemua HP dijumlahkan. Berdasarkan hasil pembelajaran pula, kesemua subjek kajian mencapai markah lulus kerana mendapat markah ≥50 markah seperti kriteria yang ditetapkan bagi setiap HP yang diuji. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan empat HP yang diuji kepada subjek kajian.

University of Malaya

a) HP 1: Keupayaan Melengkapkan Kata Nama, Kata Kerja, dan Kata Adjektif Berdasarkan Gambar

Pengujian bagi mencapai HP 1 ini dijalankan secara bertulis kepada subjek kajian dengan menguji keupayaan melengkapkan kata nama, kata kerja, dan kata adjektif berdasarkan gambar yang diberikan (Lampiran A). Dalam bahagian ini, terdapat 10 soalan yang diuji kecuali bahagian kata nama sebanyak 20 soalan yang diuji. Situasi ini bertepatan dengan pembahagian kata nama kepada dua golongan terbesar, iaitu kata nama am dan kata nama khas. Setiap jawapan yang betul diberikan sebanyak 0.5 markah dan jumlah keseluruhan bagi bahagian ini ialah 20 markah. Perbincangan berikutnya ialah berkaitan dengan dapatan kajian keupayaan melengkapkan kata nama am berdasarkan gambar, iaitu:

Jadual 5.47: Keupayaan Melengkapkan Kata Nama Am Berdasarkan Gambar

Bil	Perkataan	Ujian 1 (a)							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	gajah	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
2.	monyet	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
3.	guni	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
4.	pisang	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
5.	kapal	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
6.	madu	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
7.	singa	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
8.	keledek	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
9.	kampung	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
10.	raja	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
	Jumlah	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0

Jadual di atas menunjukkan dapatan kajian berkaitan dengan keupayaan melengkapkan kata nama am berdasarkan gambar dalam kalangan subjek kajian. Subjek kajian diminta melengkapkan huruf dan suku kata berdasarkan 10 gambar berkaitan kata nama am yang terdiri daripada haiwan, tumbuhan, benda, tempat, dan manusia. Gambar-gambar tersebut dipetik daripada tiga buah buku cerita, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak*, *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, dan *Sang Gajah Yang Sombong*.

University of Malaya

Hasil analisis data mendapati kesemua subjek kajian dapat melengkapkan kata nama am berdasarkan gambar dengan betul. Subjek-subjek kajian ini didapati mampu melengkapkan kata nama am dengan betul, sama ada memasukkan huruf yang tertinggal di dalam petak kosong atau menulis suku kata berdasarkan gambar yang diberikan. Hasil dapatan kajian ini menunjukkan bahawa subjek-subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak lima markah kerana soalan-soalan tersebut berpandukan gambar dan terdapat pilihan jawapan yang membantu mereka melengkapkan jawapan. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan keupayaan melengkapkan kata nama khas berdasarkan gambar dalam kalangan subjek kajian, iaitu:

Jadual 5.47.1: Keupayaan Melengkapkan Kata Nama Khas Berdasarkan Gambar

Bil	Perkataan	Ujian 1 (b)							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	Saudagar Hasan	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
2.	Sungai Keroh	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
3.	Keledek Manis	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
4.	Pisau Belati Kilas	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
5.	Raja Cacing	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
6.	Madu Manuka	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
7.	Lobak Merah	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
8.	Sang Gajah	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
9.	Raja Ahmad	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
10.	Hutan Lindung	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
	Jumlah	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data juga menunjukkan bahawa kesemua subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 1 (b). Dalam ujian ini, subjek kajian perlu melengkapkan kata nama khas yang ditunjukkan dalam gambar dan soalan berkisar kepada tiga buah buku cerita, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak*, *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, dan *Sang Gajah Yang Sombong*. Dalam lima soalan pertama, subjek kajian perlu menyesuaikan perkataan kedua untuk membentuk kata nama khas dan menyatakan kategorinya sama ada manusia, tempat, tumbuhan, benda, atau haiwan. Seterusnya, lima soalan berikutnya meminta subjek kajian melengkapkan

suku kata yang tertinggal bagi membentuk kata nama khas berdasarkan gambar dan menyatakan kategorinya. Hasil analisis data mendapati bahawa kesemua subjek kajian menunjukkan pencapaian yang baik dalam kedua-dua bahagian ini. Hal ini demikian kerana kesemua subjek kajian mampu mengikut kehendak soalan dan menjawab kesemua soalan dengan betul. Subjek-subjek kajian bukan sahaja mampun mengisi tempat-tempat kosong, malah mampu mengkategorikan kata nama khas berdasarkan kategorinya. Subjek-subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak lima markah dalam bahagian ini. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan keupayaan melengkapkan kata adjektif berdasarkan gambar, iaitu:

Jadual 5.48: Keupayaan Melengkapkan Kata Kerja Berdasarkan Gambar

Bil	Perkataan	Ujian 2							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	cucuk	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
2.	cakar	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
3.	buka	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
4.	ingat	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
5.	cakap	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
6.	kurung	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
7.	tolak	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
8.	hinggap	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
9.	suap	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
10.	ambil	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
	Jumlah	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data juga menunjukkan bahawa kesemua subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 2. Seperti ujian sebelum ini, subjek kajian perlu melengkapkan kata kerja yang ditunjukkan dalam gambar dan soalan berkisar kepada tiga buah buku cerita, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak*, *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, dan *Sang Gajah Yang Sombong*. Dalam lima soalan pertama, subjek kajian perlu memasukkan huruf-huruf yang tertinggal yang menunjukkan gambar perlakuan. Lima soalan pada bahagian kedua pula meminta subjek kajian memasukkan suku kata yang sesuai dalam petak kedua bagi membentuk kata kerja yang

University of Malaya

bersesuaian dengan gambar. Hasil analisis data mendapati bahawa kesemua subjek kajian menunjukkan pencapaian yang baik dalam kedua-dua bahagian ini. Hal ini demikian kerana kesemua subjek kajian mampu mengikut kehendak soalan dan menjawab kesemua soalan dengan betul berdasarkan bantuan gambar. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan keupayaan melengkapkan kata adjektif berdasarkan gambar, iaitu:

Jadual 5.49: Keupayaan Melengkapkan Kata Adjektif Berdasarkan Gambar

Bil	Perkataan	Ujian 3							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	gelap	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0.5	0.5	0.5
2.	sedih	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
3.	sejuk	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
4.	tajam	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
5.	basah	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
6.	rindu	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
7.	gembira	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
8.	sayang	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
9.	kecil	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
10.	basi	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
	Jumlah	5.0	5.0	5.0	4.9	5.0	5.0	5.0	5.0

Berdasarkan jadual di atas, hasil analisis data juga menunjukkan bahawa tujuh daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh dalam Ujian 2. Seperti ujian sebelum ini, subjek kajian perlu melengkapkan kata adjektif yang ditunjukkan dalam gambar dan soalan berkisar kepada tiga buah buku cerita, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak*, *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, dan *Sang Gajah Yang Sombong*. Dalam lima soalan pertama, subjek kajian perlu memasukkan huruf-huruf yang tertinggal yang menunjukkan gambar sifat seperti keadaan malam yang gelap, muka sedang bersedih, dan sebagainya. Lima soalan pada bahagian kedua pula meminta subjek kajian memasukkan suku kata yang sesuai dalam petak kedua bagi membentuk kata adjektif yang bersesuaian dengan gambar. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa seorang subjek kajian, iaitu LI 2 telah tersilap memasukkan huruf pada bahagian

University of Malaya

pertama soalan. Soalan yang tidak dapat dijawab dengan betul oleh subjek kajian ialah *gelap*. Subjek kajian tersebut telah menulis huruf *m* yang sepatutnya ditulis sebagai *p*. Hasilnya, perkataan *gelap* ditulis sebagai *gelam*. Subjek kajian tersebut mendapat sebanyak 4.9 markah kerana gagal menjawab satu soalan dengan betul. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan HP 2, iaitu keupayaan menentukan penggunaan imbuhan awalan dan akhiran dalam ayat.

b) HP 2: Menentukan Penggunaan Imbuhan Awalan Dan Akhiran Dalam Ayat

Pengujian dalam HP 2 melibatkan dua jenis ujian, iaitu menentukan penggunaan imbuhan awalan dan akhiran dalam ayat yang diberikan. Dalam Ujian 4: Menentukan Penggunaan Imbuhan Awalan Dalam Ayat, sepuluh imbuhan awalan yang meliputi awalan kata nama, kata kerja, dan kata adjektif diuji kepada subjek kajian (Lampiran B). Sebaliknya, Ujian 5: Menentukan Penggunaan Imbuhan Akhiran Dalam Ayat pula menguji keupayaan subjek kajian dalam pengaplikasian akhiran kata nama dan kata kerja. Jumlah soalan yang diuji juga sebanyak 10 soalan. Setiap jawapan yang betul diberikan sebanyak satu markah. Jumlah markah bagi Ujian 4 dan Ujian 5 masing-masingnya sebanyak sepuluh markah. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan kajian Ujian 4: Keupayaan Menentukan Penggunaan Imbuhan Awalan Dalam Ayat, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.50: Keupayaan Menentukan Penggunaan Imbuhan Awalan Dalam Ayat

Bil	Perkataan	Ujian 4							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	terlemak	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
2.	pedagang	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
3.	merampas	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
4.	semanis	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
5.	pemalas	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
6.	berdagang	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
7.	berkicau	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
8.	berkawan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
9.	terkuat	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
10.	berkedut	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
	Jumlah	10	10	10	10	10	10	10	10

Jadual di atas menunjukkan keupayaan menentukan penggunaan imbuhan awalan dalam ayat. Subjek kajian perlu menggariskan imbuhan awalan yang terdapat dalam 10 ayat yang disoal. Dalam bahagian ini, dua imbuhan awalan kata nama, lima imbuhan awalan kata kerja, dan tiga imbuhan awalan kata adjektif disoal kepada subjek kajian. Hasil analisis data mendapati bahawa kesemua subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 10 markah kerana mampu menentukan penggunaan imbuhan awalan yang terdapat dalam ayat yang disoal. Situasi ini menunjukkan bahawa subjek kajian memahami bentuk imbuhan awalan yang digunakan dalam bahasa Melayu dan mampu mengenal pastinya di dalam ayat. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan Ujian 5: Keupayaan Menentukan Penggunaan Imbuhan Akhiran Dalam Ayat, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.51: Keupayaan Menentukan Penggunaan Imbuhan Akhiran Dalam Ayat

Bil	Imbuhan Akhiran	Ujian 5							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	sumpahan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
2.	ikatan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
3.	buruan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
4.	musnahkan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
5.	sembuhkan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
6.	rancangan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
7.	impian	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
8.	berikan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
9.	keluarkan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
10.	arahkan	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
	Jumlah	10	10	10	10	10	10	10	10

Jadual di atas menunjukkan keupayaan subjek kajian dalam menentukan penggunaan imbuhan akhiran dalam ayat. Sebanyak dua kategori imbuhan akhiran diuji kepada subjek kajian, iaitu imbuhan akhiran kata nama dan akhiran kata kerja. Hasil analisis data mendapati bahawa kesemua subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 10 markah dalam ujian ini. Situasi ini menunjukkan bahawa subjek kajian mampu mengenal pasti penggunaan imbuhan akhiran seperti *–an* dan *–kan* dalam ayat yang disoal. Walau bagaiamanapun, pengkaji mendapati keupayaan pengecaman imbuhan akhiran di dalam ayat ini didasari dengan keupayaan subjek kajian mengingati bentuk imbuhan akhiran itu sendiri. Sebelum memulakan ujian, subjek kajian akan bertanya tentang soalan yang perlu dijawab oleh mereka terlebih dahulu. Dalam situasi ini, subjek kajian akan diberitahu tentang fokus ujian tersebut dan mereka diminta mengingat kembali pelajaran lalu. Dalam pengujian imbuhan akhiran, subjek kajian perlu mengulang bentuk imbuhan yang akhiran kata nama *–an* dan akhiran kata kerja *–kan.* Keupayaan subjek kajian ini dipengaruhi oleh pengetahuan sedia ada dan pengulangan bagi menjadikan pengajaran di dalam kelas satu kesinambungan yang dapat diaplikasikan dalam konteks tatabahasa yang lebih luas. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan HP 3: Keupayaan Memahami dan Menyesuaikan Rangkai Kata Bagi Membentuk Pola Ayat Tunggal.

University of Malaya

c) HP 3: Keupayaan Memahami Maklumat Dan Menyesuaikan Rangkai Kata Dalam Ayat Penyata

Pengujian terhadap HP 3 melibatkan dua jenis ujian, iaitu memahami maklumat yang terdapat dalam ayat dan memadankan rangkai kata sehingga membentuk ayat tunggal (Lampiran C). Bagi ujian memahami maklumat dalam ayat, subjek kajian perlu menandakan (√) dan (X) pada pernyataan yang betul atau salah. Pernyataan tersebut diberikan dalam bentuk ayat penyata dan subjek kajian perlu mengaplikasikan pengetahuan tentang konteks cerita rakyat yang telah dipelajari sebelum ini. Bagi bahagian pertama, subjek kajian yang dapat menjawab soalan dengan betul diberikan satu markah dan jumlah pernyataan yang disoal sebanyak lima pernyataan. Jumlah markah bagi bahagian ini sebanyak lima markah. Pernyataan-pernyataan tersebut dilabel sebagai PN 1 hingga PN 5. Perbincangan berikut berkaitan dengan dapatan Ujian 6: Keupayaan Memahami Maklumat Dalam Ayat Penyata, iaitu:

Jadual 5.52: Keupayaan Memahami Maklumat Dalam Ayat Penyata

Bil	Pernyataan	Ujian 6							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	PN 1	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
2.	PN 2	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
3.	PN 3	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	0	1.0	1.0
4.	PN 4	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
5.	PN 5	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
	Jumlah	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	5.0

Berdasarkan jadual di atas, didapati bahawa tujuh daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak lima markah dalam Ujian 6: Keupayaan Memahami Maklumat Dalam Ayat Penyata. Situasi ini menunjukkan bahawa subjek-subjek kajian yang mendapat markah penuh mempunyai pemahaman yang baik dalam memahami konteks cerita rakyat yang telah dipelajari. Situasi ini menunjukkan bahawa pengetahuan sedia ada menjadikan pengajaran lebih berkesan dan membolehkan subjek

University of Malaya

kajian memahami apa yang dibaca dengan lebih cepat. Walau bagaimanapun, subjek kajian LM 1 didapati menjawab satu soalan dengan salah, iaitu dalam Pernyataan 3 (PN 3). Dalam PN 3 menyatakan bahawa Saudagar Hasan tidak berjumpa *tabib* di *Pulau Hijau* dan subjek kajian telah menandakan (X) pada pernyataan tersebut. Pernyataan tersebut dipetik daripada buku cerita *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*. Menurut kefahaman subjek kajian LM 1, *Saudagar Hasan* hanya berjumpa *Tabib Sayid* sahaja tetapi terlupa bahawa tabib di *Pulau Hijau* turut ditemuinya atas bantuan arnab dan kura-kura. Situasi ini sering berlaku dalam ujian-ujian sebelum ini, iaitu faktor lupaan terhadap perkara yang telah dipelajari. Subjek kajian adakalanya ingat dan kemudiannya lupa perkara yang telah dipelajari tambahan pula jika tiada gambar yang menyokong maklumat tersebut. Maklumat yang dibekalkan disokong dengan gambar membantu subjek kajian kurang melakukan kesilapan.

Bagi bahagian kedua ujian ini pula menguji keupayaan subjek kajian menyesuaikan tiga bahagian rangkai kata bagi membentuk ayat. Rangkai kata yang perlu dibentuk oleh subjek kajian ialah sebanyak lima rangkai kata. Setiap bahagian yang dipilih dan dipadankan dipadankan dengan betul diberikan sebanyak empat markah. Rangkai kata bahagian pertama dilabel sebagai R1 (a) hingga R5 (a), rangkai kata bahagian kedua dilabel sebagai R1 (b) hingga R5 (b), dan rangkai kata ketiga dilabel sebagai R1 (c) hingga R5 (c). Dapatan kajian akan menunjukkan dapatan Ujian 7: Keupayaan Menyesuaikan Rangkai Kata Dalam Ayat Penyata, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.53: Keupayaan Menyesuaikan Rangkai Kata Dalam Ayat Penyata

Bil	Pernyataan	Ujian 7							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	R1 (a) + R4 (b) + R1 (c)	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
2.	R2 (a) + R2 (b) + R5 (c)	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
3.	R3 (a) + R1 (b) + R4 (c)	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
4.	R4 (a) + R5 (b) + R3 (c)	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
5.	R5 (a) + R3 (b) + R2 (c)	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
	Jumlah	20	20	20	20	20	20	20	20

Berdasarkan jadual di atas, dapatan kajian menunjukkan bahawa subjek kajian mampu menyesuaikan rangkai kata dalam ayat penyata. Kesemua subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 20 markah dalam bahagian ini. Pengkaji mendapati bahawa subjek kajian berjaya menyesuaikan rangkai kata berdasarkan kategorinya kerana bahagian terbesar dalam ayat mampu dipecahkan kepada komponen terkecil bagi memudahkan kefahaman subjek kajian. Tambahan pula, subjek kajian boleh menghubungkaitkan maklumat baharu yang diperoleh dengan pengetahuan sedia ada berkaitan cerita rakyat yang telah dipelajari. Subjek kajian juga tidak berasa tertekan untuk membaca rangkai kata sambil mengeja kerana tiada faktor masa diambil kira dalam ujian ini. Malah, subjek kajian juga tahu bahagian ini hanya melibatkan ujian pensel-kertas tanpa melibatkan aspek pembacaan seperti ujian dalam bahagian sebelum ini. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan HP 4, iaitu menyusun dan membina ayat berdasarkan gambar.

d) HP 4: Keupayaan Menyusun Perkataan Dan Membina Ayat Berdasarkan Gambar

Pengujian terhadap HP 4: Menyusun Perkataan dan Membina Ayat Berdasarkan Gambar melibatkan dua jenis ujian, iaitu menyusun perkataan sehingga menjadi ayat dan menggunakan perkataan bagi membentuk ayat (Lampiran D). Jumlah keseluruhan markah bagi HP ialah sebanyak 35 markah. Dalam Ujian 8: Menyusun Rangkai Kata

University of Malaya

Sehingga Menjadi Ayat melibatkan sejumlah enam hingga sembilan perkataan yang perlu disusun menjadi ayat. Jumlah soalan yang disoal dalam bahagian ini ialah lima soalan dan setiap soalan yang dapat dijawab dengan betul akan diberikan sebanyak tiga markah. Bagi setiap kesalahan tatabahasa seperti ejaan, kesalahan tanda baca, dan sebagainya yang dilakukan oleh subjek kajian sebanyak 0.2 markah akan ditolak. Jumlah markah bagi keseluruhan bahagian ini ialah 15 markah. Jadual di bawah menunjukkan dapatan kajian Ujian 8: Keupayaan Menyusun Perkataan Berdasarkan Gambar, iaitu

Jadual 5.54: Keupayaan Menyusun Perkataan Berdasarkan Gambar

Bil	Ayat	Ujian 8							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	Ayat 1	3	3	3	3	3	3	3	3
2.	Ayat 2	3	3	3	3	3	3	3	3
3.	Ayat 3	3	3	3	2.8	3	3	3	3
4.	Ayat 4	3	3	3	3	3	3	3	3
5.	Ayat 5	2.8	3	3	3	3	3	2.8	3
	Jumlah	14.8	15	15	14.8	15	15	14.8	15

Berdasarkan jadual di atas, analisis data menunjukkan terdapat lima ayat disoal kepada subjek kajian, iaitu mereka perlu menyusun perkataan yang diaturkan secara rawak bagi membentuk ayat. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kesemua subjek kajian dapat menjawab kesemua soalan yang disoal dengan betul. Walau bagaimanapun, ada kalangan subjek kajian seperti LI 2, LC 1, dan PM 1 tidak mendapat markah penuh kerana melakukan masing-masing melakukan satu kesilapan daripada aspek tatabahasa. Subjek kajian LI 2 misalnya, melakukan kesilapan menulis kata kerja berimbuhan awalan *di* dalam perkataan *dikepung*. Subjek kajian ini didapati memisahkan awalan *di* dengan kata kerja *kepung*. Dalam aspek tatabahasa, kata sendi nama *di* boleh ditulis terpisah dan mesti diikuti oleh kata nama atau frasa nama (Nik Safiah Karim, Farid M. Onn, Hashim Hj. Musa, & Abdul Hamid Mahmood 2008,

University of Malaya

p.252). Sebaliknya, imbuhan awalan *di* dalam perkataan *dikepung* menunjukkan awalan yang digabungkan untuk membentuk kata kerja pasif subjek ayatnya pelakunya orang ketiga (Nik Safiah Karim, Farid M. Onn, Hashim Hj. Musa, & Abdul Hamid Mahmood 2008, p.168). Seterusnya, subjek kajian LC 1 pula, melakukan kesilapan mengeja perkataan saudagar kerana melakukan penambahan fonem huruf /*r*/ yang ditulis sebagai *saudargar*. Akhir sekali, subjek kajian PM 1 juga melakukan kesilapan pengejaan *arnab* kerana menggugurkan fonem /*n*/ yang ditulis sebagai *arab.*

Bagi bahagian kedua HP 4 pula melibatkan perluasan tiga rangkai kata menjadi ayat. Jumlah soalan yang diuji dalam Ujian 9 ini ialah sebanyak lima soalan. Jumlah markah bagi ayat yang dibentuk dengan betul ialah empat markah setiap satunya dan jumlah keseluruhan markah ialah sebanyak 20 markah. Subjek kajian yang satu kesilapan tatabahasa akan dipotong sebanyak 0.2 markah. Jadual di bawah menunjukkan dapatan Ujian 9: Keupayaan Membina Ayat Berdasarkan Gambar, iaitu:

Jadual 5.55: Keupayaan Membina Ayat Berdasarkan Gambar

Bil	Ayat	Ujian 9							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	Ayat 1	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.8	4.0
2.	Ayat 2	4.0	3.8	4.0	4.0	4.0	3.8	4.0	4.0
3.	Ayat 3	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.8	4.0
4.	Ayat 4	3.8	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
5.	Ayat 5	3.8	4.0	4.0	4.0	3.8	4.0	3.8	4.0
Jumlah		19.6	19.8	20	20	19.8	19.8	19.4	20

Hasil analisis data dalam jadual di atas menunjukkan bahawa tiga daripada lapan orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak 20 markah dalam ujian ini. Sebaliknya, lima subjek kajian lain melakukan kesalahan tatabahasa semasa membina ayat berdasarkan gambar yang diberi. Oleh kerana ujian ini melibatkan ujian bertulis, kesalahan tatabahasa yang dilakukan oleh subjek kajian lebih mudah dilihat. Secara umumnya, terdapat empat kesalahan utama yang dilakukan oleh subjek-subjek kajian

University of Malaya

ini, iaitu tidak menggunakan kata sendi nama yang sesuai, menggunakan kosa kata yang tidak sesuai, tidak menggunakan kata tugas yang sesuai, dan kesilapan ejaan semasa menulis. Kesalahan tidak menggunakan kata sendi nama telah dilakukan oleh subjek LC 1 dalam soalan pertama. Subjek kajian ini telah membina ayat *Anak monyet dan ibunya makan Pisang Emas kenyang*. Dalam ayat ini, subjek kajian tidak menggunakan kata sendi nama *hingga* atau *sampai* sebelum perkataan *kenyang*. Tanpa penggunaan kata sendi nama ini perlakuan memakan Pisang Emas tersebut tidak dpat dipastikan peringkat atau hadnya, sama ada sehingga kenyang atau separuh kenyang sahaja.

Penggunaan kosa kata yang tidak sesuai pula dilakukan oleh subjek kajian LC 1 dan PM 1. Subjek kajian LC 1 tidak menggunakan kosa kata yang sesuai dan menggunakan perkataan *mati* dalam soalan ketiga. Penggunaan perkataan ini sepatutnya digantikan dengan perkataan *meninggal dunia*. Subjek kajian PM 1 pula melakukan kesilapan semasa menulis jawapan soalan empat, iaitu kata kerja *dapat* dalam ayat *Raja Ahmad berasa kecewa kerana dapat Anak Monyet*. Kosa kata yang sesuai bagi menggantikan perkataan tersebut ialah *melihat.* Subjek-subjek kajian juga melakukan kesalahan tidak menggunakan kata tugas yang tepat semasa membina ayat, iaitu kata penyambung ayat yang tepat. Kata penyambung ayat ini merupakan kelompok kata tugas yang terdiri satu jenis kata tugas, iaitu kata hubung (Nik Safiah Karim, Farid M. Onn, Hashim Hj. Musa, & Abdul Hamid Mahmood 2008, p.238). Hasil analisis data mendapati bahawa subjek kajian tidak menggunakan dua kategori kata hubung ini, iaitu kata hubung gabungan dan kata hubung pancangan relatif. Subjek kajian LC 1 tidak menggunakan kata hubung pancangan relatif *yang* semasa menulis jawapan bagi Soalan 5. Ayat yang ditulisnya ialah *Raja Cacing memberi matanya kecil kepada Sang Gajah* dan penyisipan *yang* perlu ditambah selepas perkataan *matanya*. Situasi ini menyebabkan meyebabkan klausa utama dengan klausa kecil tidak berhubung dalam ayat tersebut. Subjek kajian LM 1 turut melakukan kesalahan yang sama dalam soalan

University of Malaya

dua, iaitu *Sang Gajah makan Tebu Kuning sedap* sepatutnya disisipkan kata hubung pancangan relatif *yang* selepas Kata Nama Khas *Tebu Kuning*.

