

HARAPAN MURID BERMASALAH TERHADAP PENGAJARAN GURU: SATU KAJIAN AWAL DI SEBUAH DI NEGARA MAJU

Muhammad Faizal A. Ghani
mfaghani@indiana.edu
Fakulti Pendidikan
Universiti Malaya, Malaysia

Julie Williams
juwillia@mccsc.edu
Adult Learning Center, Bloomington
Indiana, USA

Abstract: "Education for All" means that each student has the right to learn whether he or she is classified as a superior student, a poor student or a problem student. This study is aimed at identifying the problem students' expectations of teachers' teaching. A theoretical framework by Borman and Fermanich Odden (2004) is applied to guide the implementation of this study in a framework emphasizing the importance of student factors that affect the school and teachers. To achieve the objectives of the study, data were collected using qualitative methods through interviews with two problem students. The data were analyzed using thematic analysis that involves familiarization, theme development, coding, chart development, and mapping and interpretation. This study found that the students expected an effective teaching process involving the following aspects: quality of teaching, teaching methods based on students' level of ability, incentive and teacher time management. The implication of this study is all types of students crave success and the teacher is one of the factors contributing to this success.

PENGENALAN

Menjadi suatu piawaian bagi sesebuah sekolah bahawa seorang guru mengajar 20 hingga 40 orang dalam sebuah bilik darjah. Kebiasaannya, murid ditempatkan dalam sebuah bilik darjah yang memiliki demografi yang hampir sama. Mereka memiliki persamaan dalam aspek berikut iaitu umur dan latar belakang ibu bapa seperti bangsa dan sosio ekonomi. Langone dan Glickman (2013) menyetujui pandangan tersebut dengan menyatakan murid dikumpulkan dalam sesebuah bilik darjah berdasarkan latar belakang yang hampir sama agar memudahkan guru melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran secara cekap dan berkesan. Hakikatnya, setiap murid dalam sesebuah bilik darjah tersebut mempunyai perbezaan dalam aspek kualiti diri, minat dan keperluan (Brophy, 2006).

Justeru, perbezaan sendiri murid tersebut seharusnya diambil perhatian oleh guru. Brophy (2006) menyokong kenyataan tersebut dengan menyatakan semua guru seharusnya merancang pengajaran dan berinteraksi dengan murid sebagai sebuah kumpulan. Tambah beliau lagi, guru yang cemerlang adalah guru yang berupaya mengenali keperibadian murid secara dekat. Usaha tersebut agak mudah untuk guru mengenali murid yang mempunyai sikap positif terhadap pembelajaran. Dalam menggambarkan jenis murid tersebut, Cooney (2012) menjelaskan guru bermotivasi untuk mengajar murid yang memberikan tumpuan penuh terhadap pengajaran guru, melengkapkan tugas yang diberikan guru, kelihatan bertanggungjawab dan selesa dengan pengajaran guru, dan berinteraksi mesra dengan rakan-rakan. Namun, sesetengah murid kurang memiliki kualiti keperibadian tersebut. Mereka bertingkah laku sedemikian rupa disebabkan alasan berikut iaitu menghadapi kesukaran, halangan masa dan berasa kecewa dengan bebanan tugas (Schoenfeld, 2013). Selanjutnya, mereka memiliki kombinasi tingkah laku yang berbeza-beza (Silver, 2012) dan kebiasaannya memerlukan aspek berikut daripada guru iaitu masa, tenaga dan tumpuan yang lebih (Brophy, 2006).

Jenis murid tersebut juga mengharapkan masa depan yang cerah daripada pengajaran guru. Kenyataan tersebut berkait rapat dengan pendekatan "inside out" yang diperkenalkan oleh Daniel J. Siegel pada tahun 1937. Pendekatan tersebut menekankan pihak sekolah menyedari apa yang dikehendaki oleh murid dan mereka mengharapkan guru menunaikan harapan tersebut (Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 2003). Hakikatnya, salah satu harapan murid adalah pengajaran guru yang berkesan. Hal tersebut dinyatakan oleh Darling-Hammond (2000, hlm. 93) seperti berikut.