Kategori kedua kata penyambung ayat ialah kata hubung gabungan. Kata hubung ini merupakan sejenis kata yang menghubungkan dua klausa atau lebih yang sama tara sifatnya serta membentuk ayat majmuk gabungan (Nik Safiah Karim, Farid M. Onn, Hashim Hj. Musa, & Abdul Hamid Mahmood 2008, p.239). Hasil analisis data yang dijalankan mendapati bahawa subjek kajian PM 2 tidak menggunakan kata hubung gabungan *dan* semasa menulis jawapan bagi soalan dua. Subjek kajian ini menulis *Sang Gajah makan Tebu Kuning yang manis sedap.* Siuasi ini menyebabkan ayat majmuk gabungan tidak dapat dihubungkan dengan ayat pertama dan kedua yang sepatutnya menjadi *Sang Gajah makan Tebu Kuning yang manis.* Ayat keduanya ialah *Sang Gajah makan Tebu Kuning yang sedap.* Bagi mengubungkan dua klausa yang sama tara sifanya, penggunaan kata hubung gabungan *dan* lebih sesuai untuk menunjukkan perhubungan antara dua ayat tersebut, iaitu *Sang Gajah makan Tebu Kuning yang manis dan sedap.*

Hasil analisis data juga menunjukkan bahawa kesilapan ejaan merupakan kesalahan biasa yang dilakukan oleh subjek kajian semasa menulis jawapan. Subjek kajian PM 1 didapati telah menggugurkan fonem /n/ semasa menulis kata penekan *–nya* dalam perkataan *matanya.* Subjek kajian ini telah menulisnya sebagai *mataya*. Situasi ini menunjukkan bahawa pengguguran satu fonem huruf menjadikan kata penekan *–nya* ini tidak berfungsi memberi penegasan kepada kata yang telah bergabung dengannya (Nik Safiah Karim, Farid M. Onn, Hashim Hj. Musa, & Abdul Hamid Mahmood 2008, p.274). Situasi yang sama juga dilakukan oleh subjek kajian LI 3 yang mengeja kata penekan *–nya* sebagai *–nnya*. Subjek kajian ini pula menambah fonem /n/ perkataan matanya dan menjadikan perkataan tersebut sebagai *matannya*. Kedua-dua subjek

University of Malaya

kajian ini telah melakukan kesilapan yang sama semasa menulis jawapan bagi soalan 5, iaitu rangkai kata *Raja Cacing – memberi – matanya*.

Perbincangan sebelum ini berkaitan dengan kemahiran kognitif yang dinilai melalui tiga keupayaan, iaitu keupayaan mengingat, memahami, dan mengaplikasi. Seterusnya, dapatan kajian akan membincangkan berkaitan dengan keupayaan psikomotor dan afektif dalam kalangan subjek kajian. Kemahiran-kemahiran ini dinilai dengan menggunakan senarai semak yang mengandungi dua keupayaan imitasi dan manipulasi (psikomotor) dan pengenalan dan respon (afektif). Setiap keupayaan ini dinilai dengan enam kemahiran yang mempunyai lima indikatornya. Perbincangan berikutnya merupakan dapatan kajian keupayaan psikomotor dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas.

5.2.2 Tahap Keupayaan Psikomotor Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

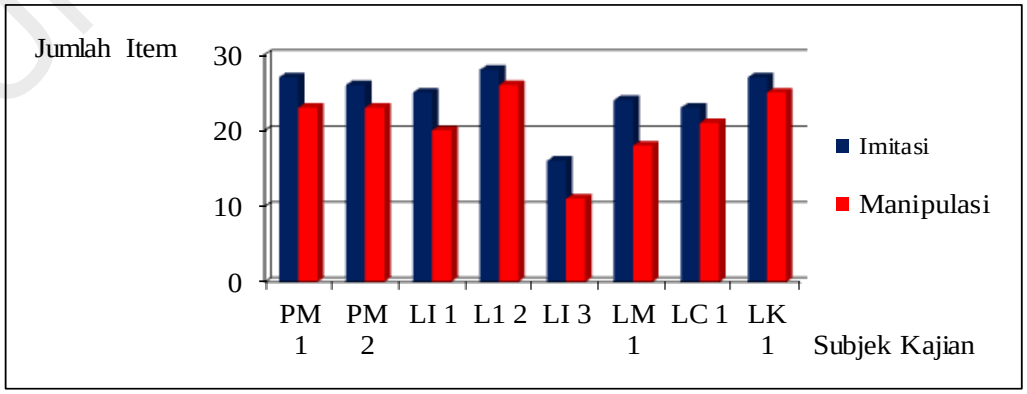
Analisis data bahagian kedua kajian ini melibatkan tahap keupayaan psikomotor dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Tahap kemahiran ini dikaitkan dengan penguasaan kemahiran yang memerlukan tindakan fizikal. Tahap keupayaan psikomotor ini dilihat daripada dua aras terendah dalam ranah psikomotor, iaitu imitasi dan manipulasi. Data-data tahap keupayaan psikomotor dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas ini dikutip berdasarkan senarai semak dan pemerhatian berstruktur berdasarkan enam kemahiran (Lampiran E). Bagi keupayaan imitasi, kemahiran yang diperhatikan ialah meniru, mendengar, memerhati, mempertimbangkan, memilih, dan membezakan. Bagi kemahiran manipulasi pula, kemahiran yang diperhatikan ialah kemahiran mengimplimentasi, melaksana, menunjukkan, melatih, membaiki, dan mendemonstrasi.

University of Malaya

Berdasarkan senarai semak tersebut, kemahiran-kemahiran ini dipadankan dengan lima indikator bagi setiapnya yang diperhatikan semasa pembelajaran dijalankan di dalam kelas pemulihan khas. Pengiraan item dalam senarai semak ini dikira berdasarkan bilangan pilihan "Ya" (diperhatikan) dalam kalangan subjek kajian. Pengiraan peratusan dijalankan bagi mengira pilihan "Ya" yang diperhatikan bagi setiap subjek kajian. Pilihan "Ya" ditandai dengan simbol (√) dan pilihan "Tidak" ditandai dengan simbol (X). Terdapat ruangan pemerhatian di sebelah pilihan tersebut bagi menuliskan maklumat tambahan yang diperhatikan dalam pemerhatian berstruktur semasa sesi P&P dijalankan. Indikator yang dipadankan dengan setiap kemahiran tersebut berjumlah lima indikator dan jumlah indikator dalam kemahiran imitasi serta manipulasi masing-masingnya adalah sebanyak 30 indikator. Jadual dan rajah di bawah menunjukkan tahap keupayaan psikomotor dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas, iaitu:

Jadual 5.56: Tahap Keupayaan Psikomotor Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Bil	Kemahiran	Keupayaan Psikomotor							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	Imitasi	27	26	25	28	16	24	23	27
2.	Manipulasi	23	23	20	26	11	18	21	25
Jumlah (60 item)		50	49	45	54	27	42	44	52
Peratus (100%)		83.3	81.7	75	90	45	70	73.3	86.7



Rajah 5.2: Tahap Keupayaan Keupayaan Psikomotor Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Berdasarkan dapatan kajian di atas menunjukkan bahawa kemahiran imitasi merupakan item terbanyak mendapat jumlah “Ya” sebanyak 196 daripada 240 item (44 item “Tidak”) dengan 81.67 peratus, berbanding kemahiran manipulasi hanya sebanyak 167 item “Ya” (73 item Tidak) dengan 69.58 peratus. Subjek-subjek kajian mendapat skor jumlah item “Ya” antara 27 hingga 50 item dalam senarai semak kemahiran psikomotor. Sebaliknya, jumlah skor item “Tidak” pula antara 10 hingga 33 item. Jika dilihat daripada sudut kedua-dua kemahiran ini, subjek kajian LI 2 mendapat jumlah skor item “Ya” paling tinggi sebanyak 54 item dan subjek kajian LI 3 mendapat skor item “Ya” terendah sebanyak 27 item. Situasi ini menjadikan subjek kajian LI 2 mendapat peratusan skor “Ya” tertinggi sebanyak 90 peratus dan subjek kajian LI 3 mendapat peratusan skor “Ya” terendah sebanyak 45 peratus berbanding subjek-subjek kajian lain.

Subjek kajian LI 2 juga memperoleh skor item “Ya” tertinggi antara subjek-subjek kajian lain dalam kedua-dua kemahiran tersebut, iaitu kemahiran imitasi sebanyak 28 item “Ya” (dua item “Tidak”) dan 26 item “Ya” (empat item “Tidak”) bagi kemahiran manipulasi berbanding subjek-subjek kajian lain. Subjek kajian yang memperolehi skor “Ya” terendah bagi kedua-dua kemahiran ialah subjek kajian LI 3. Subjek kajian ini memperolehi skor sebanyak 16 item “Ya” (14 item “Tidak”) bagi kemahiran imitasi dan 11 item “Ya” (19 item “Tidak”) bagi kemahiran manipulasi. Hasil analisis data juga mendapati bahawa subjek-subjek kajian mendapat skor “Ya” dalam kemahiran imitasi yang lebih tinggi berbanding skor “Ya” dalam kemahiran manipulasi. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan dapatan kajian keupayaan imitasi (P1) bagi setiap subjek kajian.

University of Malaya

5.2.2.1 Keupayaan Imitasi

Keupayaan imitasi dilihat daripada aspek peniruan, iaitu tindakan subjek kajian meniru tindakan yang ditunjukkan oleh orang lain. Dalam hal ini, kemahiran mengamati menjadi sangat penting kerana peniruan terhadap tindakan orang lain itu boleh menjadi tepat dan sama. Oleh itu, keupayaan imitasi yang diperhatikan dalam kalangan subjek kajian meliputi kemahiran meniru, mendengar, memerhati, mempertimbangkan, memilih, dan membezakan. Setiap kemahiran ini dipadankan dengan indikator yang dinilai berdasarkan jawapan "Ya" dan "Tidak". Jadual di bawah menunjukkan dapatan kajian berkaitan dengan kemahiran imitasi berdasarkan enam kemahiran, iaitu:

Jadual 5.57: Keupayaan Imitasi Mengikut Kemahiran Dalam Ranah Psikomotor

Bil	Kemahiran	Keupayaan Imitasi							
		Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	Meniru	5	5	5	5	5	5	5	5
2.	Mendengar	5	5	5	5	3	5	1	5
3.	Memerhati	5	5	4	4	3	4	4	5
4.	Mempertimbangkan	2	3	2	5	0	2	4	3
5.	Memilih	5	5	4	4	1	3	4	4
6.	Membezakan	5	5	5	5	4	5	5	5
Jumlah (30 item)		27	28	25	28	16	24	23	27
Peratusan (100%)		90	93.33	83.33	93.33	53.33	80	76.67	90

Berdasarkan jadual di atas, analisis data mendapati bahawa subjek-subjek kajian mendapat skor item dalam lingkungan 16 hingga 28 markah dalam jumlah keseluruhan keupayaan imitasi. Subjek kajian yang mendapat skor item "Ya" tertinggi ialah subjek kajian LI 2 (28 item "Ya", dua item "Tidak"), dengan peratusan sebanyak 93.33 peratus item "Ya" dan 6.7 peratus item "Tidak". Subjek kajian yang mendapat skor item "Ya" terendah pula ialah subjek kajian LI 3 (16 item "Ya" dan 14 item "Tidak") dengan peratusan sebanyak 53.3 peratus item "Ya" dan 46.7 peratus item "Tidak". Kemahiran meniru menunjukkan kemahiran yang paling dikuasai oleh subjek kajian kerana kesemua subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak lima markah, manakala

University of Malaya

kemahiran mempertimbangkan merupakan kemahiran yang kurang dikuasai oleh subjek kajian kerana hanya seorang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak lima markah dalam bahagian ini.

Keupayaan pertama yang dinilai dalam kalangan subjek kajian ialah kemahiran meniru. Indikator kemahiran meniru ialah menyebut nama huruf secara berurutan seperti yang disebut oleh guru (item 1a), menyebut nama huruf secara tidak berurutan seperti yang disebutkan oleh guru (item 1b), meniru contoh huruf yang ditunjukkan oleh guru (menulis huruf kecil dengan jari di udara atau di belakang rakan) (item 1c), membentuk huruf dengan menggunakan tanah liat (item 1d), dan menekap atau melukis huruf mengikut acuan huruf (item 1e). Oleh kerana kemahiran ini merupakan kemahiran termudah, kesemua subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak lima item "Ya" dalam bahagian ini. Dalam pemerhatian yang dijalankan kepada subjek kajian, kemahiran meniru ini lebih banyak diaplikasikan dalam pembelajaran Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik. Kemahiran imitasi juga dikatakan kemahiran awal yang cukup penting kerana membantu kepada penguasaan kemahiran yang bersifat kompleks. Pada masa yang sama, keupayaan seseorang mengulangi perbuatan yang ditunjukkan atau diterangkan oleh guru juga dipentingkan kerana kemahiran ini melibatkan proses cuba jaya (Mohd Razali Kamarudin 2010, p. 66). Subjek kajian didedahkan dengan keupayaan menggunakan alat artikulasi dan pergerakan motor halus. Dalam kemahiran ini, subjek kajian akan mengulang semula perkara yang dilakukan oleh guru seperti menyebut nama huruf atau membentuk huruf. Selepas guru selesai menyebut atau membentuk, subjek kajian akan menirunya satu persatu. Dalam hal ini, guru cuba memberi contoh sebutan yang paling tepat kerana subjek kajian akan meniru perlakuan guru dan latihan berulang kali diaplikasikan supaya subjek kajian dapat meniru perlakuan guru setepatnya.

University of Malaya

Kemahiran kedua dalam keupayaan imitasi ialah keupayaan mendengar. Keupayaan mendengar yang diperhatikan ialah mendengar huruf yang disebutkan oleh guru (item 2a), mendengar huruf vokal, konsonan, diftong, digraf, konsonan bergabung, dan vokal berganding (item 2b), mendengar guru membaca cerita rakyat (item 2c), mendengar contoh-contoh jawapan yang diberikan oleh rakan-rakan sekelas membaca jawapan (item 2d) dan mendengar rakan-rakan membaca petikan cerita rakyat (item 2e). Dapatan kajian menunjukkan seramai enam orang subjek kajian mendapat lima skor penuh item "Ya", manakala dua orang subjek kajian LI 3 dan LC 1 tidak mendapat skor penuh item "Ya". Subjek kajian LI 3 mendapat tiga skor item "Ya" (dua skor item "Tidak") dan subjek kajian LC 1 mendapat satu skor item "Ya" (empat skor item "Tidak"). Subjek kajian LI 3 misalnya, menunjukkan tingkah laku tidak mendengar dengan teliti terutama nama huruf yang disebutkan oleh guru atau mendengar huruf vokal, konsonan, diftong, digraf, konsonan bergabung, dan vokal berganding yang diperdengarkan oleh guru. Subjek kajian LC 1 pula diperhatikan tidak mendengar guru membaca cerita rakyat, mendengar contoh jawapan daripada rakan, dan mendengar rakan-rakan membaca petikan cerita rakyat. Kedua-dua subjek kajian ini gemar mentertawakan rakan-rakan lain atau kelihatan tidak serius apabila mendengar cara menyebut sesuatu huruf oleh guru.

Situasi ini menyebabkan subjek kajian LI 3 masih kurang berupaya membunyikan huruf-huruf seperti huruf konsonan dan digraf yang telah dipelajari. Subjek LC 1 pula sering ketawa kerana berasa lucu dengan watak-watak yang terdapat dalam cerita rakyat itu sendiri. Keupayaan mendengar itu sendiri yang melibatkan aktiviti memahami yang digolongkan kepada empat bahagian, iaitu kepekaan kepada bunyi, keupayaan mengatur maklumat, memahami makna, dan menggunakan makna yang telah difahami (Kamarudin Hj Husin 1990, p.73). Tanpa keupayaan mendengar yang baik, subjek kajian sukar mengingat kata, mengenal pasti makna, mengenal pasti bunyi, dan

University of Malaya

sebagainya. Situasi ini dapat dikaitkan dengan kesukaran subjek kajian mengingat nama watak atau kata nama khas yang terdapat dalam cerita rakyat tersebut. Subjek kajian LC 1 misalnya, sering tersilap sebut watak-watak yang terdapat dalam cerita rakyat tersebut seperti *Saudagar Hasan* kepada *Sadaga Husin*, *Orang Asli Mahmeri* kepada *Orang Ali Meri-Meri* dan sebagainya.

Kemahiran ketiga yang diukur dalam keupayaan imitasi ialah memerhati. Kemahiran ini melibatkan keupayaan memerhati Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang digunakan di dalam kelas, pengumpulan maklumat melalui deria, dan sebagainya. Dapatan kajian menunjukkan hanya empat orang subjek kajian mendapat skor penuh sebanyak lima item "Ya", manakala empat orang subjek kajian mendapat skor tiga hingga empat item "Ya". Seterusnya, kemahiran keempat yang diukur ialah kemahiran mempertimbangkan. Kemahiran ini merupakan skor item "Ya" terendah dalam keupayaan imitasi kerana hanya seorang sahaja subjek kajian mendapat skor penuh sebanyak lima item "Ya", iaitu subjek kajian LI 2. Skor terendah pula diperolehi oleh subjek kajian LI 3 dengan tiada skor "Ya" diperolehi berdasarkan tingkah laku yang diperhatikan. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, subjek kajian ini tidak mampu mempertimbangkan idea (item 4a), mempertimbangkan jawapan atau alternatif (item 4d), dan sebagainya. Subjek kajian ini dilihat sebagai seorang yang pasif kerana jarang memberikan jawapan jika disoal dan hanya mengikut sahaja jawapan yang diberikan oleh subjek kajian lain. Keupayaan mempertimbangkan sesuatu perkara menyebabkan subjek kajian ini sering memberikan jawapan yang salah walaupun adakalanya subjek kajian mempunyai jawapannya sendiri. Contohnya, dalam pembelajaran menyatakan kategori kata, subjek kajian disoal kata nama khas *Pisang Emas*. Semasa guru bertanya kategori perkataan tersebut, subjek kajian menyatakan kategorinya sebagai kata kerja. Apabila guru menyuruh subjek-subjek kajian lain supaya tidak mengganggu LI 3, subjek kajian menukar pula jawapannya kepada kata nama khas. Situasi ini

menunjukkan subjek kajian tidak mampu mempertimbangkan alternatif atau jawapan, sebaliknya hanya menurutinya tanpa berfikir terlebih dahulu.

Kemahiran kelima dan keenam dalam keupayaan imitasi ialah kemahiran memilih (item 5) dan membezakan (item 6). Kemahiran memilih melibatkan Memilih jawapan yang paling tepat untuk diberikan kepada guru semasa disoal (item 5a), memilih cara untuk mengaitkan pengetahuan sedia ada dengan pengetahuan baharu (item 5b), memilih cara termudah untuk mengingati maklumat yang pernah dipelajari (item 5c), memilih gaya pembelajaran yang paling sesuai dengan keupayaan diri sendiri (item 5d), dan memilih kandungan pelajaran yang releven dan bermakna (item 5e). Kemahiran membezakan pula melibatkan membezakan bunyi antara satu kategori huruf dengan kategori huruf lain (item 6a) membezakan cara membunyikan suku kata terbuka dan tertutup (item 6b), membezakan antara jawapan sendiri dengan jawapan rakan lain (item 6c), dan membezakan pembelajaran mengikut tema-tema yang diketengahkan (item 6d), dan membezakan pergerakan yang sesuai semasa diarahkan oleh guru (item 6e).

Bagi item 5, hanya tiga orang subjek kajian (PM 1, PM 2, dan LI 2) mendapat bilangan skor “Ya” tertinggi sebanyak lima item, manakala subjek-subjek kajian lain mendapat skor “Ya” antara satu hingga empat item. Bagi kemahiran membezakan pula (item 6), seramai tujuh daripada lapan orang subjek kajian mendapat skor penuh sebanyak lima item “Ya”, manakala seorang subjek kajian LI 3 mendapat skor sebanyak empat item “Ya” dalam bahagian ini. Bagi pemerhatian terhadap item 5(a), iaitu membezakan bunyi antara satu kategori huruf dengan kategori huruf lain penilaian dilakukan apabila subjek kajian boleh memberikan kategori huruf sama ada bunyi tersebut huruf vokal, konsonan, dan sebagainya. Bahagian ini merupakan bahagian pengukuhan selepas pembelajaran diselesaikan. Dua jenis pengukuhan dijalankan, iaitu guru menulis huruf tersebut di papan putih dan subjek kajian menyebut kategori huruf

University of Malaya

tersebut. Kaedah kedua pula melibatkan guru menyatakan kategori huruf dan subjek kajian perlu membunyikan huruf tersebut.

Tujuh orang subjek kajian mendapat skor lima item "Ya" dalam bahagian ini kecuali subjek kajian LI 3. Subjek kajian ini didapati tidak dapat menjawab bahagian kedua, iaitu membunyikan huruf setelah dinyatakan kategorinya. Antara huruf yang tidak dapat dibunyikan ialah *feh* dan *xeh* dalam kategori huruf konsonan. Dalam item 5(c), subjek kajian didapati mampu membezakan antara jawapan sendiri dengan jawapan rakan lain. Subjek kajian didapati sering meminjam buku latihan rakan-rakan untuk membandingkan jawapan yang ditulisnya. Subjek kajian juga boleh membezakan pergerakan yang sesuai semasa diarahkan oleh guru. Dalam pemerhatian yang dijalankan, subjek kajian didapati boleh menyesuaikan pergerakan seperti arahan guru, seperti tidak duduk terlalu rapat antara satu sama lain, berundur ke belakang, atau bergerak ke hadapan. Situasi ini diperhatikan apabila sesi latihan menggunakan Bahan Bantu Mengajar (BBM) seperti model istana dan kapal. Bagi menyesuaikan model dengan keadaan kelas dan kedudukan subjek kajian, guru biasanya akan menyusun kedudukan BBM tersebut dalam posisi terbaik. Situasi ini memudahkan subjek kajian bergerak dari tempat duduk masing-masing ke tempat model dipamerkan dan menjaga keselesaan subjek kajian semasa menggunakan model tersebut. Perbincangan seterusnya berkaitan dengan keupayaan imitasi yang merupakan bahagian kedua dalam ranah psikomotor.

5.2.2.2 Keupayaan Manipulasi

Keupayaan manipulasi pula melibatkan tindakan yang dilakukan oleh seseorang berdasarkan memori atau arahan yang diberikan. Keupayaan memanipulasi melibatkan penggunaan rangka kasar atau kemahiran asas yang melibatkan sesuatu kemahiran itu. Dalam percubaan pertama merealisasikannya, kesilapan mungkin berlaku sehingga

University of Malaya

menggalakkan pembelajaran berulang kali. Dalam kemahiran ini, individu boleh melakukan sesuatu berdasarkan keupayaannya atau pengetahuan hasil daripada pemerhatiannya. Contohnya, seorang kanak-kanak berjaya membaca petikan setelah melihat rakan-rakannya cuba mengeja baris demi baris petikan tersebut. Keupayaan manipulasi yang diperhatikan dalam kalangan subjek kajian meliputi kemahiran mengimplimentasi, melaksana, menunjukkan, melatih, membaiki, dan mendemonstrasi. Setiap kemahiran ini dipadankan dengan indikator yang dinilai berdasarkan jawapan "Ya" dan "Tidak". Jadual di bawah menunjukkan dapatan kajian berkaitan dengan kemahiran manipulasi berdasarkan enam kemahiran, iaitu:

Jadual 5.58: Kemahiran Manipulasi Mengikut Kemahiran Berdasarkan Ranah Psikomotor

Bil	Kemahiran	KemahiranManipulasi Subjek Kajian & Markah							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1	Mengimplimentasi	5	5	5	5	3	5	5	4
2.	Melaksana	3	4	2	3	0	2	1	5
3.	Menunjukkan	5	3	4	5	3	4	4	5
4.	Melatih	4	3	3	3	1	3	3	5
5.	Membaiki	4	5	1	5	1	2	5	4
6.	Mendemonstrasi	2	3	5	5	3	2	3	2
Jumlah (30 item)		23	23	20	26	11	18	21	25
Peratus (100 peratus)		76.67	76.67	66.67	86.67	36.67	60	70	83.33

Berdasarkan jadual di atas, analisis data mendapati bahawa subjek-subjek kajian mendapat skor item dalam lingkungan 11 hingga 26 item "Ya" dalam jumlah keseluruhan keupayaan manipulasi. Subjek kajian yang mendapat skor item "Ya" tertinggi ialah subjek kajian LI 2 (26 item "Ya", empat item "Tidak"), dengan peratusan sebanyak 86.67 peratus item "Ya" dan 13.33 peratus item "Tidak". Subjek kajian yang mendapat skor item "Ya" terendah pula ialah subjek kajian LI 3 (11 item "Ya" dan 19 item "Tidak") dengan peratusan sebanyak 36.67 peratus item "Ya" dan 63.33 peratus item "Tidak". Kemahiran manipulasi yang paling dikuasai oleh subjek kajian ialah

University of Malaya

kemahiran mengimplimentasi kerana enam subjek kajian mendapat skor penuh lima item “Ya”, manakala kemahiran melaksana merupakan kemahiran yang kurang dikuasai oleh subjek kajian kerana markah keseluruhan item pada bahagian ini sebanyak 20 item sahaja.

Keupayaan pertama yang dinilai dalam kalangan subjek kajian ialah kemahiran mengimplimentasi. Indikator kemahiran mengimplimentasi ialah mengimplimentasi konsep pembelajaran dalam situasi berlainan (item 1a), mengimplimentasi pembelajaran dahulu kepada pembelajaran kini (item 1b), mengimplimentasi pengetahuan dalam pergerakan yang boleh ditunjukkan (item 1c), mengimplimentasi kefahaman dalam bentuk visual dan kinestatik (item 1d), dan memberi contoh yang boleh mengaitkan sesuatu pembelajaran dengan pembelajaran lain (item 1e). Seramai enam orang subjek kajian mendapat markah penuh sebanyak lima item “Ya” dalam bahagian ini. Dalam permerhatian yang dijalankan kepada subjek kajian, kemahiran mengimplimentasi merupakan kemahiran yang banyak diaplikasikan dalam pembelajaran Model 2: Bunyi dan Sebutan dan Model 3: Konteks Tatabahasa.

Kemahiran ini melibatkan manipulasi pergerakan sama ada bersifat verbal atau bukan verbal. Contohnya, dalam item 1 (e) subjek kajian perlu memberi contoh yang boleh mengaitkan sesuatu pembelajaran dengan pembelajaran lain. Contoh-contoh yang diberikan bersifat verbal dan bukan verbal. Dalam pembelajaran bunyi dan sebutan, asosiasi bunyi huruf dengan objek yang diwakili bersifat verbal kerana subjek kajian perlu mengimplimentasi pengetahuan bunyi huruf dengan objek yang diwakilinya. Dalam pembelajaran tatabahasa pula, contoh-contoh diberikan bersifat bukan verbal seperti menunjuk ke arah objek yang terdapat dalam persekitaran atau menulis contohnya di papan putih. Walau bagaimanapun, ada kalangan subjek kajian bermasalah dalam kemahiran ini seperti subjek kajian LI 3. Subjek kajian ini mempunyai skor dua item “Tidak” (tiga item “Ya”) bagi kemahiran ini. Pengkaji

University of Malaya

mendapati subjek kajian ini sukar menguasai kemahiran ini kerana kefahaman tentang konsep yang tidak mantap atau kurang penguasaan. Subjek kajian ini didapati bermasalah dalam kefahaman konsep sehingga sukar memberikan contoh kerana masalah kehadiran yang dihadapinya.

Kemahiran kedua dalam keupayaan manipulasi ialah keupayaan melaksana. Keupayaan melaksana yang diperhatikan ialah melaksana tugas secara bersendirian (item 2a), boleh mengendalikan alat bantu mengajar tanpa pengawasan (item 2b), melaksanakan tugas secara rutin tanpa diingatkan (item 2c), melaksanakan arahan secara spontan (item 2d) dan bekerjasama dengan rakan lain dalam melaksanakan tugas secara berkumpulan (item 2e). Dapatan kajian menunjukkan hanya seorang subjek kajian mendapat lima skor penuh item "Ya", manakala tujuh orang subjek kajian tidak mendapat skor penuh item "Ya".

Pergerakan dalam kemahiran melaksana dalam domain psikomotor melibatkan gabungan lebih daripada satu keupayaan motor bergantung kepada pergerakan yang ingin dilakukan (Simpson 1965, p.21). Dalam kebolehan mengendalikan Bahan Bantu Mengajar (BBM), sekurang-kurangnya lima kemahiran psikomotor yang terlibat, iaitu persepsi (visual, kinestatik, dan taktil), set mental (reseptor dan postur), tindak balas (kesediaan bertindak balas), mekanisme, dan tingkah laku kompleks yang dipamerkan. Oleh itu, tanpa lima kemahiran psikomotor ini kemahiran melaksana tidak dapat dijalankan dengan baik. Kemahiran melaksana juga dilihat daripada aspek kerja berkumpulan, iaitu subjek kajian LI 1, LI 2, LI 3, dan LC 1 tidak mendapat skor "Ya" dalam item tersebut kerana tidak dapat melaksanakan kemahiran ini dengan baik. Hal ini kerana subjek-subjek kajian sukar berkerjasama apabila kerja berkumpulan dijalankan terutamanya jika berada di dalam satu kumpulan. Subjek-subjek kajian ini sukar melaksanakan tugasan yang melibatkan aktiviti menulis kerana berkecenderungan untuk bergaduh atau bermain sahaja.

University of Malaya

Kemahiran ketiga yang diukur dalam keupayaan manipulasi ialah menunjukkan. Kemahiran ini melibatkan keupayaan menunjukkan contoh pengendalian (item 3 a), penyelesaian (item 3 b), kaitan antara satu kemahiran bahasa dengan kemahiran bahasa lain (item 3c), menjawab soalan secara sukarela (item 3d), dan menunjukkan perlakuan positif terhadap kemahiran yang menarik minat dalam pembelajaran (item 3e). Dapatan kajian menunjukkan hanya tiga orang subjek kajian mendapat skor penuh sebanyak lima item "Ya", manakala lima orang subjek kajian mendapat skor tiga hingga empat item "Ya". Seterusnya, kemahiran keempat yang diukur ialah kemahiran melatih. Kemahiran ini merupakan skor item "Ya" terendah dalam keupayaan manipulasi kerana hanya seorang sahaja subjek kajian mendapat skor penuh sebanyak lima item "Ya", iaitu subjek kajian LK 1. Skor terendah pula diperolehi oleh subjek kajian LI 3 dengan satu skor "Ya" diperolehi berdasarkan tingkah laku yang diperhatikan. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, subjek kajian ini tidak mampu menunjukkan melatih diri menepati masa (item 4a), berjalan cepat untuk ke kelas pemulihan (item 4b), melatih diri menyiapkan latihan sebelum tamat waktu pembelajaran (item 4d) dan melatih diri menyiapkan kerja dengan cepat tetapi mengekalkan kekemasan tulisan (item 4e). Subjek kajian ini bergerak lebih lambat berbanding rakan-rakan lain untuk ke kelas pemulihan yang terletak di tingkat tiga sekolah tersebut. Menurut guru, subjek kajian ini tidak mempunyai masalah pergerakan yang menyebabkan kesukaran menaiki tangga dan sebagainya. Menurut Fadde (2009, p.1), pencapaian dalam kemahiran psikomotor melibatkan dua komponen menunjukkan tingkah laku motor dan mengenal pasti persekitaran yang membawa kepada perlakuan. Dalam aspek ketepatan masa, tingkah laku motor perlu dipraktikkan dengan fokus kepada ruang atau keseluruhan kemahiran. Dalam situasi ini, subjek kajian perlu melatih diri untuk menepati masa dengan mengenal pasti halangan yang menyebabkannya sering lambat. Kebiasaannya, subjek kajian berasa letih kerana terlalu aktif bermain semasa waktu rehat, bermain di tangga,

University of Malaya

atau singgah ke tandas terlebih dahulu. Situasi ini menyebabkan subjek kajian ini tidak dapat fokus kepada tujuan utama pergerakannya untuk ke kelas pemulihan.

Kemahiran kelima dan keenam dalam keupayaan manipulasi ialah kemahiran membaiki (item 5) dan mendemonstrasi (item 6). Kemahiran membaiki melibatkan membaiki kekemasan kerja seperti menyusun (item 5a), membaiki Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang tidak sempurna (item 5b), membaiki susunan meja, kerusi, dan buku selepas sesi pembelajaran berakhir (item 5c), membaiki kelemahan berkaitan aspek masa bagi memastikan latihan yang diberikan oleh guru cepat diselesaikan (item 5d), dan membaiki kelancaran bacaan dengan sebutan yang sempurna (item 5e). Kemahiran mendemonstrasi pula kemahiran mendemonstrasi penggunaan BBM seperti yang ditunjukkan oleh guru (item 6a), mendemonstrasi kaedah menulis atau membaca di papan putih (item 6b), melakonkan watak cerita rakyat di hadapan kelas (item 6c), mendemonstrasi kaedah pembelajaran yang berlainan yang tidak diajarkan oleh guru (item 6d), dan mendemonstrasi kaedah yang dipermudahkan bagi memudahkan rakan-rakan lain memahami pembelajaran (item 6e).

Bagi item 5, hanya dua orang subjek kajian (PM 2 dan LC 1) mendapat bilangan skor “Ya” tertinggi sebanyak lima item, manakala subjek-subjek kajian lain mendapat skor “Ya” antara satu hingga empat item. Bagi kemahiran membezakan pula (item 6), dua orang subjek kajian mendapat skor penuh sebanyak lima item “Ya”(subjek kajian LI 1 dan LI 2), selebihnya mendapat skor dua hingga tiga item “Ya” bagi kemahiran ini. Bagi kemahiran yang paling dominan yang dapat diperhatikan dalam kalangan subjek kajian ialah membaiki susunan meja, kerusi, dan buku selepas sesi pengajaran dan pembelajaran berakhir. Kemahiran ini dapat diperhatikan dalam semua subjek kajian kerana tingkah laku ni telah dilazimkan. Berdasarkan pemerhatian, guru akan memperuntukkan masa kira-kira lima minit sebelum masa bahasa Melayu ditamatkan. Kebiasaannya, masa tersebut merupakan masa yang diperuntukkan untuk mengemas

University of Malaya

kelas seperti menyusun semula kerusi atau meja supaya berada pada kedudukan asalnya. Malah buku-buku latihan turut ditempatkan semula ke dalam almari dengan cermat.

Bagi kemahiran terakhir, iaitu kemahiran mendemonstrasi, dua daripada lapan orang subjek kajian mendapat skor penuh item "Ya" sebanyak lima item (subjek kajian LL1 dan LL2). Subjek-subjek kajian lain pula mendapat skor item "Ya" antara dua hingga tiga item daripada lima indikator. Bagi keupayaan mendemonstrasi, kesemua subjek kajian dilihat menunjukkan tingkah laku ini dalam sesi pembelajaran di dalam kelas terutamanya mendemonstrasi kaedah menulis atau membaca di hadapan kelas (item 6b). Sesi ini dijalankan dengan melibatkan kesemua subjek kajian, sama ada secara sukarela atau mengikut giliran. Contohnya, dalam pembelajaran tatabahasa subjek-subjek kajian dibahagikan kepada dua kumpulan. Subjek-subjek kajian diminta menulis contoh-contoh kata nama yang diketahui. Dalam situasi ini, subjek kajian didapati mendemonstrasi kaedah mengeja, menggabungkan suku kata, dan menulis sekaligus semasa sesi ini dijalankan. Sebelum subjek kajian disoal, guru terlebih dahulu menunjukkan cara menulis jawapan dan menerangkan pembelajaran yang berlangsung.

Berdasarkan kedua-dua dapatan kemahiran imitasi dan manipulasi dalam domain psikomotor, didapati kemahiran imitasi mempunyai skor item "Ya" dengan peratusan yang lebih tinggi berbanding keupayaan manipulasi. Subjek-subjek kajian didapati mempunyai skor item "Ya" dengan peratusan yang lebih tinggi berbanding skor dalam keupayaan manipulasi berdasarkan enam kemahiran yang diperhatikan. Situasi ini menunjukkan bahawa kemahiran imitasi lebih mudah dilakukan oleh subjek kajian berbanding kemahiran manipulasi yang melibatkan keupayaan yang lebih sukar. Kemahiran imitasi dikatakan sebagai kemahiran peniruan yang sangat tepat kerana hanya melibatkan penghasilan semula pergerakan badan atau mengikut tindakan seseorang (Over & Carpenter 2010, p.182).

University of Malaya

Dalam hal ini, kemahiran imitasi tidak memerlukan penghayatan atau pemahaman yang jelas kerana kebiasaannya peniruan boleh dilakukan dengan menggunakan deria penglihatan atau pendengaran sahaja. Jika dibandingkan dengan kemahiran manipulasi, kemahiran ini lebih kompleks kerana melibatkan penggunaan kaedah tertentu bagi menghasilkan tingkah laku yang tepat. Kemahiran ini memerlukan pergerakan anggota badan seperti tangan, kaki, dan pergerakan badan untuk mengawal, mengawasi, atau menangani sesuatu objek. Kemahiran manipulasi juga melibatkan lebih banyak kaedah amali, tunjuk cara, dan demonstrasi oleh guru sebelum subjek kajian cuba mengaplikasikan apa yang telah dipelajari. Perbincangan seterusnya ini berkaitan dengan dapatan kajian tahap keupayaan afektif dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas.

5.2.3 Tahap Keupayaan Afektif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Analisis data bahagian ketiga kajian ini melibatkan tahap keupayaan afektif dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Tahap kemahiran ini dikaitkan dengan perasaan, emosi, hati, dan nilai. Dalam hal ini, keupayaan ini dapat dibentuk dengan membangkitkan minat, mengembangkan sikap, atau menolak sesuatu yang buruk. Tahap keupayaan afektif ini dilihat daripada dua aras terendah dalam ranah afektif, iaitu pengenalan dan respons. Data-data tahap keupayaan afektif dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas ini dikutip berdasarkan senarai semak dan pemerhatian tidak berstruktur berdasarkan enam kemahiran (Lampiran F). Penggunaan senarai semak digunakan secara meluas bagi mengukur bidang kognitif, kemahiran, perasaan, dan pergerakan (Abu Bakar Nordin 1995, p.41). Bagi keupayaan pengenalan, kemahiran yang diperhatikan ialah kegemaran, keakuran, kesediaan, kepatuhan, kecenderungan, kesopanan. Bagi kemahiran respons pula, kemahiran yang diperhatikan ialah kemahirankeyakinan, kerajinan, ketenangan, kejujuran, keselesaan, dan keprihatinan.

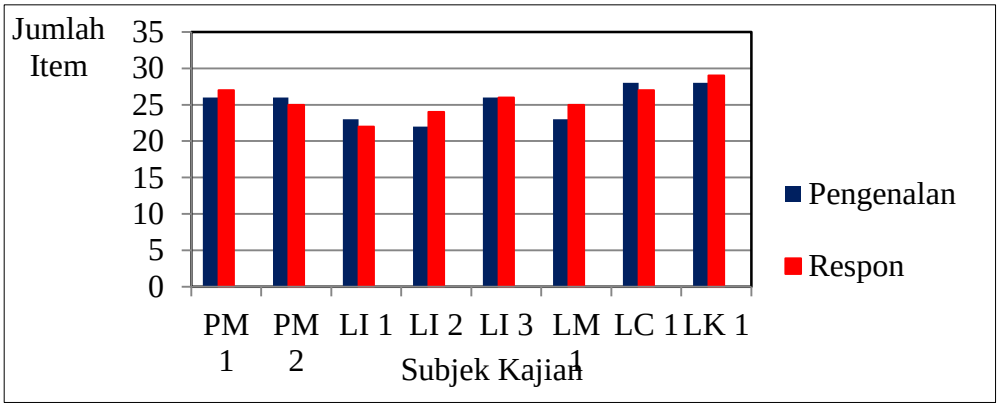
University of Malaya

Berdasarkan senarai semak yang digunakan, kemahiran-kemahiran ini dipadankan dengan lima item bagi setiap kemahiran yang diperhatikan semasa pembelajaran dijalankan di dalam kelas pemulihan khas. Pengiraan item dalam senarai semak ini dikira berdasarkan bilangan pilihan "Ya" (diperhatikan) dalam kalangan subjek kajian. Pengiraan peratusan dijalankan bagi mengira pilihan "Ya" yang diperhatikan bagi setiap subjek kajian. Pilihan "Ya" ditandai dengan simbol (√) dan pilihan "Tidak" ditandai dengan simbol (X). Maklumat tambahan juga dituliskan semasa pemerhatian pada ruangan bersebelahan dengan pilihan jawapan. Indikator yang dipadankan dengan setiap kemahiran tersebut berjumlah lima item. Bagi kemahiran pengenalan, sejumlah 30 item digunakan dan begitu juga dalam kemahiran respons yang menggunakan 30 item dalam senarai semak tersebut. Jumlah keseluruhan indikator yang digunakan sebagai penilaian adalah sebanyak 60 item. Jadual dan rajah di bawah menunjukkan tahap keupayaan afektif dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas, iaitu:

Jadual 5.59: Tahap Keupayaan Afektif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Kemahiran	Keupayaan Afektif							
	Subjek Kajian & Markah							
	PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1. Pengenalan	26	26	23	22	26	23	28	28
2. Respon	27	25	22	24	26	25	27	29
Jumlah (60 item)	53	51	45	46	52	48	55	57
Peratus (100%)	88.33	85	75	76.67	86.67	80	91.67	95

University of Malaya



Rajah 5.3: Tahap Keupayaan Afektif Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Berdasarkan dapatan kajian di atas menunjukkan bahawa subjek-subjek kajian mendapat skor jumlah item "Ya" dalam kemahiran pengenalan sebanyak 202 (84.17 peratus), manakala 205 item "Ya" (85.42 peratus) dalam kemahiran respon setelah keseluruhan item "Ya" dijumlahkan. Keupayaan efektif yang yang mendapat jumlah skor item "Ya" tertinggi ialah kemahiran respon sebanyak 205 item "Ya" (85.42 peratus) dan kemahiran pengenalan sebanyak 202 item "Ya" (84.17 peratus). Keupayaan respon lebih dikuasai oleh subjek kajian berbanding keupayaan pengenalan. Skor item "Ya" antara 45 hingga 57 item dalam senarai semak kemahiran afektif. Sebaliknya, jumlah skor item "Tidak" pula antara tiga hingga 15 item. Jika dilihat daripada sudut kedua-dua kemahiran ini, subjek kajian LK 1 mendapat jumlah skor item "Ya" paling tinggi sebanyak 57 item dan subjek kajian LI 1 mendapat skor item "Ya" terendah sebanyak 45 item. Situasi ini menjadikan subjek kajian LK 1 mendapat peratusan skor "Ya" tertinggi sebanyak 95 peratus dan subjek kajian LI 1 mendapat peratusan skor "Ya" terendah sebanyak 75 peratus berbanding subjek-subjek kajian lain.

Subjek kajian LI 2 juga memperoleh skor item "Ya" tertinggi antara subjek-subjek kajian lain dalam kedua-dua kemahiran tersebut, iaitu kemahiran menerima sebanyak 28 item "Ya" (dua item "Tidak") dan 29 item "Ya" (satu item "Tidak") bagi

University of Malaya

kemahiran bertindak balas berbanding subjek-subjek kajian lain. Subjek kajian yang memperolehi skor "Ya" terendah bagi kemahiran menerima ialah subjek kajian LI 2. Subjek kajian ini memperolehi skor sebanyak 22 item "Ya" (lapan item "Tidak"). Subjek kajian LI 1 mendapat skor item terendah bagi kemahiran bertindak balas dengan 22 item "Ya" (lapan item "Tidak"). Hasil analisis data juga mendapati bahawa tiga orang subjek kajian (PM 1, LI 1, dan LC 1 mendapat skor "Ya" dalam kemahiran menerima yang lebih tinggi berbanding skor "Ya" dalam kemahiran bertindak balas. Subjek kajian LI 3 pula mendapat skor item "Ya" yang sama bagi kedua-dua kemahiran, iaitu sebanyak 26 item "Ya" dan empat item "Tidak".

5.2.3.1 Keupayaan Pengenalan

Keupayaan pengenalan dilihat daripada aspek kesedaran atau kemampuan untuk mendengar atau menumpukan perhatian secara pasif dalam sesuatu idea, bahan, dan fenomena. Oleh itu, keupayaan menerima yang diperhatikan dalam kalangan subjek kajian meliputi kegemaran, keakuran, kesediaan, kepatuhan, kecenderungan, dan kesopanan. Setiap kemahiran ini dipadankan dengan indikator yang dinilai berdasarkan jawapan "Ya" dan "Tidak". Jadual di bawah menunjukkan dapatan kajian berkaitan dengan kemahiran pengenalan berdasarkan enam kemahiran, iaitu:

Jadual 5.60: Keupayaan Pengenalan Dalam Ranah Afektif

Bil	Kemahiran	Keupayaan Pengenalan							
		Subjek Kajian & Bilangan Item "Ya"							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	Kegemaran	5	5	5	5	5	5	5	5
2.	Keakuran	5	5	4	5	5	5	5	5
3.	Kesediaan	3	4	1	1	2	2	4	4
4.	Kepatuhan	5	3	5	4	5	4	5	5
5.	Kecenderungan	3	4	4	4	4	4	4	4
6.	Kesopanan	5	5	4	3	5	3	5	5
Jumlah (30 item)		26	26	23	22	26	23	28	28
Peratus (100 peratus)		86.67	86.67	76.67	73.33	86.7	76.67	93.33	93.33

University of Malaya

Berdasarkan jadual di atas, analisis data mendapati bahawa subjek-subjek kajian skor item dalam lingkungan 22 hingga 28 markah dalam jumlah keseluruhan keupayaan pengenalan. Subjek kajian yang mendapat skor item "Ya" sama dan tertinggi, iaitu subjek kajian LC 1 dan LK 1 (28 item "Ya", dua item "Tidak"), dengan peratusan sebanyak 93.3 peratus item "Ya" dan 6.7 peratus item "Tidak". Subjek kajian yang mendapat skor item "Ya" terendah pula ialah subjek kajian LI 2 (22 item "Ya" dan lapan item "Tidak") dengan peratusan sebanyak 73.3 peratus item "Ya" dan 26.7 peratus item "Tidak".

Keupayaan pertama yang dinilai dalam kalangan subjek kajian ialah kegemaran. Kegemaran dinilai berdasarkan indikator menggemari satu pelajaran berbanding pelajaran yang lain (item 1a), menggemari maklumat yang hendak didengar atau tidak (item 1b), gemar memilih rakan untuk berkawan (item 1c), gemar memilih tempat duduk di dalam kelas (item 1d), dan gemar memilih alat tulis yang ingin digunakan (item 1e). Oleh kerana kemahiran ini merupakan kemahiran termudah, kesemua subjek kajian mendapat skor penuh sebanyak lima item "Ya" dalam bahagian ini. Dalam pemerhatian yang dijalankan kepada subjek kajian, kemahiran ini turut diperhatikan semasa pembelajaran di dalam kelas. Subjek-subjek kajian didapati melakukan tingkah laku ini kerana inginkan keselesaan semasa di dalam kelas. Keselesaan ini penting bagi memudahkan subjek kajian fokus kepada pembelajaran di dalam kelas. Pembelajaran juga tidak hanya melibatkan kemahiran sahaja tetapi dipengaruhi oleh emosi dan kesediaan belajar (Caine & Caine 1991, p.82). Emosi dan kesediaan belajar mempengaruhi kapasiti sebenar untuk menanggapi idea.

Kemahiran kedua dalam keupayaan keakuran. Keupayaan mengikuti yang diperhatikan ialah akur mengikuti pembelajaran di dalam kelas (item 2a), akur arahan dalam bentuk verbal dan bukan verbal (item 2b), akur menuruti tingkah laku rakan-rakan lain (item 2c), Akur nasihat atau teguran guru (item 2d), dan akur menerima

University of Malaya

contoh teladan yang baik (item 2e). Dapatan kajian menunjukkan seramai tujuh daripada lapan orang subjek kajian mendapat lima skor penuh item “Ya”, manakala seorang subjek kajian LI 1 tidak mendapat skor penuh item “Ya”. Subjek kajian LI 3 mendapat empat skor item “Ya” (satu skor item “Tidak”). Subjek kajian LI 3 misalnya, tidak menunjukkan tingkah laku akur pembelajaran di dalam kelas. Hal ini demikian kerana subjek kajian kebiasaannya sering berkhayal atau bermain-main dengan alat tulisnya. Malah, ada kalanya subjek kajian ini membawa permainan di dalam kelas dan menyebabkan permainan tersebut diambil oleh guru.

Kemahiran ketiga yang diukur dalam. ialah keupayaan kesediaan. Kemahiran ini melibatkan keupayaan Sedia memberi bantuan kepada guru atau rakan tanpa diminta (item 1a), Sedia meminjam pinjam barang seperti pensel kepada rakan lain (item 1b), Sedia memaafkan kesalahan rakan lain (item 1c), Sedia bereaksi apabila guru atau rakan bercakap (item 1d), dan Sedia mendorong atau memberi perangsang kepada rakan-rakan lain (item 1e). Dapatan kajian menunjukkan tiada subjek kajian mendapat skor penuh sebanyak lima item “Ya, manakala tiga orang subjek kajian (PM 2, LC 1, dan LK 1) mendapat skor empat item “Ya”. Subjek kajian PM 1 mendapat skor item “Ya” sebanyak tiga item, manakala subjek kajian LI 3 dan LM 1 mendapat skor sebanyak dua item “Ya” dalam bahagian ini. Subjek kajian lain seperti LI 1 dan LI 2 masing-masingnya mendapat satu skor item “Ya” yang merupakan skor terendah dalam kemahiran memberi.