Walaupun beberapa penggubal dasar telah beranggapan bahawa sekolah hanya memainkan peranan kecil dalam pembelajaran murid, tetapi kajian terkini menemui sekolah berupaya

melakukan perbezaan terhadap murid. Usaha melaksanakan perbezaan tersebut mempunyai perkaitan langsung dengan pengajaran guru yang berkesan. Kadang-kadang perkaitan tersebut amat signifikan dengan perubahan taraf kehidupan dan kerjaya. Itu yang sering murid harapkan.

Berdasarkan perbincangan di atas, murid mengharapkan guru untuk mengajar dengan berkesan agar pencapaian murid meningkat. Ramai pengkaji (seperti Kemp & Hall, 2002; Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2009) menyatakan keberkesanan pengajaran guru disebabkan amalan pengajaran tertentu seperti mana berikut (a) prosedur pengajaran guru yang sistematik (Kemp & Hall, 2002), dan (b) berkorban masa tambahan untuk membantu murid dalam saiz kumpulan yang kecil (Taylor et al., 2009).

Persoalannya kini, adakah sama harapan murid bermasalah dengan mereka yang normal terhadap pengajaran guru? Justeru, artikel ini bertujuan mengenal pasti harapan murid bermasalah terhadap pengajaran guru. Selanjutnya, penemuan kajian ini berupaya dijadikan panduan kepada pihak sekolah khususnya guru dalam memberikan perkhidmatan yang berkualiti berdasarkan prinsip kesamarataan dalam pendidikan.

Penyataan Masalah

Sejak negara mencapai kemerdekaan 56 tahun lalu, pelbagai dasar pendidikan telah diperkenalkan. Bermula daripada Laporan Razak pada tahun 1956 sehingga kini, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025, semuanya menuju ke arah matlamat yang sama iaitu memperbaiki dan meningkatkan kualiti pendidikan negara. Untuk mencapai hasrat tersebut, pihak sekolah berusaha secara berterusan menambahbaik pencapaian murid seperti mana piawaian yang telah ditetapkan. Antaranya, terbit sebuah dokumen dipanggil Standard Guru Malaysia. Dokumen tersebut menekankan kepentingan negara untuk melahirkan guru cemerlang dalam usaha kerajaan membangunkan modal insan kelas pertama bagi mencapai status negara maju pada tahun 2020 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012).

Selanjutnya, salah satu mekanisme pengukur kepada pencapaian sesuatu piawaian adalah memenuhi keperluan dan kehendak pelanggan. Hal tersebut dinyatakan oleh Hill (2005), dan Thorne dan Cuthbert (2006) bahawa kemuncak utama dalam sistem pendidikan adalah anggapan bahawa murid merupakan pelanggan utama. Tambah mereka lagi, pihak sekolah perlu prihatin dengan kebajikan murid dan salah satu cara menilai kepuasan mereka adalah menerusi proses mendapatkan maklum balas secara formal mahupun informal. Dengan kata lain, seseorang guru yang memasuki perkhidmatan keguruan telah dianggap sebagai pemberi perkhidmatan (Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 2003). Selanjutnya, salah satu kaedah untuk mengenal pasti guru telah memberikan perkhidmatan berkualiti adalah dengan mengenal pasti kemampuan guru memenuhi harapan murid (Prakash, 2004; Thompson & Sunol, 2004). Banyak kajian menekankan kepentingan memenuhi harapan murid. Misalnya, meningkatkan motivasi murid dengan kaedah pengajaran yang pelbagai (Brophy, 2003; Wineburg, 2000) dan meningkat serta mengekalkan pencapaian cemerlang murid (Steele, 2002).

Persoalannya kini, adakah setiap murid mempunyai harapan tinggi yang sama terhadap pengajaran guru mereka? Soalan tersebut diutarakan kerana Burt (1911) menyatakan murid bermasalah mempunyai kemampuan pengharapan yang rendah berbanding murid normal. Kenyataan tersebut bermaksud dengan kemampuan untuk meletakkan harapan yang rendah menyebabkan murid bermasalah kurang berjaya pada masa hadapan (Carroll, 2003).