Seterusnya, kemahiran keempat yang diukur dalam pengenalan ialah kepatuhan. Lima orang subjek kajian mendapat skor tertinggi sebanyak lima item “Ya”, dalam kemahiran ini, iaitu PM 1, LI 1, LI 3, LC 1, dan LK 1.Subjek kajian PM 2 mendapat skor terendah sebanyak tiga skor “Ya” dalam penelitian terhadap tingkah lakunya. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, subjek kajian ini tidak menunjukkan tingkah laku bagi item patuh arahan tanpa diulang berkali-kali (item 4a) dan tidak keluar masuk

University of Malaya

kelas sesuka hati (item 4e). Bagi item 4(a), subjek kajian didapati sering kali memerlukan arahan yang berulang kali untuk pulang ke kelas selepas waktu pemulihan tamat. Subjek kajian ini didapati lebih selesa berada di kelas pemulihan khas berbanding di dalam kelas biasanya. Kebiasaannya, subjek kajian gemar melukis, menulis sifir, dan sebagainya bagi menghabiskan masanya di dalam kelas ini. Adakalanya, guru pemulihan tidak perasaan subjek kajian ini di dalam kelas kerana menyangka subjek kajian ini sedang diuji oleh pengkaji. Setelah guru mengetahui bahawa subjek kajian tidak diuji, guru mengarahkan subjek kajian untuk pulang semula ke kelas biasa. Setelah beberapa kali arahan, barulah subjek kajian pulang ke kelas semula. Bagi item 4e pula, subjek kajian PM 2 didapati sering keluar masuk kelas sesuka hati. Hal ini dapat dilihat apabila subjek kajian tiba-tiba datang ke kelas pemulihan bertanyakan sama ada pengkaji memanggilnya untuk diuji atau tidak. Subjek kajian ini akan datang ke kelas pemulihan dan pulang semula ke kelas biasa apabila diarahkan oleh guru untuk berbuat demikian.

Kemahiran kelima dan keenam dalam keupayaan menerima ialah kecenderungan (item 5) dan kesopanan (item 6). Kemahiran meminati juga melihatkan subjek kajian cenderung meminati subjek yang diajar di dalam kelas kemahiran (item 5a), cenderung dalam sesuatu sukan atau permainan selepas sesi persekolahan(item 5b), cenderung kepada aktiviti pembelajaran yang bersifat *hands on* atau melibatkan bermain sambil belajar (item 5c), cenderung meminati kerja-kerja berkumpulan berbanding kerja sendirian (item 5d), dan cenderung kepada seni atau muzik (item 5e). Kesopanan pula melibatkan item-item seperti sopan bahasa pertanyaan kepada guru jika tidak memahami pelajaran (item 6a), sopan jika menggunakan bahasa bersama rakan (item 6b), Berlemah lembut apabila ingin meminjam barang rakan (item 6c), sopan dengan rakan-rakan berlainan jantina (item 6d), dan sopan menolak pelawaan (item 6e).

University of Malaya

Bagi item 5, tidak terdapat pun seorang subjek kajian mendapat bilangan skor "Ya" tertinggi sebanyak lima item. Skor bilangan item "Ya" kebanyakannya tertumpu kepada empat item "Ya" kerana tujuh orang subjek kajian (PM 2, LI 1, LI 2, LI 3, LM 1, LC 1, dan LK 1) mendapat skor tersebut dan seorang subjek kajian mendapat skor tiga item "Ya" (PM 1). Dalam kemahiran menanyakan pula (item 6), seramai lima daripada lapan orang subjek kajian (PM 1, PM 2, LI 3, LC 1, dan LK 1) mendapat skor penuh sebanyak lima item "Ya", manakala seorang subjek kajian LI 1 mendapat skor sebanyak empat item "Ya" dalam bahagian ini. Selebihnya, dua orang subjek kajian LI 2 dan LM 1 masing-masingnya mendapat tiga skor "Ya" dan menjadikan mereka subjek kajian yang mendapat skor "Ya" terendah. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, subjek kajian lebih berminat dalam aktiviti yang melibatkan *hands on* dan bermain sambil belajar (item 5c) dan kerja berkumpulan (item 5d). Situasi ini perlu dipraktikkan oleh guru dengan mengambil kira kelebihan kaedah pembelajaran yang bersesuaian dengan kanak-kanak pemulihan khas. Hal ini demikian kerana minat boleh menjadikan seseorang pelajar itu aktif untuk mempelajari sesuatu pendekatan dan kaedah (Yu 2014, p. 308). Pelajar yang mempunyai minat dikatakan mampu menunjukkan semangat dalam aktiviti yang didedahkan dan mampu memperkembangkan kemahiran baharu yang diperolehi, iaitu "*Therefore, as long as the students' learning interest is aroused, their intelligence can be developed, their learning ability can be improved, and further their creativity can be stimulated"* (Yu 2014, p. 308).

Bagi kemahiran menanyakan, kemahiran ini melibatkan kesopanan bertanya jika tidak memahami sesuatu pembelajaran (item 6a), Sopan jika menggunakan bahasa bersama rakan (item 6b), berlemah lembut apabila ingin meminjam barang (item 6c), sopan dengan rakan-rakan berlainan jantina (item 6d), dan sopan menolak pelawaan (item 6e). Hasil pemerhatian mendapati bahawa subjek-subjek kajian yang tidak memperoleh lima item "Ya" kurang mempamerkan keupayaan menanyakan dengan

betul, sama ada bertanya dengan bahasa yang sopan (item 6d) dan bertanya secara bergilir-gilir (item 6e). Subjek kajian LM 1 dan LI 2 didapati tidak mempamerkan kedua-dua tingkah laku seperti yang dinyatakan dan subjek kajian LI 1 pula hanya tidak mempamerkan item 6e. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, subjek kajian didapati tidak menggunakan bahasa yang sopan semasa bertanya kepada guru. Subjek kajian LM 1 biasanya akan menjerit jika ingin bertanya soalan dan berasa kecewa jika soalannya tidak dijawab oleh guru. Subjek kajian LI 2 pula adakalanya tidak menggunakan kata ganti nama yang sesuai, iaitu *aku* ketika menggantikan nama dirinya di hadapan guru. Subjek-subjek kajian LM 1, LI 1, dan LI 2 juga didapati tidak bertanya mengikut giliran. Kebiasannya, mereka akan mencelah percakapan atau soalan subjek kajian lain kerana inginkan perhatian dan soalan mereka dijawab dengan cepat oleh guru. Oleh kerana guru pemulihan khas mempunyai kelebihan dalam mengawal kelas, kebiasannya guru akan menegur tingkah laku subjek kajian secara terang-terangan bagi tujuan mendisiplinkan subjek kajian dan mengekalkan peraturan di dalam kelas. Tindakan guru yang efektif ini dikatakan oleh Stronge sebagai "*Effective teachers also use discipline carefully to support management of the learning environment*" (Stronge 2002, p.31). Perbincangan berikutnya berkaitan dengan dapatan kajian keupayaan afektif yang kedua, iaitu keupayaan respon.

5.2.3.2 Keupayaan Respon

Kemahiran kedua yang diuji dalam kemahiran afektif ialah keupayaan respon. Keupayaan ini melibatkan gerak balas seseorang pelajar bertindak balas terhadap sesuatu fenomena. Gerak balas ini didasari oleh sesuatu fenomena atau situasi ingin tahu yang mendorong kepada tindak balas tersebut. Gerak balas ini menghasilkan rasa kepuasan dalam diri individu kerana telah mendapat maklumat yang diperlukan setelah gerak balas berlangsung. Dalam kajian ini, keupayaan respon yang diukur dengan menggunakan senarai semak meliputi kemahiran keyakinan, kerajinan, ketenangan,

University of Malaya

kejujuran, keselesaan, dan keprihatinan. Jadual berikut menunjukkan dapatan kajian berkaitan dengan keupayaan respon, iaitu:

Jadual 5.61: Keupayaan Respon Dalam Ranah Afektif

Bil	Kemahiran	Keupayaan Respon							
		Subjek Kajian & Bilangan Item "Ya"							
		PM 1	PM 2	LI 1	LI 2	LI 3	LM 1	LC 1	LK 1
1.	Keyakinan	5	3	3	5	4	2	5	5
2.	Kerajinan	5	5	4	2	5	5	5	5
3.	Ketenangan	5	5	4	4	4	5	4	5
4.	Kejujuran	5	5	3	5	5	4	5	5
5.	Keselesaan	4	3	4	4	4	5	4	5
6.	Keprihatinan	3	4	4	4	4	4	4	4
Jumlah (30 item)		27	25	22	24	26	25	27	29
Peratus (100%)		90	83.3	73.3	80	86.7	83.3	90	96.7

Berdasarkan jadual di atas, analisis data mendapati bahawa subjek-subjek kajian mendapat skor item "Ya" dalam lingkungan 22 hingga 29 item dalam keseluruhan keupayaan respon. Subjek kajian yang mendapat skor item "Ya" tertinggi ialah subjek kajian LK 1 (29 item "Ya", satu item "Tidak"), dengan peratusan sebanyak 96.7 peratus item "Ya" dan 3.3 peratus item "Tidak". Subjek kajian yang mendapat skor item "Ya" terendah pula ialah subjek kajian LI 1 (22 item "Ya" dan lapan item "Tidak") dengan peratusan sebanyak 73.3 peratus item "Ya" dan 26.7 peratus item "Tidak". Kemahiran bertindak balas yang paling dikuasai oleh subjek kajian ialah kejujuran kerana enam subjek kajian (PM 1, PM 2, LI 2, LI 3, LC 1, dan LK 1) mendapat skor penuh item "Ya" sebanyak lima, manakala keprihatinan merupakan kemahiran yang kurang dikuasai oleh subjek kajian kerana tiada skor penuh item "Ya" dicatatkan dalam kalangan subjek kajian.

Keupayaan pertama yang dinilai dalam kalangan subjek kajian ialah keyakinan. Item kemahiran ini ialah yakin menjawab soalan (item 1a), yakin soalan dijawab dengan teliti dan cermat (item 1b), yakin memberi cadangan (item 1c), (item1d), dan yakin jika diberi tugasan (item 1e). Seramai empat orang subjek kajian mendapat markah penuh

University of Malaya

sebanyak lima item “Ya” dalam bahagian ini, iaitu PM 1, LI 2, LC 1, dan LK 1. Subjek kajian yang mendapat nilai “Ya” terendah ialah subjek kajian LM 1 dengan bilangan dua item “Ya” (tiga item “Tidak”), diikuti dengan subjek kajian PM 2 dan LI 1 dengan bilangan tiga item “Ya”(dua item “Tidak”), serta LI 3 dengan empat item “Ya” (satu item “Tidak”). Kebanyakan subjek kajian ini tidak mendapat skor bilangan item “Ya” pada item yakin menjawab soalan (item 1a), yakin soalan dijawab dengan teliti dan yakin menyelesaikan tugas (item 1d), dan yakin jika diberi tugasan (item 1e). Kebiasannya, subjek kajian yakin menjawab soalan yang diajukan oleh guru jika diberi masa yang panjang dan memerlukan bantuan atau klu jawapan soalan tersebut. Bagi item 1a pula, ada kalangan subjek kajian seperti L1 1 yang yakin menjawab soalan tetapi jawapan yang diberikan salah kerana tidak teliti serta cermat.

Seterusnya, kemahiran kedua yang diperhatikan dalam keupayaan respons ialah kerajinan. Keupayaan ini dinilai berdasarkan item rajin membantu guru mengemas bilik darjah (item 1a), rajin membantu guru membawa barang (item 1b), rajin membantu rakan lain dalam pembelajaran atau masalah (item 1c), rajin membantu mencari jalan penyelesaian kepada sesuatu masalah (item 1d), dan rajin membantu murid-murid kurang upaya (item 1e). Subjek kajian LI 2 mendapat bilangan “Ya” sebanyak dua item kerana tidak dilihat melakukan tingkah laku berikut, iaitu membantu guru mengemas bilik darjah (item 2a), membantu guru membawa barang (item 2b), dan membantu rakan lain dalam pembelajaran atau masalah (item 2c). Subjek kajian didapati bermain atau berbual selepas sesi pembelajaran tamat. Kebiasaannya, subjek kajian akan mengemas kelas terlebih dahulu lima minit sebelum kelas tamat. Seterusnya, membantu guru membawa barang tidak dilakukan oleh subjek kajian ini kerana kebiasannya subjek kajian akan mengarahkan subjek kajian lain untuk membantu guru. Akhir sekali, tingkah laku membantu rakan lain dalam pembelajaran atau masalah tidak dilakukan oleh subjek kajian kerana kebiasaannya subjek kajian ini akan menggunakan bahasa

ibundanya (bahasa Tamil) kepada subjek kajian LI 3 yang lemah dalam pembelajaran. Penggunaan bahasa tersebut bukanlah untuk menerangkan pembelajaran tetapi bertujuan untuk mengejeknya. Pengkaji sering bertanyakan kepada subjek kajian seperti LI 1 maksud pertuturan subjek kajian LI 2 dalam bahasa ibundanya. Subjek kajian LI 1 memberitahu bahawa maksudnya untuk mengejek subjek kajian LI 3 kerana tidak mengetahui sesuatu yang mudah.

Kemahiran ketiga yang dibincangkan ialah ketenangan. Item yang diukur dalam kemahiran ini ialah tenang semasa menjawab soalan (item 1a), tenang sebelum memulakan pelajaran (item 1b), tenang ketika ditegur oleh guru (item 1c), Tenang apabila diejek oleh rakan (item 1d), dan tenang menerima keputusan membincangkan (item 1e). Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa empat orang subjek kajian (subjek kajian PM 1, PM 2, LM 1, dan LK 1) mendapat bilangan item "Ya" sebanyak lima item, manakala empat lagi subjek kajian (LI 1, LI 2, LI 3, dan LC 1) memperoleh bilangan item "Ya" sebanyak empat item. Subjek-subjek kajian yang mendapat skor empat item "Ya" ini dilihat tidak mampu bekerjasama dalam kemahiran berbincang (item 1a). Subjek-subjek kajian ini didapati akan bergaduh sesama sendiri kerana mereka akan bergurau, mengejek, dan akhir sekali bergaduh. Menurut Mathur & Gupta (2011, p.230) keupayaan berbincang melibatkan kebijaksanaan mengawal emosi, komunikasi, dan kepimpinan. Dalam situasi ini, subjek-subjek kajian didapati tidak mempunyai keupayaan yang disebutkan tadi sehingga menyebabkan mereka sering bergaduh semasa melakukan kerja-kerja berkumpulan.

Kemahiran keempat yang diukur ialah kejujuran. Item "Ya" yang diukur dalam bahagian ini ialah jujur menjelaskan sebab sesuatu perkara (item 4a), jujur mengekspresikan perasaan dalam bentuk verbal atau bukan verbal (item 4b), jujur menjelaskan minat atau kebolehan diri sendiri (item 4c), jujur menjelaskan tindakan yang diambil (item 4d), dan jujur menjelaskan keinginan diri atau matlamat (item 4e).

University of Malaya

Dapatan kajian menunjukkan bahawa enam orang subjek kajian (PM 1, PM 2, LI 2, LI 3, LC 1, dan LK 1) telah mendapat skor "Ya" sebanyak lima item. Dua lagi subjek kajian mendapat skor "Ya" sebanyak tiga (LI 1) dan empat (LM 1) dalam kejujuran. Subjek kajian LI 1 didapati tidak dapat menjelaskan sebab sesuatu perkara (item 4a), boleh mengekspresikan perasaan dalam bentuk verbal atau bukan verbal (item 4b), manakala subjek kajian LM 1 tidak mampu menjelaskan sebab sesuatu perkara (item 4a). Subjek kajian LI 1 tidak mampu menjelaskan situasi pergaduhannya dengan subjek kajian lain dan hanya berdiam diri sahaja apabila ditanya oleh guru. Subjek kajian LM 1 pula adakalanya cuba menjelaskan tentang perkara yang disoal oleh guru tetapi tiada maklumat yang diperolehi daripada penjelasannya itu. Hal ini demikian kerana subjek kajian ini biasanya menggunakan kosa kata bahasa Melayu dan sedikit bahasa Indonesia dalam pertuturannya.

Kemahiran kelima yang diukur dalam kalangan subjek kajian ialah keselesaan. Kemahiran ini diukur dengan menunjukkan perasaan selesa bergaul dengan rakan berlainan bangsa (item 5a), selesa bergaul dengan orang yang lebih tua (item 5b), selesa suasana di dalam kelas (item 5c), selesa bekerja dalam kumpulan (item 5d), dan selesa mengikuti rutin pembelajaran dalam kelas (item 5e). Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa dua orang subjek kajian (LM 1 dan LK 1) mendapat skor bilangan item sebanyak lima item "Ya", diikuti dengan lima orang subjek memperolehi empat skor item "Ya" (PM 1, LI 1, LI 2, LI 3, dan LC 1), dan seorang subjek kajian (PM 2) memperolehi skor tiga item "Ya".

Dalam kemahiran terakhir, iaitu keprihatinan tiada subjek kajian memperolehi skor penuh sebanyak lima item "Ya". Kemahiran ini melibatkan prihatin tingkah laku rakan lain (item 6a), prihatin masalah kesihatan rakan (item 6b), prihatin peraturan sekolah selepas waktu persekolahan (item 6c), prihatin kesalahan yang dilakukan diri sendiri (item 6d), dan prihatin perkara yang berlaku dalam persekitaran (item 6e).

University of Malaya

Kelapan-lapan subjek kajian didapati prihatin kesalahan yang dilakukan diri sendiri (item 6d) dan subjek kajian PM 1 tidak prihatin masalah kesihatan rakan (item 6b).

Dapatan kajian menyimpulkan bahawa keupayaan pengenalan dan respon menunjukkan empat orang subjek kajian (PM 1, LI 2, LM 1, dan LK 1) merupakan peratusan tertinggi dalam keupayaan menerima berbanding kemahiran bertindak balas. Sebaliknya, tiga orang subjek kajian (PM 2, LI 1, dan LC 1) mendapat peratusan tertinggi dalam kemahiran respon. Subjek kajian LI 3 pula memperolehi peratusan yang sama dalam kedua-dua kemahiran. Hasil dapatan keupayaan afektif ini membantu pengkaji mendapat maklumat berkaitan sikap, emosi, dan nilai yang terdapat dalam kalangan subjek kajian. Melalui dapatan ini juga menunjukkan bahawa pembelajaran bahasa bukan sahaja melibatkan keupayaan berfikir (kognitif) dan pergerakan (psikomotor) sahaja, malah sikap, emosi serta nilai (afektif) juga turut dipentingkan. Nilai-nilai murni perlu dipupuk dalam kalangan murid supaya kecemerlangan bukan sahaja dinilai berdasarkan keputusan peperiksaan sahaja, malah kecemerlangan sahsiah turut dipenting seperti yang dinyatakan oleh Gagné & Briggs, iaitu: "*..an individual with strong attitude toward some item may be indicated by the frequency with which he chooses that item in a variety of circumstances"* (Gagné & Briggs 1974, p.25).

5.3 Menilai Keberkesanan Kit Asas Membaca Dalam Pembelajaran Bahasa

Bahagian ini merupakan objektif ketiga kajian, iaitu menilai keberkesanan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran bahasa. Keberkesanan ini dilihat dari tiga faktor seperti yang terdapat dalam kerangka konsep kajian, iaitu faktor pembelajaran, faktor Bahan Bantu Mengajar (BBM), dan faktor kanak-kanak pemulihan khas itu sendiri. Faktor-faktor ini diterangkan dan dikaitkan dengan dapatan kajian melalui ujian pra dan akhir dalam Ujian Penilaian Kemahiran Membaca. Perbincangan berikutnya berkaitan dengan

University of Malaya

faktor-faktor yang dinyatakan tadi dan kaitannya dengan pembelajaran bahasa kanak-kanak pemulihan khas.

5.3.1 Faktor Pembelajaran Bahasa

Dalam membincangkan keberkesanan Kit Asas Membaca kepada kanak-kanak pemulihan khas, faktor pembelajaran bahasa turut memainkan peranan penting. Dalam kajian ini, pembelajaran bahasa yang diaplikasikan ialah bertitik tolak kepada Teori Pembelajaran Gagné, iaitu gabungan antara Teori Reka Bentuk Pengajaran Gagné (1988) dan Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985). Berdasarkan gagasan teori ini, pembelajaran dikatakan tidak hanya tertumpu kepada penguasaan pengalaman serta kemahiran tetapi perubahan terhadap sikap, minat, emosi, nilai, serta pengalaman turut diambil kira. Perubahan-perubahan tersebut perlulah dapat diperhatikan walaupun hanya sementara. Sehubungan itu, tiga gagasan utama teori ini diaplikasikan dalam pembelajaran bahasa bagi memastikan Kit Asas Membaca menjadi lebih berkesan kepada kanak-kanak pemulihan khas.

Pertama, lapan syarat pembelajaran yang terdapat dalam teori ini, iaitu pembelajaran isyarat, pembelajaran gerak balas, pembelajaran rangkaian, pertalian bahasa, pembelajaran diskriminasi, pembelajaran konsep, pembelajaran prinsip, dan penyelesaian masalah diaplikasikan dalam kajian ini. Keistimewaan penerapan lapan syarat pembelajaran ini menjadikan pembelajaran lebih bersifat hierarki, iaitu bermula dari mudah kepada yang lebih kompleks atau konkrit kepada yang abstrak. Jadual berikut menunjukkan pengaplikasian lapan syarat pembelajaran semasa mengaplikasikan pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca, iaitu:

University of Malaya

Jadual 5.62: Pengaplikasian Lapan Syarat Pembelajaran Dalam Pembelajaran Menggunakan Kit Asas Membaca

Syarat Pembelajaran	Contoh Aplikasi Dalam Pembelajaran Menggunakan Kit Asas Membaca
Pembelajaran Isyarat	-Pembelajaran yang bersifat asas kerana mudah dipelajari dan tidak banyak melibatkan proses berfikir -Memperkenalkan kemahiran asas bacaan seperti huruf besar, kecil, dan pasangan huruf yang seakan-akan sama seperti yang digariskan dalam objektif pembelajaran. -Menggunakan Bahan Bantu Mengajar (BBM) seperti kad imbasan huruf, Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, model istana, dan buku latihan supaya tindak balas terlazim serta automatik terhasil apabila kemahiran asas dikuasai.
Pembelajaran Gerak Balas	Melibatkan pergerakan otot dalam bertindak balas terhadap rangsangan atau sekumpulan rangsangan -Diaplikasikan dalam pembelajaran Modul 2: Bunyi dan Sebutan kerana subjek kajian biasanya akan mendengar bunyi dan sebutan sesuatu huruf oleh guru dan menirunya sahaja -Menggunakan kad imbasan cara huruf diujarkan, buku Modul 2: Bunyi dan Sebutan, dan buku latihan Modul 2
Pembelajaran Rangkaian	-Pembelajaran rangkaian berlaku apabila kanak-kanak dapat menghubungkan dua atau lebih perkara yang telah dipelajari sebelum ini (Gagné 1965, p.39). -Diaplikasikan dalam pembelajaran Modul 2: Bunyi dan Sebutan untuk pembelajaran suku kata dan perkataan. -Menggunakan kad imbas suku kata dan model kapal. -Subjek kajian perlu menguasai kemahiran membaca suku kata, mencari padanan suku kata dengan kad suku kata, dan akhir sekali mencantumkan kad suku kata menjadi perkataan. Contoh kad suku kata *ka* dicantumkan dengan suku kata *ki* menunjukkan anggota badan. -Menggabungkan kedua-dua kad suku kata di bahagian badan kapal bagi menunjukkan wujudnya perkataan.
Pembelajaran Pertalian Bahasa	-Subjek kajian perlu mengaitkan fakta, konsep, dan sebagainya yang dipelajari dalam bahasa verbal dalam satu rangkaian. Rangkaian itu boleh terdiri daripada satu suku kata atau melebihi 10 suku kata -Pengaplikasian dalam Modul 2: Bunyi dan Sebutan dengan menggunakan kad suku kata, ilustrasi, dan model kapal. -Subjek kajian perlu mengetahui objek dengan perkataan, boleh menyebut suku kata dan ejaan yang diwakili. Seterusnya, gabungkan suku kata dan pamerkan di bahagian badan kapal

University of Malaya

Pembelajaran Diskriminasi	-Subjek kajian perlu membezakan objek atau keadaan mengikut ciri-ciri atau kelasnya -Pembelajaran Modul 3: Konteks Tatabahasa. Subjek kajian perlu pastikan objek berada dalam kategori kata nama, kerja, atau adjektif.
Pembelajaran Konsep	-Menekankan pembelajaran pertalian bahasa dan diskriminasi -Membina ayat menggunakan buku Modul 3: Konteks Tatabahasa. Subjek kajian perlu menguasai beberapa kemahiran sekaligus, mengenal huruf, membunyikan suku kata dan perkataan, mencantum perkataan menjadi ayat, dan menulis di dalam buku modul.
Pembelajaran Prinsip	-Memahami idea-idea yang terdapat dalam sesuatu ayat dan mengeluarkan idea tersebut ke dalam bentuk simbol-simbol yang difahami -Penggunaan buku cerita rakyat, iaitu *Anak Monyet Yang Tamak, Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi*, dan *Sang gajah Yang Sombong* -Subjek kajian perlu mempunyai kebolehan membaca dan memahami isi kandungan cerita untuk membolehkannya menceritakan sinopsis cerita di hadapan kelas.
Pembelajaran Penyelesaian Masalah	-Mengaplikasikan prinsip, rumus, generalisasi, konsep, dan hukum untuk menyelesaikan masalah dalam situasi baru. -Subjek kajian perlu gunakan pengetahuan berkaitan tatabahasa untuk membina ayat di luar konteks pembelajaran

Dapatan kajian ini turut disokong oleh pendapat Gagné (1965) yang menyatakan bahawa pembelajaran dipengaruhi oleh faktor pengalaman sedia ada dan peristiwa pembelajaran yang berlaku dalam persekitaran (p.3). Faktor-faktor tersebut bersifat boleh diperhatikan dan mempengaruhi rasa yang merangsang pembentukan rantaian saraf utama, terutamanya yang berhubung dengan minda. Pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca, misalnya membantu subjek kajian menjawab soalan dalam ujian akhir berdasarkan faktor pengalaman sedia ada dan peristiwa pembelajaran yang berlaku di dalam kelas. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, subjek kajian boleh menyentuh dan cuba menggunakan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang terdapat dalam Kit Asas Membaca seperti model kapal atau istana. Situasi ini memberi pengalaman kepada subjek kajian menghubungkan pengetahuan mereka dalam bentuk lebih konkrit.

University of Malaya

Situasi pembelajaran yang dicipta oleh guru berdasarkan sembilan peristiwa pembelajaran turut membantu dalam menyampaikan isi kandungan sesuatu pembelajaran secara efektif.

Selain itu, faktor kedua ialah pengaplikasian sembilan peristiwa pembelajaran dalam merekabentuk pembelajaran secara berstruktur. Peristiwa pembelajaran ini perlu dijalankan secara berperingkat, walaupun tidak semua peristiwa ini diaplikasikan dalam pembelajaran (Gagné & Briggs 1974, p.123 & Gagné & Driscoll 1988, p. 118). Peristiwa belajar ini dibahagikan kepada sembilan peristiwa, iaitu mendapatkan perhatian (*gaining attention*), menjelaskan tujuan atau objektif (*informing the learners of the objective*), merangsang semula ingatan (*stimulating the recall or prerequisite learning*), menyampaikan bahan rangsangan (*presenting the stimulus material*), memberikan bimbingan (*providing learning guidance*), menunjukkan prestasi (*eliciting the performance*), memberikan maklum balas (*providing feedback about performance correctness*), menilai prestasi *(assessing performance*), dan meningkatkan pengekalan dan pemindahan (*enhancing retention and transfer*).

Peristiwa pembelajaran ini meliputi kaedah yang oleh guru untuk menyampaikan pembelajaran dengan lebih berkesan. Bersesuaian dengan prinsip pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca, iaitu pembelajaran dijalankan secara berperingkat daripada mudah kepada kemahiran yang lebih sukar kaedah dan langkah-langkah yang diaplikasikan oleh guru penting supaya pembelajaran dapat disampaikan dengan cara yang lebih berkesan. Pembelajaran dengan cara yang berkesan ini bukan sahaja memudahkan subjek kajian mengingati pembelajaran lalu, malah mampu mengukuhkan pembelajaran baharu yang diajarkan kepada mereka. Kebiasaannya, pengaplikasian sembilan peristiwa pembelajaran ini dirancang oleh guru sebelum pembelajaran dimulakan, iaitu pada peringkat penyediaan Rancangan Pengajian Harian (RPH).

University of Malaya

Berikut merupakan contoh RPH yang disediakan oleh guru dengan mengaplikasikan sembilan peristiwa pembelajaran, iaitu:

Jadual 5.63: Contoh Pembinaan RPH Berdasarkan Sembilan Peristiwa Pembelajaran

Minggu : 1 Tarikh: 26.4.2016 Hari: Selasa Waktu: 10.10 pagi-11.30 pagi Bilangan Murid: 10 orang Objektif: Di akhir pembelajaran murid dapat: 1. Menyebut huruf-huruf besar yang dipaparkan dengan betul. 2. Menyebut huruf-huruf kecil yang dipaparkan dengan betul 3. Mengenal dan mengingat huruf-huruf kecil yang terdapat dalam paparan atau carta. 4. Mengenal dan mengingat huruf-huruf besar yang terdapat dalam paparan atau carta 5. Menulis huruf besar yang disebut oleh guru atau yang didengar. 6. Menulis huruf kecil yang disebut oleh guru atau yang didengar Kemahiran: 1. Menyalin huruf kecil daripada kad-kad huruf kecil. 2. Menyalin huruf besar daripada kad-kad huruf besar. Bahan: Kad imbas (guru), kad imbas berlidi (murid), kad gambar haiwan, kad-kad huruf besar dan kecil (disediakan), kotak, buku latihan murid (disediakan) Tema: Alam Haiwan	**Langkah:** **1) Mendapatkan perhatian murid** -Menarik perhatian murid supaya mengekalkan tumpuan semasa proses pembelajaran. -Guru boleh gunakan kaedah lisan (bertanya soalan, dll: Cth: nak belajar dan main? dll) atau bukan lisan (Cth: menunjuk kepada BBM, dll) **2) Menjelaskan objektif pembelajaran** -Hari ini kita belajar tentang huruf kecil dan huruf besar. **3) Merangsang semula ingatan murid** -Minta murid baca semula A hingga Z (huruf besar) dan a-z (huruf kecil) dalam urutan dan guru boleh soal huruf secara rambang dengan guna kad imbasan. -Guru sebut beberapa huruf secara rambang daripada kad imbasan, minta murid tunjukkan dengan kad imbasan berlidi **4) Menyampaikan kandungan pembelajaran** - Huruf Kecil Secara Berurutan dan Tidak Berurutan (Gunakan Kad Imbas). Bagi P&P huruf kecil guna kaedah ini, iaitu: a) **huruf yang sama ketinggian** (c, m, n, r, s, w, z, v, dan x) b) **panjang ke atas** (b, d, f, h, k, l, dan t) c) **panjang ke bawah** (g, j, p, q, dan y) - Huruf Besar Secara Berurutan dan Tidak Berurutan (Gunakan Kad Imbas) - Kaitkan huruf-huruf dengan nama-nama haiwan (fokus kepada gambar kura-kura, arnab, monyet, singa, harimau, gajah, cacing, dan badak akan digunakan sebagai watak dalam buku cerita rakyat Model 3). Gunakan kad gambar haiwan. Cikgu sebut nama haiwan yang mewakili huruf. Minta murid A dan Murid B tunjukkan huruf besar dan kecil yang mewakili gambar haiwan itu. Akhir sekali, semua murid tunjukkan kad huruf besar dan kecil seperti murid A dan B. **5)Memberikan Bimbingan** -Permainan kotak beracun. Setiap murid perlu ambil satu huruf dan perlu menamakan huruf itu. -Permainan dijalankan sebanyak dua kali. Satu pusingan untuk huruf besar, satu pusingan huruf kecil. -10 huruf dimasukkan dalam kotak kosong dalam setiap kali pusingan. **6)Menunjukkan prestasi** -Dua jenis latihan, latihan membaca sahaja dan latihan membaca sambil menulis ***Latihan membaca sahaja: Buku Model 1** Huruf Besar Berurutan (m.s 1-5) Huruf Kecil Berurutan (m.s 6-10) Huruf Besar Tidak Berurutan (m.s 11-15) Huruf Kecil Tidak Berurutan (m.s 16-20) *** Latihan bertulis daripada buku latihan**. Latihan 1-4 (Buku Latihan Murid) (m.s 3-10) **7)Memberi maklum balas** -Guru mendengar sebutan huruf dan menyemak latihan

University of Malaya

	yang telah disiapkan oleh murid. Beri maklum balas sama ada salah atau betul. Bagi murid yang masih belum menguasai pembelajaran, fokus kepada huruf-huruf yang masih belum dikuasai. **8) Menilai prestasi** -Guru menyoal murid berkaitan dengan penyebutan dan cara pembentukan huruf yang telah dipelajari **9) Meningkatkan pengekalan dan pemindahan** -Pemindahan dalam mata pelajaran dengan menggunakan kemahiran mengenal pasti huruf untuk mengeja dan menulis perkataan.

5.3.2 Faktor Bahan Bantu Mengajar

Keberkesanan Kit Asas Membaca juga dapat dikaitkan dengan faktor Bahan Bantu Mengajar (BBM) seperti kandungan bahan, mutu dan kualiti bahan, reka bentuk bahan, mudah digunakan, dan mencapai objektif pembelajaran. Pertama, kandungan bahan yang dibina dalam Kit Asas Membaca adalah menyasarkan kepada golongan kanak-kanak pemulihan khas yang lemah membaca. Kandungan ini bersesuaian dengan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) kanak-kanak Tahun Tiga. Kedua, mutu dan kualiti bahan pula dikaitkan dengan ketahanan BBM tersebut untuk digunakan di dalam kelas. BBM yang dibina menggunakan bahan-bahan seperti bahan-bahan yang tidak berbahaya, boleh digunakan lama, dan tahan lasak kerana BBM ini berbentuk *hands on activity*.

Faktor reka bentuk bahan pula menyasarkan pembinaan BBM di dalam Kit Asas Membaca ini dibina berpadanan dengan pembinaan BBM lain. Contohnya, dalam pembelajaran huruf BBM yang digunakan ialah model istana, kad imbasan, modul, dan buku latihan. BBM ini bersesuaian dengan konteks cerita rakyat yang diketengahkan, iaitu Anak Monyet Yang Tamak. Rekaan BBM tadi bersesuaian dengan konteks cerita tersebut dan membolehkan subjek kajian mengaitkan BBM dengan konteks cerita rakyat tersebut. Seterusnya, konsep mudah digunakan juga tidak kurang pentingnya kerana BBM tersebut perlulah bersifat *user-friendly* kepada penggunanya. Keadaan ini bermaksud BBM seperti model tidak memerlukan pemasangan atau kemahiran

University of Malaya

penyelenggaraan tertentu kerana telah dibina pasang siap serta boleh digunakan terus semasa pembelajaran berlangsung. Akhir sekali, bahan-bahan pembelajaran yang terkandung dalam Kit Asas Membaca ini turut dibina selaras dengan pencapaian objektif pembelajaran dan hasil pembelajaran yang digariskan bagi setiap modul.

Penggunaan BBM yang pelbagai mampu meningkatkan keinginan murid untuk menguasai pembelajaran dan menjadikan pembelajaran lebih menarik. Fungsinya sebagai menambah kelancaran komunikasi yang bersifat dua hala antara murid dengan guru serta meningkatkan kefahaman murid terhadap sesuatu pembelajaran turut tidak dapat disangkal lagi (Noraziah Abd. Hamid 1981, p.2). Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan sewaktu sesi pembelajaran dalam Modul 1: Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, berlakunya komunikasi bersifat dua hala antara guru dengan subjek kajian. Komunikasi dua hala ini dapat merangsang tindak balas dan mampu menghasilkan perubahan tindak balas yang diharapkan (Mohd Zuri Ghani & Aznan Che Ahmad 2008, p. 1). Situasi ini dapat dilihat dalam peristiwa pembelajaran keempat, iaitu menyampaikan bahan rangsangan. Contohnya, ketika guru menerangkan cara pembentukan huruf beliau mengaitkan anggota badan seperti perut dan muka. Guru menyatakan perbezaan bentuk huruf *b* dan *d* sebagai perut sebelah kanan dan kiri, manakala *p* dan *q* muka dari sebelah kanan dan kiri. Pembelajaran turut diperkukuhkan dengan gambar cara menulis huruf besar dan kecil dalam modul yang menunjukkan urutan bernombor menulis huruf. Malah, penggunaan model istana turut membantu guru menghasilkan perubahan tindak balas yang diharapkan apabila guru menyebut nama huruf, manakala subjek kajian mencari blok huruf dan memasukkannya ke dalam ruang dalaman istana.

University of Malaya

5.3.3 Faktor Keupayaan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Faktor ketiga yang mempengaruhi keberkesanan Kit Asas Membaca ialah keupayaan kanak-kanak pemulihan khas itu sendiri. Kanak-kanak tersebut turut mempunyai keupayaan kognitif, psikomotor, dan afektif semasa menggunakan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran di dalam kelas. Dalam keupayaan kognitif, pengkaji mendapati bahawa keupayaan mengingat, memahami, dan mengaplikasi sangat penting dalam menjadikan pembelajaran lebih bermakna. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, sebelum sesi pembelajaran baharu bermula, guru akan menguji keupayaan mengingat pembelajaran lalu secara rambang kepada kanak-kanak pemulihan khas. Misalnya, subjek kajian LM 1 yang diuji nama huruf dan bunyi huruf oleh guru. Bagi menguji keupayaan memahami pula, guru menyoal dua bunyi huruf sekaligus seperti *leh* dan *geh*. Seterusnya, kemahiran mengaplikasi turut menguji keupayaan subjek kajian LM 1 mencari padanan kad huruf yang diwakili oleh bunyi yang disebutkan oleh guru.

Dalam keupayaan psikomotor pula, kemahiran meniru sebutan atau ujaran guru dan melibatkan pergerakan sering diaplikasikan dalam pembelajaran. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, pembelajaran huruf, bunyi dan sebutan, serta konteks tatabahasa tetap mengaplikasikan kemahiran meniru ini dalam pembelajaran. Subjek kajian diminta mendengar contoh ujaran dan mengikutnya sehingga contoh yang betul dapat dihasilkan. Teknik ini juga digunakan dengan mengulang contoh berkali-kali sehingga mereka mampu mengujarkan contoh tersebut tanpa dibantu. Dalam pergerakan juga, guru sering memberi peluang kepada subjek kajian untuk mencuba mencari padanan kad, menyusun kad, dan sebagainya dalam aktiviti yang melibatkan *hands on activity*. Kesemua subjek kajian dipanggil seorang demi seorang untuk melibatkan diri dalam semua aktiviti pembelajaran bagi mengekalkan kefahaman mereka terhadap pembelajaran.

University of Malaya

Akhir sekali, dalam aspek afektif pula kesediaan belajar atau tingkah laku subjek kajian turut mempengaruhi keberkesanan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, kebiasaaanya guru akan menyusun bahan-bahan pembelajaran yang digunakan sebelum kelas pemulihan dijalankan. Situasi ini menunjukkan guru mahu kanak-kanak pemulihan khas mempunyai kesediaan belajar, bermotivasi, dan menunjukkan minat dalam pembelajaran. Guru turut menyatakan kesediaan belajar dalam kalangan subjek kajian sangat kurang kerana mereka mempunyai pelbagai tujuan datang ke sekolah dan kebanyaknnya bukanlah untuk belajar. Dengan melakukan persiapan pembelajaran, guru menunjukkan bahawa penggunaan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran bahasa sangat menarik dan mampu meningkatkan motivasi belajar. Bahan-bahan pembelajaran yang terdapat dalam Kit Asas Membaca boleh diaplikasikan dalam pembelajaran didik hibur atau bermain sambil belajar seperti yang digariskan dalam prinsip pembelajaran kanak-kanak pemulihan khas itu sendiri.

Oleh itu, dapat disimpulkan bahawa keberkesanan Kit Asas Membaca Dalam Keupayaan Mengingat Huruf ini turut dipengaruhi oleh faktor subjek kajian, guru, dan Bahan Bantu Mengajar (BBM) itu sendiri. Keyakinan subjek kajian semasa menjawab soalan, cara pengajaran guru, dan keupayaan BBM dalam menyediakan asas yang kuat dalam mempelajari sesuatu konsep baharu menunjukkan berlakunya tindak balas. Tindak balas yang bersesuaian ini menentukan pencapaian mereka sebelum dan selepas peristiwa pembelajaran berlaku. Pencapaian pula boleh ditunjukkan oleh hasil pembelajaran yang telah digariskan, sama ada mencapai objektifnya atau tidak.

University of Malaya

5.4 Rumusan

Berdasarkan perbincangan bagi memenuhi objektif kedua kajian, iaitu tahap keupayaan membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas dapat disimpulkan bahawa menunjukkan bahawa kemampuan subjek kajian dalam pembelajaran berbeza. Walau bagaimanapun, subjek-subjek kajian didapati telah mencapai markah lulus sebanyak ≥ 50 markah bagi setiap hasil pembelajaran seperti yang dipetakan dalam Bab 3. Hasil dapatan kajian ini menunjukkan bahawa keupayaan kognitif dalam pembelajaran juga sama penting dengan keupayaan psikomotor dan afektif dalam kalangan subjek kajian.

Dalam mencapai objektif ketiga, keberkesanan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran kanak-kanak pemulihan khas, tiga faktor telah dibincangkan, iaitu faktor pembelajaran bahasa, faktor Bahan Bantu Mengajar (BBM), dan kanak-kanak pemulihan khas itu sendiri. Oleh itu, guru perlu kreatif dengan menerapkan tiga faktor ini dalam pembelajaran supaya kebolehan membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas dapat ditingkatkan ke tahap terbaik.

University of Malaya

BAB 6: KESIMPULAN

6.1 Pendahuluan

Bab ini menghuraikan kesimpulan dan implikasi kajian yang telah dijalankan. Menerusi bab ini juga, pengkaji membuat rumusan bagi keseluruhan kajian yang merangkumi perbincangan hasil kajian, implikasi kajian, implikasi terhadap teori, dan implikasi terhadap praktik. Selain itu, bab ini juga akan memberi cadangan dari hasil kajian dan cadangan untuk kajian lanjutan. Kesimpulan berkaitan dapatan kajian yang lebih lanjut akan dibincangkan dalam bahagian ini.

6.2 Rumusan Keseluruhan Kajian

Secara keseluruhannya, kajian ini meliputi tiga objektif utama, iaitu mengenal pasti dan membangunkan reka bentuk Kit Asas Membaca, menilai tahap keupayaan bacaan kanak-kanak pemulihan khas, dan menilai keberkesanan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran bahasa kanak-kanak. Kajian ini turut memfokuskan kepada kemahiran membaca yang bersifat asas, iaitu huruf, bunyi dan ejaan, serta tatabahasa. Dalam objektif pertama, mengenal pasti dan membangunkan reka bentuk Kit Asas Membaca kajian ini telah memilih untuk mengaplikasikan tema cerita rakyat dalam pembinaan bahan-bahan pembelajaran. Tema ini dipilih kerana ingin memperkenalkan cerita rakyat kepada kanak-kanak yang belajar di kelas pemulihan khas. Ada sesetengah cerita rakyat yang telah diketahui oleh kanak-kanak ini seperti *Si Tanggang* dan *Puteri Gunung Ledang*. Oleh itu, terdapat beberapa siri mengolah bahan tersebut menjadi sesuatu yang baharu tanpa menjejaskan fungsinya sebagai cerita rakyat yang berlatar belakangkan masyarakat Melayu.

Berdasarkan hasil dapatan kajian, rumusan keseluruhan kajian meliputi beberapa perkara, iaitu fungsi bahan-bahan pembelajaran yang dinyatakan sebagai media pengajaran atau *instructional media* yang membolehkan pembelajaran disampaikan

University of Malaya

secara efektif. Sebagai Bahan Bantu Mengajar (BBM), penggunaan Kit Asas Membaca dalam kajian ini dapat menjalankan fungsinya sebagai perkara atau benda yang diperlukan dan digunakan oleh guru untuk membantu murid-murid belajar dengan lebih berkesan serta menarik (Atan Long 1982, p.74). Kedua, penerapan bahan-bahan bersifat visual dan konkrit dalam Kit Asas Membaca membolehkan subjek kajian menerima input yang berbeza daripada mempraktikkan keupayaan mengingat, memahami, dan mengaplikasi. Walau bagaimanapun, bahan-bahan yang digunakan turut berkesan dengan wujudnya kaedah pengajaran yang bersesuaian dengan bahan-bahan pembelajaran tersebut. Ketiga, komunikasi bersifat dua hala dapat dibentuk semasa pembelajaran di dalam kelas kerana wujudnya sesi penerangan, soal jawab, dan permodelan. Keempat, penghasilan BBM iui merangsang ingatan murid terhadap pembelajaran terdahulu, menyediakan asas yang kukuh dalam memahami dan mengingati konsep yang baharu dipelajari, dan menekankan penglibatan aktif murid-murid pemulihan. Hal ini kerana kebanyakan pelajaran yang diajar di dalam Kit Asas Membaca bukanlah sesuatu yang baharu, tetapi telah dipelajari sejak Tahun 1 lagi. Oleh kerana sifatnya bukan sesuatu yang baharu, tujuan sebenar penciptaannya lebih kepada mengukuhkan keupayaan sedia ada.

Dalam tahap keupayaan membaca pula, dapatan keseluruhan kajian menunjukkan terdapat perbezaan pencapaian dalam kalangan subjek kajian dalam satu-satu kemahiran. Situasi ini menunjukkan bahawa keupayaan kognitif, psikomotor, dan afektif sentiasa berubah dari semasa ke semasa. Hal ini demikian kerana keupayaan ini bersifat semula jadi dan boleh dilatih untuk dipertingkatkan. Dalam keupayaan kognitif, tumpuan turut mempengaruhi keupayaan kognitif kanak-kanak. Kanak-kanak yang mempunyai daya tumpuan mampu mendengar, memahami, dan mengaplikasi pengetahuan mereka dalam sesuatu tugasan. Kedua, cara memproses maklumat turut mempengaruhi keupayaan kognitif sama ada maklumat diingat dalam bentuk visual,

auditori, dan sebagainya. Ketiga, pengalaman turut membantu keupayaan kognitif kerana proses mengaitkan pengetahuan sedia ada dengan pengalaman lalu mampu menyelesaikan masalah yang timbul.

Bagi aspek psikomotor pula, latihan fizikal membantu tindak balas di bawah sedar sehingga tindak balas menjadi terlazim. Contohnya, subjek kajian yang sering kali membuat latihan bacaan melalui kad suku kata lama kelamaan mampu mencantumkan kad-kad tersebut menjadi perkataan. Kedua, isi kandungan pembelajaran berkaitan dengan psikomotor perlulah selaras dengan objektif kajian. Contohnya, objektif pembelajaran yang melibatkan keupayaan psikomotor perlulah melibatkan aktiviti pergerakan seperti meniru pertuturan, menyentuh, menyusun, dan sebagainya. Ketiga, umur turut mempengaruhi tahap kemampuan keupayaan psikomotor. Kanak-kanak pemulihan khas misalnya, diperhatikan lebih aktif dalam pergerakan psikomotor terutamanya yang melibatkan keupayaan berlari, melompat, dan sebagainya. Walau bagaimanapun, keupayaan ini perlulah disesuaikan dengan keupayaan mereka sebagai kanak-kanak. Keupayaan kompleks ditukarkan kepada keupayaan bacaan yang lebih mudah seperti menyebut, meniru, menyusun, mencari, memadankan, dan sebagainya.

Seterusnya, aspek kemahiran afektif pula menunjukkan bahawa sikap, nilai, dan emosi juga turut mengalami perubahan dari semasa ke semasa. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, terdapat beberapa isu yang boleh disimpulkan bagi bahagian ini. Pertama, cara atau kaedah menarik minat kanak-kanak mempelajari kemahiran membaca. Guru perlu menimbulkan minat dalam pembelajaran membaca dengan menjalankan aktiviti yang menyeronokkan dan memasukkan elemen didik hibur dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Kedua, nilai positif perlu ditanam dalam diri kanak-kanak pemulihan khas seperti keyakinan dan percaya kepada kebolehan diri sendiri. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, subjek kajian kurang yakin atau percaya kepada kebolehan diri sendiri, sama ada semasa memberi jawapan bagi soalan

University of Malaya

atau penilaian. Situasi ini menunjukkan mereka takut jika jawapan diberikan salah atau berasa kecewa jika tidak tahu jawapan kepada soalan yang diajukan. Ketiga, kesediaan belajar turut penting dalam penilaian keupayaan afektif. Subjek kajian adakalanya didapati kurang bersedia sebelum pembelajaran berlangsung. Situasi ini ditunjukkan apabila mereka tidak membawa alat tulis ke kelas sehingga menyebabkan mereka perlu meminjam daripada rakan-rakan lain. Keadaan ini menimbulkan rasa kurang selesa subjek kajian lain yang sedang membuat latihan dan adakalanya menimbulkan pergaduhan. Bagi mengelakkan situasi ini berlaku, guru perlu menyediakan alat tulis yang dimasukkan ke dalam bekas plastik dan boleh digunakan oleh kanak-kanak pemulihan lain.

Selain itu, keberkesanan Kit Asas Membaca turut disimpulkan sebagai mencapai hasil pembelajaran yang telah digariskan kerana kesemua subjek kajian dapat memenuhi kriteria lulus yang ditetapkan. Dalam hal ini, dapat disimpulkan bahawa terdapat tiga faktor utama yang menjadikan pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca berkesan kepada subjek kajian. Pertama, faktor pembelajaran bahasa dengan mengaplikasikan teori pembelajaran tertentu. Dalam kajian ini, teori pembelajaran Gagné yang mengaplikasikan lapan syarat pembelajaran dan sembilan peristiwa pembelajaran didapati berkesan dalam menjadikan pembelajaran bersifat terarah dan terancang. Kedua, faktor bahan bantu mengajar (BBM) yang digunakan, iaitu Kit Asas Membaca. Sifat bahan, pencapaian kepada objektif pembelajaran, dan sebagainya mendorong kepada minat belajar membaca kepada subjek kajian. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, minat itu ditunjukkan apabila subjek kajian bersungguh-sungguh melibatkan diri dalam aktiviti yang dirancangkan semasa pembelajaran bahasa Melayu dalam kelas pemulihan khas. Ketiga, faktor diri kanak-kanak pemulihan khas itu sendiri yang melibatkan keupayaan kognitif, afektif, dan psikomotor turut menyumbang kepada pencapaian dalam pembelajaran. Penggunaan Kit Asas Membaca

University of Malaya

yang menggariskan objektif pembelajaran tiga keupayaan tersebut menjadikan pembelajaran membaca lebih bermakna dan mencapai objektif pembelajaran. Perbincangan berikutnya pula berkaitan dengan perbincangan hasil kajian yag merangkumi tiga objektif penulisan ini.

6.2.1 Perbincangan Hasil Kajian

Kajian ini menelusuri aspek pembelajaran bahasa dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas. Pembelajaran bahasa ini diperkukuhkan dengan sejenis Bahan Bantu Belajar (BBM) yang dinamakan Kit Asas Membaca Bahasa Melayu. Kit ini digunakan oleh kanak-kanak pemulihan khas untuk belajar membaca semasa sesi pembelajaran bahasa Melayu. Kajian ini mempunyai tiga fasa utama, iaitu merekabentuk dan membangunkan, menganalisis tahap bacaan selepas pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca, dan menilai keberkesanannya semasa digunakan dalam pembelajaran. Bagi tahap pertama, iaitu mengenal pasti dan membangunkan Kit Asas Membaca, Model Membaca *Searchlight* oleh Clay & Cazden (1990) diaplikasikan dengan mengaplikasikan tiga fasa, iaitu pengecaman huruf dan konteks tatabahasa. Kedua, analisis tahap keupayaan membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas pula didasari oleh tiga peringkat dalam Taksonomi Bloom, iaitu keupayaan kognitif, psikomotor, dan afektif. Akhir sekali, keberkesanan Kit Asas Membaca dilihat daripada tiga aspek, iaitu faktor pembelajaran, BBM, dan kanak-kanak pemulihan khas itu sendiri. Oleh Itu, kajian yang dijalankan ini dipandu oleh tiga persoalan kajian yang mendasari kajian pengkaji. Tiga persoalan tersebut berserta jawapannya akan dijelaskan dalam tiga subtopik berikutnya.

University of Malaya

6.2.1.1 Reka Bentuk Bahan Bantu Mengajar Bagi Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Reka bentuk Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang dinamakan Kit Asas Membaca ini adalah beradasarkan Model Membaca *Searchlight* (Clay & Cazden, 1990) yang memfokus kepada tiga elemen, iaitu pengecaman huruf dan pengetahuan grafik, bunyi dan sebutan, serta tatabahasa. Reka bentuknya ialah berdasarkan cerita rakyat yang telah diubah suai daripada cerita haiwan dengan haiwan dan manusia dengan haiwan. Bagi menjadikan cerita itu bersifat nyata, bahan-bahan pengajaran dibina seperti modul, model, buku cerita, kad imbasan, dan buku cerita yang bertemakan tiga cerita rakyat. Cerita-cerita itu ialah *Anak Monyet Yang Tamak, Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi, dan Sang gajah Yang Sombong*. Proses pembinaan Kit Asas Membaca telah melibatkan tiga proses utama, iaitu pemilihan, pengolahan, dan pembinaan bahan pengajaran. Proses-proses ini diaplikasikan dalam pembinaan Kit Asas Membaca supaya peranannya sebagai BBM yang berkualiti dapat dihasilkan.

i) Proses Pemilihan Bahan

Proses pertama, iaitu pemilihan bahan pengajaran telah melibatkan tujuh aspek seperti pengecaman sifat-sifat bahan pengajaran itu sendiri, iaitu sifat dan jenis bahan, kadar maju pembelajaran, pergerakan, warna, suntingan, dan mudah alih. Bagi memastikan prosedur ini diikuti, prinsip pemilihan bahan diaplikasikan yang meliputi lima prinsip, iaitu kesesuaian, kewibawaan atau kredibiliti, aspek-aspek teknikal, ciri-ciri fizikal atau format, dan berkaitan. Pemlihan bahan pengajaran melibatkan sifat dan jenis bahan. Sifat dan jenis bahan yang dipilih untuk pengajaran perlulah berdasarkan objektif pembelajaran yang digariskan. Jenis dan sifat bahan perlulah berdasarkan objektif pembelajaran yang telah dibahagikan kepada tiga topik utama yang diajar dalam kemahiran membaca, iaitu mengenal huruf, membunyikan huruf, suku kata, dan mengeja perkataan, dan tatabahasa asas bahasa Melayu. Pembahagian ini kemudiannya

University of Malaya

dinamakan mengikut model, iaitu Model 1, Model 2, dan Model 3. Model 1 memfokuskan kepada huruf, iaitu Pengecaman Huruf dan Pengetahuan Grafik, Modul 2: Bunyi dan Sebutan, dan Model 3: Konteks Tatabahasa.

Kedua, kadar maju pembelajaran bermaksud bahan yang dipilih juga perlu mengambil kira kadar maju pembelajaran murid. Kadar maju pembelajaran murid ini ditentukan oleh subjek kajian sendiri. Oleh kerana pembelajaran berpusatkan murid, mereka diberi peluang melibatkan diri secara aktif dalam pembelajaran mereka. Ketiga, pergerakan yang melibatkan kemahiran fizikal atau kaedah sesuatu aktiviti itu diajarkan. Oleh sebab pengajaran kemahiran membaca ini turut melibatkan domain psikomotor dalam Taksonomi Bloom, penggunaan gambar dan aktiviti yang bersifat pergerakan turut dimuatkan di dalam bahan pengajaran. Keempat, aspek warna yang dipilih perlulah menyokong pembelajaran yang bersifat visual. Dalam mengaplikasikan prinsip ini, lukisan diwarnakan dengan menggunakan pensel warna biasa, manakala kad imbasan menggunakan warna-warna yang terdapat dalam aplikasi *Microsoft Power Point.* Penggunaan perisian ini membolehkan pengkaji mewarnakan gambar latar belakang kad imbasan dengan warna-warna yang tersedia dalam bahagian *design*. Warna yang terdapat pada kad imbasan dapat dilihat selepas cetakan komputer dijalankan. Prinsip penggunaan warna pula adalah menggunakan warna terang supaya dapat menarik minat subjek kajian. Gambar ujaran yang terdapat di dalam modul pula dicetak dengan mengekalkan warna asalnya. Pewarnaan model kapal dalam kajian ini hanya menggunakan syelek berwarna coklat, manakala model istana pula tidak diwarnakan bagi mengekalkan keasliannya.

Kelima, aspek suntingan juga telah mengaplikasikan penggunaan *Microsoft Power Point* bagi membolehkan bahan-bahan dalam bentuk *slide* disunting sama ada bagi jika berlaku kesilapan atau penambahan fakta terbaharu. Jika berlaku kesilapan atau penambahan fakta, pengkaji hanya melihat *slide* yang telah dibuat dengan paparan

University of Malaya

slide sorter view bagi melihat keseluruhan *slide* yang telah dibuat. Keenam, prinip mudah mudah alih melibatkan penggunaan di pelbagai tempat dan tidak perlu tempat penyimpanan khas. Bahan-bahan pengajaran seperti kad imbas boleh disimpan dengan mengikatnya bersama dan kad perkataan pula diletakkan di ruang penyimpanan khusus, iaitu di bahagian *deck* kapal yang dijadikan model. Modul-modul yang telah digunakan disimpan oleh guru di dalam kotak segi empat, iaitu kotak bagi menempatkan kertas cetakan bersaiz A4 dan setiap kotak mewakili satu modul.

Dalam proses pemilihan bahan, lima prinsip telah diaplikasikan. Prinsip pertama ialah aspek kesesuaian. Aspek kesesuaian ini dinilai dalam prisip pertama melibatkan penentuan, konsep mata pelajaran, tajuk, isi kandungan dan objektif pembelajaran yang hendak diajar. Bagi mengelakkan pemilihan bahan-bahan yang tidak berkaitan dengan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dan matlamat program LINUS, rujukan kepada kedua-dua perkara ini dibuat. Kedua, kesesuaian pemilihan bahan juga dilihat daripada kesesuaian bahan dengan latar belakang subjek kajian seperti gaya pembelajaran, sifat, umur, dan pencapaian semasa subjek kajian melalui kajian rintis yang dijalankan sebelum kajian sebenar berlangsung. Ketiga, kesesuaian bahan juga dilihat berdasarkan tempat digunakan. Oleh sebab pembelajaran dijalankan di dalam kelas dan bilangan subjek kajian hanya lapan orang, bahan-bahan pembelajaran yang digunakan tidak terlalu banyak, bukan daripada kategori elektronik, tidak memerlukan ruangan khas untuk dipamerkan di dalam kelas.

Prinsip kedua ialah kewibawaan atau kredibiliti bahan. Bahan-bahan dipilih berfungsi memberi atau menyampaikan maklumat yang tepat kepada subjek kajian seperti bahan berbentuk grafik, gambar kaku, bahan pamer dan bahan-bahan bercetak bahan bercetak. Ketepatan maklumat juga diambil kira dari segi penggunaan warna dan ukuran saiz seperti penggunaan warna, saiz tulisan, reka bentuk, dan sebagainya. Selain itu, fakta yang dikemukakan pula perlulah kemas kini dan tepat. Bagi tujuan ini, rujukan

University of Malaya

kepada kurikulum terkini dijalankan bagi melihat sama ada berlakunya pengubahsuaian silibus pembelajaran atau sebaliknya. Aspek ejaan dan tatabahasa juga dipastikan ketepatannya sama ada berlaku perubahan dalam sistem ejaan atau tatabahasa yang diajarkan di sekolah. Fakta yang dikemukakan juga tidak bersifat berat sebelah atau menyinggung sensitiviti agama, budaya, dan latar belakang subjek kajian yang berbilang bangsa.

Prinsip ketiga ialah aspek teknikal. Prinsip ini diaplikasikan bagi memastikan ciri bahan pembelajaran berdasarkan kategorinya adalah jelas, tepat, dan mudah difahami. Prinsip teknikal dikaitkan dengan penggunaan grafik, lukisan, dan gambar. Gambar-gambar cara pengujaran hanya memfokus kepada bahagian mulut sahaja dan tidak kabur serta jelas. Bagi tujuan ini, teknik suntingan dilakukan dengan menggunakan perisian *Adobe Photoshop.* Dalam grafik dan lukisan pula, gubahan warna disepadukan dan tidak bercerai. Prinsip keempat ialah ciri-ciri fizikal seperti mudah disimpan dan digunakan. Penyimpanan bahan-bahan ini adalah mudah dan tidak memerlukan penjagaan rapi kerana tidak melibatkan aspek teknikal. Malah, bahan-bahan yang bersifat konkrit ini tidak memerlukan banyak kelengkapan kerana bersifat pasang siap dan tahan lasak. Jika berlaku kerosakan, penyelenggaraan dan baik pulih juga mudah dijalankan. Prinsip kelima dan terakhir pula melibatkan aspek berkaitan, iaitu berkaitan dengan mata pelajaran dan objektif pembelajaran. Bahan-bahan yang dipilih untuk pengajaran juga berkaitan dengan mata pelajaran dan objektif pembelajaran. Prinsip pemilihan bahan ini memastikan hanya bahan-bahan yang mempunyai isi kandungan yang relevan dengan pembelajaran bahasa Melayu dan kemahiran membaca sahaja dimuatkan.

ii) Proses Pengolahan Bahan

Proses kedua juga turut diaplikasikan dalam pembinaan Kit Asas Membaca yang melibatkan pengolahan bahan-bahan pengajaran. Empat perkara telah dipertimbangkan,

University of Malaya

iaitu inspirasi atau kreativiti, interaksi subjek kajian dengan bahan, dan fungsi bahan itu sendiri apabila digunakan dalam proses pembelajaran. Pengolahan bahan yang dilakukan adalah berdasarkan inspirasi dan kreativiti yang melibatkan pengolahan plot cerita rakyat. Kedua, interaksi subjek kajian dengan bahan melibatkan pengolahan semula bahan-bahan pengajaran berdasarkan modul pembelajaran bagi membolehkan subjek kajian berinteraksi dan bertindak balas dengan bahan tersebut. Dalam hal ini, bahan-bahan pengajaran disesuaikan dengan konteks cerita rakyat dan silibus pembelajaran bahasa Melayu Tahap 1 itu sendiri.

Ketiga, fungsi bahan juga perlu diolah bagi memudahkan guru menyampaikan isi kandungan pelajaran yang dapat difahami oleh murid. Penggunaan media pamer seperti model mempunyai dwifungsi, iaitu memperlihatkan struktur asas tentang sesuatu konsep dan alat pengukuhan hasil pembelajaran. Selain itu. Pembinaan model kapal misalnya, diolah ceritanya berdasarkan konsep cerita rakyat dan dinamakan sebagai *Saudagar Yang Tidak Mengenang Budi.* Tujuannya ialah supaya subjek kajian dapat mengaitkan konsep mujarad dengan perkara konkrit. Seterusnya, penggunaan warna juga merupakan aspek penting dalam bahagian ini kerana pencerakinan perkataan kepada suku kata berwarna merah dan hitam dalam buku cerita rakyat memudahkan mereka membacanya. Bagi satu-satu perkataan, suku kata pertama yang dieja dan disebut oleh subjek kajian berwarna hitam, manakala suku kata kedua pula berwarna merah. Jika sesuatu perkataan mewakili tiga atau lebih suku kata, suku kata berikutnya pula berwarna hitam. Situasi ini memudahkan subjek kajian untuk belajar menyebut dan membaca perkataan berdasarkan warna-warna yang diwakili.

iii) Pembinaan Bahan Pengajaran

Proses terakhir, iaitu pembinaan bahan pengajaran melibatkan bahagian pertama seperti pertimbangan berkaitan elemen bentuk dan fungsi, ketetapan, kepelbagaian, kemahiran bahasa, penyerapan pengetahuan dan nilai, serta standardisasi dan simplikasi. Bahagian

University of Malaya

kedua pembinaan bahan pula melibatkan kaedah-kaedah pembinaan bahan yang mengaplikasikan prinsip grafik, iaitu kontra (*contrast*), keseimbangan (*aligment*), mudah (*simplicity*), kesamaan (*proximity*), penekanan (*emphasis*), dan pengulangan *(repetition*).

Pertimbangan berkaitan elemen bentuk dan fungsi melibatkan jenis-jenis Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang terdapat dalam Kit Asas Membaca itu sendiri. Pertama, bentuk dan fungsi yang dipertimbangkan semasa membina model ini ialah (i) menyerupai sesuatu (ii) boleh dipandang dari pelbagai arah (tepi, atas, dan bawah), (iii) boleh menampakkan rupa dalamnya (*cut away*) jika dibuka (iv) saiz dikecilkan (*scale down*) atau dibesarkan (*scale up*) daripada objek sebenar (iv) berkait rapat dengan pengajaran berbentuk pergerakan, kedudukan bahagian, dan hubung kait semua bahagian.

Model-model kapal, misalnya dipilih adalah untuk memudahkan subjek kajian mengingati objek sebenar yang diceritakan dalam cerita rakyat. Model-model tersebut dibina bukan hanya untuk dipamerkan sahaja tetapi berguna sebagai bahan bantu mengajar huruf. Model istana misalnya, jika dibuka di bahagian tengahnya akan menampakkan bahagian kotak-kotak kecil yang dibahagikan kepada empat baris melintang dan enam baris menegak. Baris akhir kotak-kotak ini hanya terdiri daripada dua buah kotak kecil sahaja. Kotak-kotak kecil ini dibina bagi mewakili kesemua 26 huruf dan dimasukkan blok huruf dalam kotak-kotak kecil itu. Blok-blok huruf ini pula ditampalkan huruf dan digunakan bagi menyusun huruf-huruf secara berurutan dan tidak berurutan.

Prinsip pembinaan bahan yang kedua adalah ketepatan. Prinsip ini bermaksud bahan-bahan pengajaran yang dibina perlulah mampu mengungkapkan bahasa secara tepat dalam aspek fungsi dan konteks sosial. Berdasarkan kriteria ini, pembinaan Kit

University of Malaya

Asas Membaca dibina berdasarkan objektif pembelajaran yang digariskan terlebih dahulu. Penentuan objektif melalui penggunaan bahan-bahan pengajaran dapat memastikan hasil pembelajaran yang ingin dicapai menepati kriteria hasil pembelajaran seperti yang ditetapkan. Pembahagian pembelajaran mengikut kemahiran kognitif dalam Taksonomi Bloom menunjukkan bahawa setiap kemahiran bahasa dikuasai secara berperingkat dan tersusun.

Prinsip ketiga melibatkan kesesuaian. Pembinaan Kit Asas Membaca yang berbentuk visual ini bersesuaian dengan gaya pembelajaran kanak-kanak pemulihan kerana mempunyai kriteria kepelbagaian bahan. Kepelbagaian bahan meliputi pemilihan dan penggunaan bahan-bahan yang sesuai dan bertepatan dengan isi pelajaran supaya subjek kajian meningkatkan penguasaan mereka terhadap kemahiran membaca. Prinsip keempat dalam pembinaan bahan adalah kemahiran bahasa. Kemahiran bahasa yang difokuskan dalam kajian ini adalah kemahiran membaca. Prinsip kelima pula ialah penyerapan pengetahuan dan nilai. Bahan-bahan pengajaran yang dibina mestilah dapat menerapkan nilai-nilai dalam semua kemahiran. Penggunaan bahan-bahan pembelajaran telah digabungkan dengan pengajaran guru bagi membentuk kefahaman yang menyeluruh berkaitan konsep. Penggunaan bahan-bahan pengajaran dalam Kit Asas Membaca ini membolehkan subjek kajian mengaitkan kemahiran bacaan yang dipelajarinya dalam kehidupan harian.

Prinsip keenam dan terakhir melibatkan standardisasi dan simplikasi. Bahan-bahan yang dibina telah melalui proses pengolahan dan diubah suai selaras dengan keperluan pelajar. Dalam prinsip ini, bahan-bahan melalui proses standardisasi seperti perbezaan umur dan jantina, kawasan, pendidikan, atau sosial. Penggunaan bahasa yang lebih mudah digunakan semasa membina modul pengajaran, terutamanya yang melibatkan penerangan dan latihan. Penggunaan gambar yang lebih banyak bagi menerangkan teks dan contoh diaplikasikan berbanding menggunakan teks yang lebih

University of Malaya

banyak daripada gambar. Situasi ini membolehkan subjek kajian menanggapi sesuatu konsep dengan lebih tepat dan mampu meningkatkan kefahaman mereka.

Bahagian kedua dalam pembinaan bahan melibatkan prinsip grafik. Prinsip grafik ini melibatkan enam prinsip akronimnya *CASPER*. Prinsip *CASPER* melibatkan kontra (*contrast*), keseimbangan (*aligment*), mudah (*simplicity*), kesamaan (*proximity*), penekanan (*emphasis*), dan pengulangan *(repetition*). Bahan-bahan pengajaran yang terdapat dalam Kit Asas Membaca menggunakan prinsip ini semasa pembinaannya. Prinsip pertama ialah kontras. Kontras melibatkan penggabungan elemen yang berbeza bagi menonjolkan kelainan bagi sesuatu bahan. Empat jenis kontras diaplikasikan, iaitu bentuk, warna, saiz, dan jenis taipan (*font*). Gabungan bentuk-bentuk seperti *rounded rectangle, rectangular, plaque* yang terdapat dalam aplikasi *Microsoft Power Point 2010* mampu menghidupkan kontras bentuk yang berfungsi sebagai penjimatan ruang, kekemasan reka letak dan sebagainya. Kontras saiz melibatkan besar dan kecil saiz sesuatu bahan yang direka. Kontras saiz banyak diaplikasikan dalam bahan-bahan bercetak seperti modul dan buku latihan. Kontras saiz adalah berdasarkan saiz bentuk yang menempatkan gambar dan soalan. Kontras warna pula melibatkan penggabungan warna daripada kategori warna yang berbeza dan warna panas dan sejuk. Kontras taipan pula melibatkan penggunaan dua perkara, iaitu jenis dan saiz tulisan.

Prinsip grafik kedua ialah keseimbangan. Prinsip ini melibatkan pembinaan bahan-bahan yang mempunyai keseimbangan simetri. Pengaplikasian ini turut melibatkan ruang putih sebagai ruang positif dan negatif bagi menciptakan keseimbangan dalam bahan. Prinsip ketiga pula ialah prinsip mudah. Prinsip ini diaplikasikan dalam pembinaan BBM dengan mengurangkan jumlah maklumat yang hendak dipersembahkan dalam satu muka surat atau paparan. Prinsip keempat ialah proksimiti yang melibatkan pengelompokan bersama elemen yang berkaitan. Penggunaan bentuk segiempat sama dan segi empat tepat dalam membentuk kesatuan

University of Malaya

diaplikasikan dalam membentuk model. Tujuannya ialah untuk membentuk pola atau corak bagi penumpuan pandangan. Prinsip kelima ialah penegasan yang dicapai dengan menetapkan kepentingan atau menekankan satu elemen reka bentuk daripada keseluruhan elemen lain. Susun atur kurang menekankan penegasan selalunya gagal menarik perhatian atau mengekalkan minat individu yang melihatnya. Kajian ini telah mengaplikasikan penegasan kontra dan kedudukan semasa membina bahan-bahan pengajaran. Prinsip keenam dan terakhir ialah pengulangan. Pengulangan bertujuan untuk menciptakan kesan kesatuan dan keharmonian dalam rekaan. Lima jenis pengulangan iaitu ton (*tone*), arah (*direction*), ukuran (*measure*), kedudukan (*position*), dan bentuk (*shape*) telah diaplikasikan semasa membina bahan-bahan pengajaran Kit Asas Membaca.

Oleh itu, dapat dirumuskan bahawa proses pembinaan bahan-bahan pengajaran dalam kajian ini melibatkan tiga proses, iaitu pemilihan, pengolahan, dan pembinaan bahan. Dalam mengaplikasikan setiap proses, terdapat beberapa pertimbangan dan prinsip yang diambil kira dalam melaksanakannya. Situasi ini membolehkan bahan-bahan yang dihasilkan berkualiti sifatnya dan memenuhi keperluan pengajaran kemahiran membaca. Bahan-bahan yang berkualiti juga perlulah menarik daripada konsep susun aturnya bagi membolehkan penggunaannya tidak bersifat membosankan dan mampu menarik perhatian subjek kajian. Bagi tujuan ini, enam prinsip grafik CASPER yang diaplikasikan mampu mengangkat rekaan bahan-bahan dalam Kit Asas Membaca menjadi lebih menarik dan berkesan penggunaannya.

University of Malaya

6.2.1.2 Tahap Keupayaan Membaca Dalam Kalangan Kanak-Kanak Pemulihan Khas

Keupayaan membaca dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas dapat dirumuskan dalam tiga keupayaan, iaitu keupayaan kognitif, psikomotor, dan afektif. Keupayaan kognitif diperolehi dengan Ujian Penilaian Kemahiran Membaca yang melibatkan keupayaan mengingat, memahami, dan mengaplikasi. Dapatan kedua pula ialah keupayaan psikomotor dan akhir sekali dapatan afektif. Rumusan berikutnya berkaitan dengan dapatan tiga jenis keupayaan tersebut.

Berdasarkan dapatan keupayaan kognitif dapat dirumuskan bahawa kemahiran kognitif yang paling dikuasai oleh kanak-kanak pemulihan khas ialah keupayaan mengaplikasi. Keupayaan ini merupakan kemahiran ketiga yang diajarkan melalui konteks tatabahasa. Daripada keseluruhan dapatan menunjukkan bahawa jumlah markah dan peratusan tertinggi diperolehi daripada dapatan kajian kemahiran mengaplikasi. Jumlah markah keseluruhan kemahiran tersebut ialah 796.7 markah dengan 99.58 peratus, berbanding keupayaan memahami (762.9 markah dan 95.36), dan keupayaan mengingat 766.38 markah dan 95.8 peratus). Empat HP yang digariskan dalam bahagian ini, iaitu Melengkapkan Kata Nama, Kata Kerja, Dan Kata Adjektif Berdasarkan Gambar (HP 1), Menentukan Penggunaan Imbuhan Awalan Dan Akhiran Dalam Ayat (HP 2), HP 3: Memahami Maklumat dan Menyesuaikan Rangkai Kata Dalam Ayat Penyata (HP 3), serta Menyusun Dan Membina Ayat Berdasarkan Gambar (HP 4).

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa konsep-konsep tatabahasa lebih mudah diajarkan kepada subjek kajian kerana mampu dikaitkan dengan cerita-cerita rakyat yang dipelajari. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, konteks tatabahasa yang paling mudah dipelajari ialah keupayaan melengkapkan kata nama, kata kerja, dan kata

University of Malaya

adjektif berdasarkan gambar. Pada permulaanya subjek kajian berasa sukar untuk memahami golongan kata tersebut. Pembelajaran menjadi lebih mudah selepas guru menerangkan konsep-konsep golongan kata nama untuk menamakan haiwan, tumbuhan, dan sebagainya, kata kerja menerangkan perbuatan, dan kata adjektif menerangkan sikap. Konsep-konsep seperti imbuhan turut diterangkan dengan jelas, iaitu berbentuk penambahan di awal atau akhir kata. Guru juga menyebut perkataan berimbuhan, manakala subjek kajian diminta meneka sama ada perkataan itu awalan atau akhiran.

Kaedah yang boleh digunakan untuk mendapatkan perhatian kanak-kanak adalah menggunakan rangsangan yang dipelbagaikan (Gagné & Briggs 1974, p.124). Terdapat dua jenis rangsangan yang sering digunakan oleh guru sama ada yang bersifat lisan dan bukan lisan bergantung kepada situasi pembelajaran yang terlibat ketika itu. Dalam menggunakan rangsangan yang bersifat lisan, guru boleh menggunakan kaedah bertanya soalan, memberi contoh, perubahan suara, dan sebagainya. Situasi pembelajaran menunjukkan guru cuba menarik perhatian subjek kajian dengan menanyakan soalan dan penerangan.

Pada peringkat ayat pula. guru masih menerangkan unsur-unsur yang dapat membentuk ayat. Berdasarkan pemerhatian pengkaji, subjek kajian pada mulanya berasa sukar dengan konsep-konsep ini tetapi penerangan yang mendalam membantu subjek kajian memahaminya. Contohnya, guru menerangkan dalam membina ayat mudah, mestilah ada benda dan cerita. Benda disebut sebagai subjek, manakala cerita sebagai predikat. Guru menulis contoh di papan putih dengan mengaitkannya dengan subjek kajian LI 1, iaitu ayat *Rohan* (subjek) *mencari kawannya* (predikat). Pembelajaran bersifat pengulangan turut diajarkan, iaitu guru meminta semua subjek kajian mengulang kaji lima perkara, iaitu kata nama, kata kerja, kata adjektif, imbuhan,

University of Malaya

dan ayat mudah. Subjek kajian LM 1 pula didapati lebih berminat belajar konsep tatabahasa berbanding tugasan membaca atau menulis.

Dapatan kajian psikomotor pula merumuskan bahawa kemahiran imitasi merupakan item terbanyak mendapat jumlah "Ya" sebanyak 196 daripada 240 item (44 item "Tidak") dengan 81.67 peratus, berbanding kemahiran manipulasi hanya sebanyak 167 item "Ya" (73 item Tidak) dengan 69.58 peratus sahaja. Subjek-subjek kajian didapati mendapat skor jumlah item "Ya" antara 27 hingga 50 item dan jumlah skor item "Tidak" pula antara 10 hingga 33 item. Jika dilihat daripada sudut kedua-dua kemahiran ini, subjek kajian LI 2 mendapat jumlah skor item "Ya" paling tinggi sebanyak 54 item dan subjek kajian LI 3 mendapat skor item "Ya" terendah sebanyak 27 item. Subjek kajian LI 2 mendapat peratusan skor "Ya" tertinggi sebanyak 90 peratus dan subjek kajian LI 3 mendapat peratusan skor "Ya" terendah sebanyak 45 peratus berbanding subjek-subjek kajian lain.

Dapatan keupayaan psikomotor paling dikuasai oleh subjek kajian ialah kemahiran imitasi atau peniruan. Keupayaan ini lebih banyak diperhatikan dalam kalangan subjek kajian kerana kanak-kanak pemulihan banyak belajar melalui pemerhatian dan peniruan daripada tingkah laku orang lain. Dalam hal ini, pembelajaran bahasa yang sering diaplikasikan oleh guru ialah menyuruh subjek kajian mendengar bunyi atau perkataan yang disebutkan oleh guru dan mengulangnya kemabali. Situasi ini diperhatikan dalam pembelajaran huruf, sebutan, dan tatabahasa. Peniruan ini merupakan salah satu bimbingan yang dijalankan oleh guru dan paling mudah dikuasai oleh subjek kajian dengan cepat. Peniruan juga dilakukan dengan melihat gambar ujaran bagi membunyikan bunyi huruf yang difokuskan.

Dalam memilih kaedah untuk menyampaikan bahan rangsangan kepada pelajar, guru perlu mempertimbangkan beberapa perkara seperti jenis media pengajaran yang

University of Malaya

ingin digunakan, jumlah pelajar, dan objektif pembelajaran. Dalam memilih media pengajaran, media yang sering digunakan adalah gambar kerana penggunaanya dapat menggambarkan keseluruhan isi pengajaran. Kepelbagaian gambar yang digunakan sebagai bahan pengajaran boleh digambarkan dengan gambar sebenar, carta, dan gambar yang menunjukkan perlakuan yang ingin digambarkan.

Dapatan kajian terakhir pula merumuskan bahawa keupayaan efektif yang yang mendapat jumlah skor item "Ya" tertinggi ialah kemahiran pengenalan sebanyak 205 item "Ya" (85.42 peratus) dan kemahiran respons sebanyak 202 item "Ya" (84.17 peratus). Skor item "Ya" yang diperolehi oleh subjek kajian antara 45 hingga 57 item (jumlah skor item "Tidak" antara tiga hingga 15 item). Jika dilihat daripada sudut kedua-dua kemahiran ini, subjek kajian LK 1 mendapat jumlah skor item "Ya" paling tinggi sebanyak 57 item dan subjek kajian LI 1 mendapat skor item "Ya" terendah sebanyak 45 item. Situasi ini menjadikan subjek kajian LK 1 mendapat peratusan skor "Ya" tertinggi sebanyak 95 peratus dan subjek kajian LI 1 mendapat peratusan skor "Ya" terendah sebanyak 75 peratus berbanding subjek-subjek kajian lain.

Sikap merupakan kecenderungan individu untuk bertindak terhadap suatu objek atau keadaan. Sikap dapat dibentuk melalui cara mengamati dan mencontohi sesuatu yang bersifat positif atau negatif serta diteguhkan melalui informasi verbal. Dapatan kajian ini mendapati subjek-subjek kajian mempunyai sifat ingin menerima sesuatu perkara atau mengambil bahagian dalam sesuatu aktiviti. Berdasarkan pemerhatian yang dijalankan, subjek kajian seperti LM 1 sering kali mengangkat tangan atau menawarkan diri untuk menjawab soalan. Subjek-subjek kajian lain juga sentiasa mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran di dalam kelas. Menurut Gagné & Driscoll (1988, p.57), terdapat tiga jenis kategori sikap yang utama dalam diri seseorang, iaitu sikap yang dibangunkan melalui interaksi sosial, aktiviti-aktiviti positif, dan sikap yang bersifat kenegaraan. Sikap juga digabungkan bersama nilai (*values).* Dapatan ini

University of Malaya

menunjukkan bahawa sikap-sikap positif ini mampu dibangunkan dan dipertingkatkan dalam kalangan kanak-kanak. Persekitaran yang positif turut membantu perkembangan sikap dan nilai yang boleh dicontohi oleh rakan-rakan lain.

6.2.1.3 Keberkesanan Kit Asas Membaca Dalam Pembelajaran Bahasa Melayu

Perbincangan bahagian ini merupakan objektif ketiga kajian, iaitu menilai keberkesanan Kit Asas Membaca dalam pembelajaran bahasa. Keberkesanan ini dilihat dari tiga faktor seperti yang terdapat dalam kerangka konsep kajian, iaitu faktor pembelajaran, faktor Bahan Bantu Mengajar (BBM), dan faktor kanak-kanak pemulihan khas itu sendiri. Pertama, faktor keberkesanan Kit Asas Membaca ini dikaitkan dengan faktor pembelajaran. Faktor pembelajaran yang dikaitkan ialah pengaplikasian dua buah teori dalam kajian ini, iaitu Teori Reka Bentuk Pengajaran Gagné (1988) dan Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985).

Dua perkara asas yang menjadi gagasan teori ini, ialah lapan syarat pembelajaran dan sembilan peristiwa pembelajaran. Lapan syarat pembelajaran ini telah diaplikasikan dalam pembelajaran dengan memberi contoh pengaplikasiannya semasa menggunakan Kit Asas Membaca. Selanjutnya, sembilan peristiwa pembelajaran yang diaplikasikan menjadikan pembelajaran menggunakan Kit Asas Membaca menjadi lebih terancang. Selain itu, terdapat juga tiga elemen dalam peristiwa pembelajaran yang mempengaruhi perubahan tingkah laku dalam pembelajaran, iaitu pelajar, rangsangan, dan tindak balas. Menurut Gagné, pelajar yang terdiri daripada manusia mempunyai rasa, bahagian-bahagian minda yang boleh memproses maklumat, dan keupayaan otot. Peristiwa-peristiwa pembelajaran yang berlaku dalam persekitaran pelajar mempengaruhi rasa yang merangsang pembentukan rantaian saraf utama, terutamanya yang berhubung dengan minda (Gagné 1965, p. 6). Rangsangan-rangsangan yang wujud dalam persekitaran kanak-kanak mempengaruhi tindak balas yang bakal ditunjukkan oleh

University of Malaya

mereka. Perubahan-perubahan dalam tingkah laku tersebut menentukan pencapaian mereka sebelum dan selepas peristiwa pembelajaran berlaku.

Seterusnya, keberkesanan Kit Asas Membaca juga dapat dikaitkan dengan faktor Bahan bantu Mengajar (BBM) seperti kandungan bahan, mutu dan kualiti bahan, reka bentuk bahan, mudah digunakan, dan mencapai objektif pembelajaran. Kajian ini telah melibatkan pembinaan dan pengaplikasian BBM yang bersifat konkrit dan bahan berbentuk visual seperti kad imbas, kad suku kata, model, modul, dan buku ceritayang bertemakan tema cerita rakyat. Pada masa yang sama, BBM ini juga terdiri daripada bahan-bahan pembelajaran bersifat konkrit yang telah diolah kandungannya supaya menjadi ringkas serta sesuai dengan keupayaan kanak-kanak pemulihan khas. Sebaliknya, bahan-bahan konkrit yang dipersembahkan dalam bentuk sedia ada, menggangu tumpuan kanak-kanak kepada bahan atau objek itu yang dipersembahkan sahaja. Situasi ini bermaksud kanak-kanak tidak mendapat manfaat dalam pembelajaran jika mereka tidak boleh menghubungkan bahan konkrit dengan isi kandungan sesuatu pembelajaran.

Keberkesanan pengaplikasian Kit Asas Membaca ialah inovasi dalam pengajaran kerana dapat menghidupkan situasi pembelajaran membaca dalam kelas pemulihan khas. Kebiasaannya, BBM yang digunakan disediakan oleh pihak kementerian dan inisiatif guru sahaja. Penggunaan kit ini dalam pembelajaran membaca mampu menjadikan pengajaran membaca di dalam kelas pemulihan lebih menarik dan bermakna. Menurut Dale, Finn, & Hoban (1950), BBM dapat menyediakan asas yang kuat dalam mempelajari sesuatu konsep baharu (p.65) kerana menarik perhatian dan mengukuhkan ingatan kanak-kanak yang lambat menerima dan memahami konsep yang telah dipelajari. Keberkesananya juga didasari oleh konsep mudah yang diaplikasikan semasa membinanya. BBM tersebut perlulah bersifat *user-friendly* kepada penggunanya seperti model tidak memerlukan pemasangan atau kemahiran penyelenggaraan tertentu.

University of Malaya

Kebanyakan BBM dalam Kit Asas Membaca telah dibina pasang siap serta boleh digunakan terus semasa pembelajaran berlangsung. Akhir sekali, bahan-bahan dalam Kit Asas Membaca ini turut dibina selaras dengan pencapaian objektif pembelajaran dan hasil pembelajaran yang digariskan bagi setiap modul.

Seterusnya, keberkesanan Kit Asas Membaca ini dalam pembelajaran membaca dapat diperhatikan melalui kanak-kanak pemulihan khas itu sendiri. Subjek kajian didapati mempunyai keupayaan kognitif, psikomotor, dan afektif yang berbeza semasa menggunakan Kit Asas Membaca. Dalam aspek kognitif, keupayaan menerima pembelajaran seperti mengingat, memahami, dan mengaplikasi dikatakan mempengaruhi kadar penerimaan pembelajaran membaca dalam kalangan subjek kajian. Pada masa yang sama, keupayaan psikomotor dan afektif turut menjadi domain terpenting dalam penerimaan pembelajaran. Setiap pembelajaran bahasa sebenarnya mempunyai gabungan ketiga-tiga domain tersebut, tetapi mempunyai penekanan yang berbeza. Situasi ini diperkukuhkan dengan kenyataan Gagné (1965, p. 6) bahawa pembelajaran bukan hanya bersifat searah, sama ada melalui penerokaan dan penerimaan sahaja. Perkara yang dipertimbangkan ialah kualiti dalam pembelajaran itu sendiri. Meskipun, keupayaan kognitif menekankan proses dalaman semasa belajar, kemampuan bertindak dalam aspek psikomotor, dan kesediaan belajar turut sama penting dalam menentukan hasil pembelajaran yang digariskan.

6.2.2 Implikasi Kajian

Dapatan kajian melalui analisis secara deskriptif ini dalam kalangan kanak-kanak pemulihan khas ini menimbulkan beberapa implikasi, sama ada terhadap teori, metodologi, dan praktik. Implikasi pertama ialah implikasi terhadap teori. Kajian ini mengaplikasikan Teori Reka Bentuk Pengajaran Gagné (1988) dan Teori Kognitif-Behaviourisme Gagné (1985). Pelopor teori ini, Gagné berpendapat pembelajaran

University of Malaya

berlaku melalui proses cuba jaya dan berlaku tanpa disedari. Teori ini merupakan gabungan dua buah teori, iaitu Behaviourisme dan Kognitif. Gabungan kedua-dua teori ini menunjukkan bahawa pembelajaran berlaku akibat rangsangan-tindak balas, perubahan tingkah laku, dan pengalaman sedia ada. Bertitik tolak daripada teori ini, kajian ini mengaplikasikan dua perkara utama yang menjadi kerangka utama kajian, iaitu lapan syarat pembelajaran dan sembilan peristiwa pembelajaran. Melalui lapan syarat pembelajaran, jenis-jenis pembelajaran yang bersesuaian dengan pengaplikasian Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang terdapat dalam Kit Asas Membaca disepadukan dengan syarat pembelajaran ini. Lapan syarat pembelajaran yang terdapat dalam teori ini, iaitu pembelajaran isyarat, pembelajaran gerak balas, pembelajaran rangkaian, pertalian bahasa, pembelajaran diskriminasi, pembelajaran konsep, pembelajaran prinsip, dan penyelesaian masalah diaplikasikan dalam kajian ini. Situasi ini menunjukkan bahawa pembelajaran yang terkandung dalam Kit Asas Membaca berperingkat daripada mudah kepada sukar dan konkrit kepada abstrak.

Seterusnya, sembilan peristiwa pembelajaran menjadi asas kepada pembentukan langkah pembelajaran yang diaplikasikan oleh guru sebelum pembelajaran dimulakan. Sembilan peristiwa pembelajaran itu ialah mendapatkan perhatian (*gaining attention*), menjelaskan tujuan atau objektif (*informing the learners of the objective*), merangsang semula ingatan (*stimulating the recall or prerequisite learning*), menyampaikan bahan rangsangan (*presenting the stimulus material*), memberikan bimbingan (*providing learning guidance*), menunjukkan prestasi (*eliciting the performance*), memberikan maklum balas (*providing feedback about performance correctness*), menilai prestasi (*assessing performance*), dan meningkatkan pengekalan dan pemindahan (*enhancing retention and transfer*).

University of Malaya

Situasi ini menunjukkan bahawa setiap langkah pembelajaran untuk memperkenalkan kegunaan Kit Asas Membaca perlulah dirancang dengan sempurna. Situasi ini menunjukkan bahawa penerimaan pembelajaran adalah berbeza antara seorang kanak-kanak dengan kanak-kanak lain dan terdapatnya faktor dalaman yang mempengaruhinya, iaitu *internal conditions of learning* (Gredler 1997, p.109). Bagi mengukuhkan faktor dalaman ini, faktor luaran dalam peristiwa pembelajaran perlu dirancang pengisiannya supaya pembelajaran yang terhasil mampu disimpan lebih lama dalam memori. Oleh itu, rancangan pembelajaran perlulah disediakan selaras dengan peristiwa pembelajaran yang ingin diaplikasikan dalam pembelajaran.

Seterusnya, implikasi terhadap praktik ialah kajian ini melibatkan pembinaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang berbentuk konkrit dan visual. BBM yang dibina bagi memenuhi keperluan praktik ini ialah Kit Asas Membaca. Kit Asas Membaca ini dikhususkan bagi pembelajaran membaca yang melibatkan tiga peringkat, iaitu pengecaman huruf dan pengetahuan grafik, bunyi dan sebutan, serta konteks tatabahasa. Pembinaan Kit Asas Membaca turut mengandungi bahan-bahan pembelajaran seperti model, modul, buku latihan, kad imbasan, dan buku cerita yang berasaskan objektif pembelajaran yang ditetapkan. Selain itu, dapatan tahap keupayaan membaca turut dianalisis secara deskriptif sahaja dengan mengira markah dan peratusan berdasarkan ujian dan senarai semak. Bagi keupayaan kognitif penilaian secara deskriptif menggunakan 52 buah ujian bertujuan bagi menganalisis tahap keupayaan mengingat, memahami, dan mengaplikasi. Bagi penggunaan senarai semak pula, analisis secara deskriptif bagi melihat pencapaian daripada aspek psikomotor dan afektif. Dapatan diperkukuhkan lagi dengan pemerhatian secara tidak berstruktur bagi melihat keupayaan yang tidak dapat dinilai secara deksriptif.

Implikasi daripada aspek metodologi pula dilihat daripada kaedah kajian yang dipilih, iaitu kajian kes. Kajian kes dipilih kerana dapat membantu pengkaji memahami

University of Malaya

sesuatu isu yang kompleks walaupun menggunakan sampel yang kecil (Noraini Idris 2013, p.356), memberikan maklumat yang terperinci dan mendalam berkaitan individu, dan sifatnya *low on control* jika dibandingkan dengan kajian berbentuk eksperimen. Kedua, kaedah kajian pemerhatian secara tidak berstruktur membolehkan pengkaji mendapatkan maklumat sebanyak mungkin berkaitan sesuatu perkara. Pemerhatian dijalankan meliputi pelbagai aspek seperti keadaan persekitaran, tingkah laku, respons dalam pembelajaran guru, dan sebagainya menjadikan perkaitan antara sesuatu fenomena diperkukuhkan melalui dapatan kajian.

Ketiga, subjek kajian yang dipilih mempunyai kesamaan daripada aspek keupayaan kognitif kerana mereka perlu menguasai Konstruk 1 hingga Konstruk 3. Konstruk 1 adalah keupayaan membaca (membunyikan) huruf vokal dan konsonan, Konstruk 2 adalah keupayaan membaca (membunyikan) dan menulis suku kata terbuka, dan Konstruk 3 melibatkan keupayaan membaca dan menulis perkataan suku kata terbuka. Situasi ini menjadikan data yang dianalisis tidak terlalu jauh peratus pencapaiannya. Keempat, keesahan dan kebolehpercayaan data turut diperolehi melalui kaedah *triangulasi* untuk memastikan kesahan dalaman dan luaran sesuatu data yang telah diperoleh serta dianalisis turut menguatkan dapatan kajian ini.

6.3 Cadangan Dari Hasil Kajian

Daripada kajian yang dijalankan, pengkaji mencadangkan hasil kajian ini boleh digunakan oleh beberapa pihak, iaitu guru, Saranan dan cadangan yang dinyatakan bertujuan untuk memantapkan keupayaan dan kebolehan kanak-kanak pemulihan khas dalam pembelajaran. Pelbagai pihak perlu mengambil inisiatif dan mempertimbangkan langkah bagi memperkembangkan keupayaan pembelajaran bahasa dalam kalangan mereka. Kebolehan membaca perlu diutamakan kerana kemahiran ini menjadi asas yang sangat berguna dalam kehidupan akan datang.

University of Malaya

Guru merupakan individu yang terdekat dengan kanak-kanak pemulihan khas. Berdasarkan pemerhatian dalam kajian lapangan yang dijalankan didapati bahawa subjek kajian tidak menghadapi masalah kecacatan fizikal atau mental. Kanak-kanak pemulihan sering kali dilabel sebagai pemalas, cuai, dan lambat kerana kaedah pembelajaran tradisional yang menghadkan perkembangan mereka. Pembelajaran yang digunakan oleh guru perlulah menarik minat kanak-kanak ini supaya mampu mengekalkan tumpuan dengan lebih lama. Pada masa yang sama, kaedah dan pendekatan yang bersesuaian perlu dirancang dengan teliti supaya memenuhi keperluan pembelajaran mereka. Kanak-kanak pemulihan khas juga berasa bosan jika mereka tidak diberi perhatian di dalam kelas. Oleh itu, aktiviti pembelajaran secara berkumpulan yang melibatkan semua murid perlulah dirancang.

Pihak sekolah turut memainkan peranan penting dalam pendidikan pemulihan khas. Persekitaran kelas yang ceria, bermotif, dan mempunyai bahan-bahan bantu mengajar perlu dibekalkan. Secara fizikalnya, sebuah kelas pemulihan memang lengkap dengan kemudahan kerusi meja, langsir, penyaman udara, dan sebagainya. Walau bagaimanapun, Bahan-Bahan Bantu Mengajar (BBM) kebiasaannya diberikan untuk kegunaan berkali-kali. Adakalanya, guru dan murid berasa bosan setelah berkali-kali menggunakannya. Ada bahan-bahan yang sudah usang, pudar warnanya, dan tidak sempurna sifatnya. Dalam hal ini, kebanyakan sekolah tidak mempunyai peruntukan berkaitan pendidikan pemulihan khas kerana dana diperolehi daripada peruntukan persatuan lain (jika mempunyai lebihan). Situasi ini menyebabkan pengajaran guru kurang menyerlah kerana murid sudah biasa menggunakan bahan tersebut. Peruntukan yang adil perlulah diberikan supaya guru boleh menggunakan peruntukan tersebut untuk perkara yang melibatkan pembelajaran.

Kedua, Kementerian merupakan pihak yang amat prihatin dengan pembelajaran kanak-kanak pemulihan khas. Keprihatinan kementerian ini dapat dilihat apabila banyak

University of Malaya

lawatan ke sekolah-sekolah dijalankan oleh wakil kementerian bagi memantau pelaksanaan program LINUS dan keputusan program itu sendiri. Pihak kementerian diharapkan dalam mempelbagaikan bahan-bahan latihan untuk program LINUS, memperkenalkan kaedah baharu dalam kemahiran literasi, menambah bahan-bahan bantu mengajar, dan sebagainya bagi mewujudkan persekitaran pembelajaran yang baik. Penggunaan bahan-bahan pengajaran bersifat konkrit boleh juga digabungkan dengan multimedia, iaitu pihak kementerian membekalkan modul dan latihan kepada sekolah. Modul dan latihan ini diperkenalkan dalam bentuk cakera padat dan kandungannya diolah dengan menggunakan konsep multimedia. Bahan-bahan konkrit seperti buku rujukan, latihan, dan sebagainya turut disertakan bagi menjadi panduan murid dan guru dalam pembelajaran. Gabungan pembelajaran auditori, visual, dan kinestatik turut membantu kaedah ini.

Ketiga, masyarakat umum tidak harus memandang serong dengan melabel kanak-kanak pemulihan khas dengan gelaran yang membawa konotasi negatif seperti lembam, pemalas, dan sebagainya. Konotasi ini akan memberi kesan negatif kepada emosi kanak-kanak, guru, dan penjaga mereka. Situasi ini menunjukkan kegagalan diri guru dan ibu bapa dalam mendidik kanak-kanak tersebut, walhal banyak upaya telah dikumpulkan bagi pembelajaran mereka. Masyarakat seharusnya tidak melabel kanak-kanak pemulihan khas yang mengikuti program LINUS sebagai kanak-kanak yang gagal kerana pemulihan kelemahan kanak-kanak ini dalam kemahiran literasi masih dijalankan. Kaedah yang diperkenalkan dalam kelas ini mampu menjadikan kanak-kanak ini cepat belajar tambahan pula kepakaran guru-guru yang mendidik mereka tidak perlu dipertikaikan. Dorongan dan sokongan masyarakat umum membantu memulihkan motivasi kanak-kanak ini sepanjang persekolahan mereka.

University of Malaya

6.4 Cadangan Untuk Kajian Lanjutan

Pertama, kajian pada masa hadapan oleh pengkaji lain bolehlah berkisar kepada pembinaan bahan-bahan pembelajaran bahasa yang lebih moden dan praktikal. Bahan-bahan pembelajaran ini melibatkan elemen multimedia. Kit pembelajaran multimedia boleh diperkenalkan dengan perisian pembelajaran multimedia berserta bahan-bahan pembelajaran konkrit. Perisian ini lebih bermakna lagi jika menggabungkan kemahiran-kemahiran asas mendengar, membaca, menulis, mengeja, dan sebagainya.

Kedua, cadangan dari aspek metodologi perlu dipertimbangkan untuk menjalankan kaedah kualitatif menggunakan pendekatan temu bual berstruktur yang ditranskripsikan untuk menilai kesahihan dapatan daripada analisis yang dijalankan. Pada masa yang sama, soalan-soalan temu bual yang dijalankan perlulah mendasari berkaitan dengan soalan-soalan kajian atau objektif yang ingin dicapai. Situasi ini menjadikan soalan kajian tersebut dijawab dengan sepenuhnya menggunakan analisis data temu bual yang telah ditranskripsikan.

Ketiga, kajian berskala besar sebagai kajian lanjutan yang melibatkan lebih ramai subjek kajian perlu dijalankan. Subjek-subjek kajian yang dipilih itu perlulah meliputi pelbagai masalah pembelajaran seperti Sindrom Down, Autisme, dan masalah pembelajaran lain. Instrumen kajian perlu disesuaikan dengan keupayaan subjek kajian untuk mendapatkan maklumat berkaitan masalah pembelajaran bahasa dengan lebih lengkap.

University of Malaya

6.5 Kesimpulan

Bab ini menerangkan tentang rumusan serta kesimpulan berkaitan dengan pengaplikasian Kit Asas Membaca kepada kanak-kanak pemulihan khas. Secara keseluruhannya, pengkaji mendapati bahawa keupayaan kanak-kanak pemulihan khas dalam aspek bacaan mampu dipertingkatkan dari masa ke semasa berdasarkan kaedah pembelajaran yang dipermudahkan. Kaedah pembelajaran bersama Bahan Bantu Mengajar (BBM) yang bersesuaian dengan objektif mampu menjadikan pembelajaran bahasa lebih menarik dan menghiburkan.

University of Malaya

RUJUKAN

A. Jailani Che Abas. (2012). *Analisis kecelaruan membaca bahasa Melayu pelajar Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis* (KIA2M). (Tesis Sarjana). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Abdul Jalil Othman, Normarini Norzan, Ghazali Darusalam, & Saedah Siraj. (2011). Cabaran guru LINUS dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa. *Jurnal Masalah Pendidikan, 34*, 37-51.

Abdull Sukor Shaari & Kalaidevi Apalanaidu. (2012). Kesan pendekatan pembelajaran masteri terhadap pencapaian kemahiran membaca bahasa Melayu murid pemulihan sekolah rendah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu 2*(2), 94-105.

Abu Bakar Nordin. (1995). *Penilaian afektif*. Kajang: Masa Enterprise.

Abu Bakar Muhammad. (1981). *Pedoman pendidikan dan pengajaran*. Surabaya: Usaha Nasional.

Abraham, W. (1964). *The slow learner.* New York: The Center of Applied Research in Education, Inc.

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Adams, M. J., & Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5*, 113-139.

Agrawala, M. Li, W., & Berthouzo, F. (2011). Design principles for visual communication. *Communications of The Acm, 54* (4), 60-70.

Alasi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2015). Emotional profile and intellectual functioning: A comparison among children with Borderline Intellectual Functioning, Average Intellectual Functioning, and Gifted Intellectual Functioning. *SAGE Open.* (July-September 2015), pp.1-9. DOI: 10.1177/2158244015589995.

University of Malaya

Alduais, A. M. S. (2012). Integration of language learning theories and aids used for language teaching and learning: A psycholinguistic perspective. *Journal of studies in education, 2* (4), 109-121. ISSN 2162-6952.

Anastasia, V., Elein, D., & Effi, A. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes. *European Journal of Special Needs, 21*(2), 201-216.

Asmee Tajuddin. (1994). *Pemulihan bacaan murid Tahun 2: Satu kajian kes*. (Tesis Sarjana). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Atan Long. (1979). *Fikiran-fikiran tentang pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Atan Long. (1982). *Pedagogi kaedah am mengajar*. Petaling Jaya: Penerbit Fajar Bakti.

Atan Long. (1991). *Isu-isu latihan mengajar*. Petaling Jaya: Penerbit Fajar Bakti.

Azhar Arsyad (2009). *Media pengajaran*. Jakarta: PT Raja Grafindo.

Bastable, S. B. (1997). *Nurse as educator: Principle of teaching and learning*. Boston: Jones & Bartlett Publisher, Inc.

Bonifacci, P., & Snowling, M. J. (2008). Speed of processing and reading disability: A cross-linguistic investigation of dyslexia and borderline intellectual functioning**.** *Cognition*, *107*(3), 999-1017.

Brainard, S. (1998). *A design manual* (2nd edition). Upper Saddle River, NY: Prentice-Hall.

Brennen, W. K. (1974). *Shaping the education of slow learners*. London: Routledge & Kegen Paul.

University of Malaya

Brown, M. C., McNeil, N. M., & Glenberg, A. M. (2009). Using concreteness in education: Real problems, potential solutions. *Child Development Perspectives, 3* (4), 160-164.

Caine, R.N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Chakrabarty A. K., & Saha, B. (2014). Low achievers at elementary stage of EFL Learning: The problem and possible way out. *International Journal on New Trends in Education and their implication, 5*(3), 160-165. ISSN 1309-6249.

Chere, N. E., & Hlalele, D. (2014). Academic underachievement of learners at school: A literature review. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(23), 827-839.

Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The managua lectures*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press.

Chua Tee Tee & Koh Bo Boon. (1992). *Pendidikan khas dan pemulihan bacaan asas*. Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Clay, M. M., & Cazden, C. B. (1990) AVygotskian interpretation of reading recovery. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education*, pp. 206–222New York: Cambridge University Press.

Collins, J. E. (1961). *The effect of remedial education*. University of Birmingham: R. Cunningham & Sons.

Coltheart, M. & Prior, M. (2007). *Learning to read in Australia.* Canberra: The Academy of The Social Sciences in Australia. ISSN 1323-7136.

Danandjaja, J. (1994). *Folklor Indonesia: Ilmu gosip, dongeng, dan lain lain*. Jakarta: PT Pustaka Utama Grafiti.

Dale, G., Finn, J. D., & Hoban, C. F. (1964). Audio-visual material. In W. S. Monroe (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research: Revised edition*. New York: Macmillan Co., pp. 84-97.

University of Malaya

Dewan Bahasa dan Pustaka. (2007). *Kamus Dewan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Duncan, J. (1953). *Backwardness in reading*. London: George G. Harrap & Co. Ltd.

Eames, H. T. (1960). Some neural glandular bases of learning. *Journal of Education, 142*(4), 3-36.

East, M. (1952). *Display for learning*. New York: Dryen Press.

Edgar, D. (1969). *Audio-visual methods in teaching* (3rd ed). New York: The Dryden Press.

Ee, A. M. (1998). *Pedagogi III: Pengujian dan penilaian, pemulihan, pengayaan, dan pendidikan inklusif*. Shah Alam: Fajar Bakti.

El-Araby, S. A. (1974). *Audio-visual aids for teaching English: An introduction to materials and method*. Oxford: Longman.

Elham Theeb Mahmoud Jarrar. (2014). *The impact of remedial clasess on the performance of the fourth grade low achievers in English in public schools in Ramallah District*. (Unpublished master's thesis). An Najah, National University of Nablus, Palestine.

Evans, P. (2006). *Exploring publications design*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.

Fatimah Salleh & Khadijah Zon. (2007). Pelajar sekolah menengah tidak boleh membaca, Dimana silapnya?. In. Ambigapathi & Aniswal (eds). *Isu-isu literasi semasa di Malaysia*, p,p 1-7. Selangor: Universiti Putra Malaysia.

Feagens, L.V., Kainz, K., Amendum, S., Ginsberg, M., Wood, T., & Bock, M. (2012). Targeted reading intervention: A coaching model to help classroom teacher with struggling readers. *Learning Disability Quartley, 35*(2), 102-114.

University of Malaya

Fowler, H. A., & Bittinger, R. T. (1951). *Modern creative design and its application*. Michigan: The George Wahr Publishing. Co.

Gagné R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York Holt, Rineheart, and Winston, Inc.

Gagné R. M. & Briggs. L. J. (1974). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, Inc.

Gagné, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Gilakjani, P. (2012). A study of factors affecting EFL learners' English pronunciation learning and the strategies for instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 119-128.

Greany, K., & Arrow, A. (2012). Phonological based assessment and teaching within a first year reading program in New Zealand. *Australian Journal of Language Literacy, 35*(1), 9-32.

Green, C. (2001). *Design it yourself logos, letterheads, & business cards. Massachusetts*: Rockport Publisher, Inc.

Haigh, G. (1977). *Teaching slow learners*. London: Maurice Temple Smith Ltd.

Hall, K. (2009). Literacy policy and policy literacy: A tale of phonics in early reading in England. In Soler, J. (Eds.), *Understanding difficulties in literacy development: Issues and concept*, 151-160. London: SAGE Publication.

Haizum Hanim Ab. Halim & Lai, C. S. (2011). *Penilaian keberkesanan kit pengajaran transistor bagi aliran vokasional*. Paper presented at the Seminar Pascasiswazah Pertama, Universiti Tun Hussein Onn, Batu Pahat, Johor.

Harris, I., & Caviglioli, O. (2003). *Think It - Map It*. Stafford: Network Educational Press LTD.

University of Malaya

Hellyer, R., Robinson, C., & Sherwood, P. (1998). *Study skills for learning power*. New York: Houghton Mifflin Company.

Hughes, S. (1999). *Seni reka dan tipografi cara mudah*. Kuala Lumpur: Federal Publishing.

Jais Sahok & Mat Nor Hussin. (1990). *Pendidikan pemulihan.* Selangor: Masa Enterprise.

Jamilah Ahmad. (1999). *Panduan pengajaran pemulihan bahasa Melayu KBSR & KBSM*. Shah Alam: Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd.

Jeong, M., & Kim, J. (2015). Needs analysis and development of teaching materials for elementary English Underachievers. *English Teaching, 67*(3), 365-394.

Joseph, L. M. (2006). Incemental rehearsal: A flash card drill technique for increasing retention of reading words. *The reading teacher, 59* (8), 803-807.

Justice , L.M. , Pence , K. , Bowles , R.B. , & Wiggins , A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly, 21* (3), 374 – 389.

Kamarudin Hj. Husin. (1990). *Pengajaran dan pembelajaran lisan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kamarudin Hj. Husin. (2010). *Psikologi pembelajaran*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Kamarudin Husin, Abdullah Yusof, & Mohd Ra'in Shaari. (2011). *Pedagogi bahasa: Amalan bilik darjah*. Tanjong Malim, Perak: Emeritus Publications.

Kavitha Mahalingam. (2009). Masalah membaca di kalangan murid tahun satu dalam program Kelas Intervensi Awal. (Tesis Sarjana), Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

University of Malaya

Kaznowski, K. (2004). Slow learners: Are educators leaving them behind?. *NASSP Bulletin, 88* (641), 31-45.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2006). *Rancangan Malaysia ke-9: Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2010). *Surat pekeliling ikhtisas bilangan 2 tahun 2010: Pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) tahap satu mulai 2011*. Retrieved from http://www.moe.gov.my/my/pekeliling-ikhtisasview?id=653.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (1973). *Kajian Keciciran*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (1979). *Laporan jawatan kuasa kabinet mengkaji pelaksanaan dasar pelajaran*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (1981). *Buku panduan am Kurikulum Baru Sekolah Rendah*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (1982). *Laporan jawatankuasa kabinet mengkaji pelaksanaan pelajaran*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Buku panduan pengajaran dan pembelajaran bahasa Melayu Program Pemulihan Khas*. Kuala Lumpur: Bahagian Pendidikan Khas.

Kementerian Penerangan Malaysia. (1991). *Rancangan Malaysia Keenam* (RMK 6). Kuala Lumpur: Jabatan Penerangan Malaysia.

Khatijah Abdul Hamid. (1990). Tinjauan alat dan bahan dalam pengajaran bahasa Melayu: Peranan dan sumbangan dari pihak swasta. Dlm. Juriah Long & Noor Ein Mohd Noor (Eds.), *Alat dan bahan pengajaran bahasa Melayu*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

University of Malaya

Krčelić1, P., & Matijević, A.S. (September 2015). *A picture and a thousand words: Visual tools in ELT*. Paper presented at the The International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures 2015, 18 and 19 September Zagreb, Croatia.

Koh Boh Boon. (1981). *Pengajaran pemulihan dalam bahasa Malaysia*. Kuala Lumpur: Utusan Publications.

Komachali, M. E., & Khodareza, M. (2012). The effect of using vocabulary flash card on Iranian pre-university students vocabulary knowledge. *International Educational Study, 5*(3), 134-147.

Krishnakumar, P., Geeta M.G., & Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *Indian Journal of Pediatrics, 73*, 135-137.

Kupzyk, S., Daly, E. J., & Andersen, M. N. (2011). A comparison of two flash-card methods for improving sight-word reading. *Journal of Applied Behavior Analysis 44*, 781–792.

Lauer, D. A. 1985. *Design Basics* (2nd edition). Florida: Holt, Rinehart, & Winston, Inc.

Labovitz, S. & Hagedorn, R. (1971). *Introduction to social research*. Michigan: MCGraw-Hill.

Lichty, T. (1994). *Design principles for desktop publishers* (2nd edition). Belmort, California: Wadsworth Publishing Company.

Lin, J., & Chin, C.K. (2008). Using extensive reading to improve the learning performance and attitude of elementary school remedial students. *Teaching and Learning, 32*(4), 41-83.

Mahzan Arshad. (2013). *Pendidikan literasi awal kanak-kanak: Teori dan amali*. Tanjong Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Maeda, J. (2006). *The law of simplicity: Design, technology, and business life*. Massachusetts, Institute of Technology: The MIT Press.

University of Malaya

Manisah Mohd Ali & Muhammad Nazeri Saiden. (2015). The use of reading materials for children with reading difficulties. *Procedia Social and Behavioural Sciences 191*, 2631-2633.

Martin, W. E., & Stendler, C. B. (1959). *Child behavior and development*. New York: Harcourt, Brace, & World, Inc.

Mathur, S. K., & Gupta, S. K. (2011). Personal attributes that emerge out of group discussion. International *Journal of Innovation Management and Technology 2* (3), p.229-231.

Malaysia, Bahagian Perkembangan Kurikulum. (2011). *Kurikulum Standard Sekolah Rendah Tahun Dua* (KSSR). Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Malaysia, Undang-Undang Malaysia Akta 611. (2006). *Akta Kanak-Kanak 2001, Bahagian 1, Seksyen 2,* Pesuruhjaya Penyemak Undang-Undang: Malaysia.

Malaysia, Jabatan Pendidikan Khas. (2008). *Garis panduan pelaksanaan program pemulihan khas* (Edisi Percubaan). Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Malaysia, Jabatan Perdana Menteri. (2012). *Laporan tahunan 2012: Program transformasi kerajaan* (GTP). Kuala Lumpur: Jabatan Perdana Menteri.

Malaysia, Jabatan Perdana Menteri. (2011). *Laporan tahunan 2011: Program transformasi kerajaan* (GTP). Kuala Lumpur: Jabatan Perdana Menteri.

Malaysia, Jabatan Pendidikan Khas. (2008*). Garis panduan pelaksanaan program pemulihan khas 2008 (edisi percubaan)*. Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Mayer, R., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107- 119.

University of Malaya

Maznah Ismail, Aida Abdullah, & Teh, H. (1992). Pemulihan. In Abdul Rahman Rukaini (Eds.), *Siri panduan guru KBSR: Asas KBSR 1 (Jilid 1).* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Misdar (2015). Meningkatkan kemampuan membaca permulaan melalui media kartu kata bagi anak lambat belajar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Khusus 1*(1), 502-514.

Moss, C. M., & M. Brookhart, S. M. (2012). *Learning targets: Helping students aim for understanding in today's lesson*. Alexandria: ASCD.

Mohd. Najib Ghafar. (2011). *Pembinaan & analisis ujian bilik darjah*. Skudai: UTM Press.

Mohd Razali Kamarudin. (2010). *Mudahnya mengajar*. Shah Alam: Alaf 21

Mohd Zuri Ghani & Aznan Che Ahmad. (2011). *Pengantar pendidikan khas*. Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia.

Mohd Zuri Ghani & Aznan Che Ahmad (2008). Strategi untuk mengembangkan kemahiran berkomunikasi kanak-kanak berkeperluan khas. *Jurnal Pendidikan Khas 8*(2), 1-13.

Mok Soon Sang. (1990). *Pemulihan, pengayaan, dan isu pendidikan*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman.

Muhamad Hasan Abdul Rahman. (2000). *Media pengajaran: Penghasilan baharu pengajaran berkesan*. Serdang, Selangor: Universiti Putra Malaysia.

Muhammad Majid Konting. (1990). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Muhammad Saiful Haq Hussin. (2006). *Amalan psikolinguistik dalam penguasaan asas bacaan bahasa Melayu di kalangan pelajar muda*. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Putra Malaysia.

University of Malaya

Murray, L. J., & Lee, D.M. (1958). *The child and his development*. New York: Appleton Inc.

Nazariyah Sani. (2014). *Pelaksanaan program Literasi dan Numerasi* (LINUS): *Satu analisis*. (Tesis Doktor Falsafah). Universiti Malaya.

Newby, J., Stepich, A., Lehman, D., & Russell, D. (1996). *Instructional technology for teaching and learning: Designing instruction, integrating computers, and using media*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nieuwenhuijzen, M., &Vriens, A. (2012). Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 33,* 426–434.

Norfairos Hadzir, Aini Munirah Alias, Aimi Liyana Kamaruzaman, & Hanis Maisarah Mohd Yusof. (2016). Teachers perception on literacy, numeracy, and screening (LINUS 2.0): Assessment features based on year one student's performance. *Research Journal of English Language & Literature (RJELAL), 4*(1), 40-47. ISSN 2321-3108.

Norzainariah Abu Hassan. (2004). *Kebolehgunaan kit pengajaran dan pembelajarab bagi meningkatkan prestasi pelajar: Satu tinjauan di KUiTTHO*. (Unpublishes master's thesis). Kolej Universiti Teknologi Tun Hussein Onn (KUiTTHO). Batu Pahat, Johor.

Nielson, K. J., & Taylor, D.A. (2007). *Interiors: An introduction*. New York: McGraw-Hill.

Nik Safiah Karim, Farid M. Onn, Hashim Haji Musa, & Abdul Hamid Mahmood. (2008). *Tatabahasa Dewan* (Edisi Ketiga). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Nodelman, P. (1992). *The pleasures of children's literature* (3rd edition). University of Michigan: Longman.

Nor Laila Kuslan. (2014). *Aktiviti pemulihan bacaan di sebuah sekolah rendah: Satu kajian kes.* (Tesis Doktor Falsafah). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

University of Malaya

Noraini Idris. (2010). *Penyelidikan dalam pendidikan*. Malaysia: McGraw-Hill Education.

Noraziah Abdul Hamid. (1993).Alatan mengajar dalam pembelajaran bahasa (Edisi Kedua). Dlm. Azman Wan Chik (Ed.). *Mengajar bahasa Melayu* (pp.124-132). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Olurinola, O., & Tayo, O. (2015). Colour in learning: It's effect on the retention rate of graduate students. *Journal of Education and Practice, 6*(14), 1-6

Omardin Ashaari. (1999). *Pengajaran kreatif untuk pembelajaran aktif*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Omrod, J. E. (2003). *Educational psychology: Developing learners* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merril Prentice Hall.

Over, H., & Carpenter, M. (2012). Putting the social into social learning: Explaining both selectivity and fidelity in children's copying behavior. *Journal of Comparative, 126* (2), 182–192.

Oxford, R.L. (2001). The Bleached bone of a study: Learners construction of language teacher. In M. Breen (Ed.) *Learners contributions to language learning*: *New Direction in Research*, 86-111. London: Longman.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). The interpretive cortex. *Science*, 129, 1719-1725.

Poongothai Selvarajan &Thiyagarajah Vasanthaguma. (2012). The impact of remedial teaching on improving the competencies of low achievers. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 1(*9), 49-58.

Porter, T., & Goodman, S. (1988). *Designer primer: Architects, graphic designers, & artists*. New York: Charles Scribner's Sons.

Ranganatham, K., Kumar. K. A., & Venkatesen, S. (2013). Remedial writing instruction for primary school students with difficulties in Tamil Language. *Language in India 13*(6), 716-734.

University of Malaya

Robiah Kulop Hamzah. (1992). *Guru khas pemulihan: Fungsi dan masalah*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Rudin Salinger, Rahmah Hashim, & M. Zaki A. Hamid (1990). *Educational Technologies in the 1990's and beyond*. Bangi: UKM

Rose, J. (2006). *Final report: Independent review of the teaching reading of early reading*. Retrieved from http://dera.ioe.ac.k/5551/2.

Rosinah Edinin. (2012). *Penyelidikan tindakan: Kaedah dan penulisan* (Edisi Kedua). Kuala Lumpur: Freemind Horizons

Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1986). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition* (Volume 1): Foundations. Cambridge, MA: MIT Press.

Ryan, W., & Conover, T. (2004). *Graphic communication today* (4th edition). New York: Thomson Delmar Learning.

Sabarinah Sh Ahmad, Mariam Felani Shaari, Rugayah Hashim, dan Shahab Kariminia. (2015). Condusive attributes of physical learning environment at preschool level for slow learners. *Procedia Social and Behavioural Science, 201*, 110-120.

Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning & performance: From principles to practice*. Champaign, Ill: Human Kinetics Books.

Schriver, K. A. (1997). *Dynamics in document design: Creating texts for readers*. New York: Wiley.

Selvarajan, P. & Vasanthagumar, T. (2012). The impact of remedial teaching on improving the competences of low achievers. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 1*(9), 49-59.

University of Malaya

Shabiralyani, G., Hasan, K.S., Hamad, N., & Iqbal, N. (2015). Impact of visual aids in enhancing the learning process case research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice*, *6* (19), 226-233.

Sharifah Alwiah Alsagoff. (1983). *Ilmu pendidikan pedagogi*. Selangor: Heinemann Educational Book (Asia) LTD.

Sharifah Alwiah Alsagoff. (1984). *Teknologi Pengajaran*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Shelton, B. O. (1971). *Teaching and guiding the slow learner*. West Nyack, N.Y: Parker Publishing Company, Inc.

Simanjuntak, M. (1985, March). *Pendekatan pskolinguistik kognitif: Pemanfaatan beraneka pendekatan pengajaran bacaan asas bagi situasi bilik darjah di Malaysia*. Paper presented at the Seminar Pengajaran Membaca Permulaan. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Siti Barokah Kasran, Hasnah Toran, Anuar Md. Amin. (2012). Issues and trend in remedial education: What the teachers say?. *Procedia Social and Behavioural Science*, *47*, 1597-1604.

Siti Farah Mat Daud. (2011). *Pemaparan idea dan penguasaan bahasa dalam karangan pelajar lembam: Satu kajian kes.* (Tesis Master). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Siti Zulaiha Ahmad & Arifin Abdul Mutalib. (2015). Prelimanary study: An investigation on learning assistance requirement among low achievers in primary schools. *International Journal of Computer Application*, *114*(2), 48-54

Silvey, A. (1995). *Book and their creators* (1st edition). Houghton: Mifflin Harcourt.

Slack, M. B., & Boyer, M. A. (1964). The slow learners in the academic high school. *Educational Leadership*, 380-387.

Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: University Press.

Stone, T. L. (2006). *Colour design workbook: A real-world guide to using colour in graphic design*. Massachusetts: Rockport Publisher's.

University of Malaya

Stuart, M., Stainthorp, R., & Snowling, M. (2009). Literacy as a complex activity: Deconstructing the Simple View of Reading. In Soler, J. (Eds.), *Understanding difficulties in literacy development: Issues and concept* (pp. 53-66). London: SAGE Publication.

Syed Abu Bakar Syed Akil. (1997). *Bimbingan khas perkhidmatan pendidikan pemulihan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Tarasova, D.A., Sergeeva, A.P., & Filimonova, V.V. 2015. Legibility of textbooks: a literature review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 1300 – 1308.

Thomas, G. (2000). *How to design logos, symbols, and icons*. Ohio: North Light Book.

Twiselton, S. C. (2002). *Beyond the curriculum: Learning to teach primary literacy* (Doctoral Dissertation, The University of Birmingham). Retrieved from http://etheses.bham.ac.uk/545/1/

Tansley, E. E., & Gulliford, R. (1960). *The education of slow-learning children*. London: Routledge & Kegan Paul.

Tzu, P. W. (2009). A case study of remedial teaching: The cooperation between the college and the elementary school. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 5*(2), 84-92.

Udosen. A. E., Udofia, N. A., Ekukinam, T., & Akpan, L. P. (2010). Empowering primary school pupils through literacy remediation project in Uyo Local Government Area. *African Research Review, 4*(36), 55-70.

Vijayalakshmi, R. (2013). Meta-Cognitive Strategies to Enhance Slow Learners in English Language Learning. *ELT Research Paper 7, 3* (3), 104-110.

Vikneswari Maruganatham. (2014). *Masalah membaca dalam kalangan murid tahun satu dan penglibatan program LINUS dalam masalah membaca*. (Tesis Master). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Wallschlaeger, C., & Synder, C.B. (1992). *Basic visual concepts and principles for artist, architects, and designers*. Massachusetts, McGraw-Hill.

University of Malaya

Watson, A., Kehler, M., & Martino, W. (2010). The problem of boys literacy underachievement raising some questions. *Journal of Adolescent and Adult Literacy 53*(5), 356-351. Doi: 10.1598/JAAL.53.5.2.1

Weaver, G. C. & Bollinger, E. W. (1963). *Visual aids: Their construction and use* (8th edition). Canada: D. Van Nostrand Company. Inc.

Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating*. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.

Williams, A.A. (1970). *Basic Subjects for the slow learners*. London: Methuen Educational Ltd.

Williams, R. (2008). *The Non-Designer's Book* (3rd edtion). California: Pearson

Winn, W. D. (1987). Charts, graphs and diagrams in educational materials. In D. M. Willows, & H. A Houghton (Eds.), *The psychology of illustration*, Vol L New York: Springer-Verlag, 152 - 198.

Wong, W. (1972). *Principles of two-dimensional design*. Canada: John Wiley & Sons, Inc.

Yaman, H. (2010). Cartoons as a teaching tool: A research on Turkish language grammar. *Teaching Educational Sciences: Theory & Practice*, 1231-1241.

Yassaei, S. (2012). Using original video and sound effects to teach English. *English Teaching Forum 1*, 12-16.

Yu, Z. (2014, June). *On how to arouse the students' learning interest in foreign language teaching*. Paper presented at the International Conference on Education, Management and Computing Technology (ICEMCT 2014), Tianjin, China. Retrieved from www.atlantis-press.com/php/paper-details.php?id=13089 doi:10.2991/icemct-14.2014.71

University of Malaya

Yusup Hashim. (1998). *Teknologi pengajaran*. Shah Alam: Penerbit Fajar Bakti.

Yusup Malie & Nurul Afiqah Zainuddin. (December, 2014). *Enhancing reading skills remedial pupils recall of words*. Paper presented at the International Conference on Economics, Education, and Humanities (ICEEH'14), Dec 10-11 Bali, Indonesia. Doi http://dx.doi.org/10.15242/.

Zulbaharen Ahmad. (1997). *Kajian terhadap masalah tidak boleh membaca di kalangan murid tahun tiga*. Disertasi Sarjana. Universiti Malaya.

Zulkifley Hamid. (2006). *Aplikasi psikolingusitik dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa*. Selangor: PTS Profesional Publishing Sdn. Bhd.

.

University of Malaya