Sehubungan dengan itu, artikel ini bertujuan mengenal pasti harapan murid bermasalah terhadap pengajaran guru. Selanjutnya, penemuan kajian ini berupaya menyedarkan warga sekolah bahawa murid bermasalah turut mempunyai hasrat untuk berjaya menerusi harapan mereka agar pengajaran guru mengubah kehidupan mereka.

Tujuan Kajian

Kajian ini dilaksanakan untuk mengenal pasti harapan murid bermasalah terhadap pengajaran guru mereka.

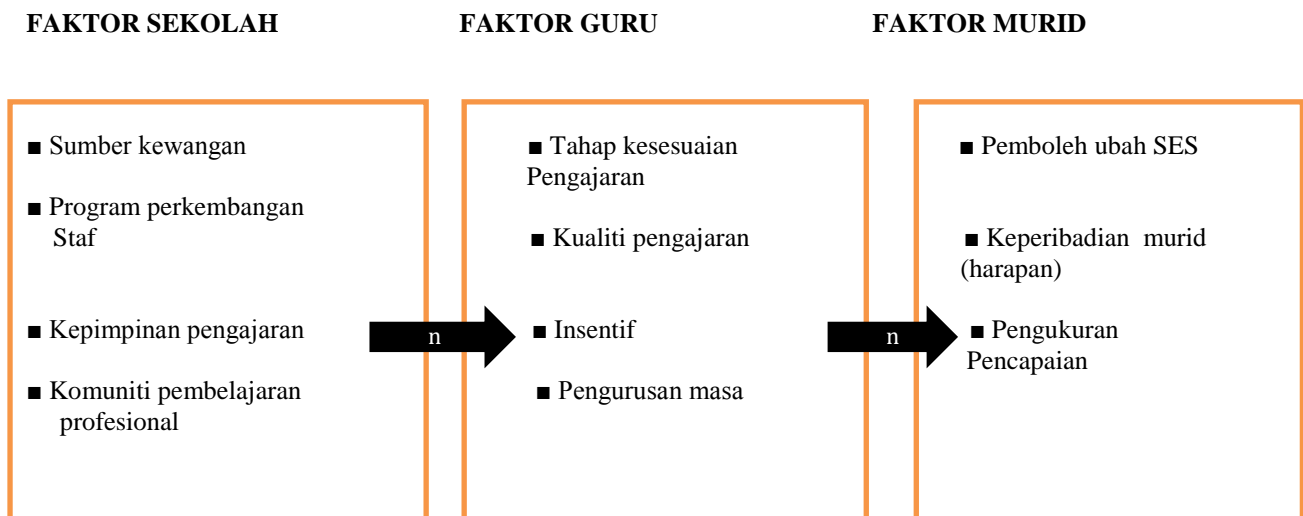
Soalan Kajian

Apakah pandangan murid bermasalah mengenai harapan mereka terhadap pengajaran guru?

Kerangka Kajian

Kerangka kajian ini adalah sebuah kerangka teoretikal yang dibangunkan oleh Odden, Borman, dan Fermanich (2004). Pemilihan kerangka ini disebabkan penekanan kepada teori pembelajaran dan motivasi adalah factor utama penyumbang kejayaan dalam kalangan murid adalah guru (Vygitsky, 1978). Kenyataan tersebut menyebabkan model Odden (1999) mengabaikan faktor konteks sekolah iaitu peranan ibu bapa dan masyarakat (Raudenbush & Bryk, 2002). Hal ini juga bersesuaian dengan kajian berbentuk kualitatif yang mengandaikan tiada kerangka kajian yang tepat kerana faktor persekitaran luaran sukar untuk diramal (Sander, 2000).

Kerangka teoritikal Odden et al. (2004) mengandaikan wujudnya perkaitan rapat antara keberkesanan pengajaran guru dengan pencapaian murid. Selanjutnya, kerangka ini mengandaikan bahawa setiap pemboleh ubah bagi faktor sekolah, guru dan murid adalah saling mempengaruhi antara satu sama lain (Raudenbush & Bryk, 2002). Berikut adalah Rajah 1 yang menggambarkan kerangka kajian ini.



Rajah 1. Diubah suai daripada Odden et al. (2004). Assessing teacher, classroom, and school effects, including fiscal effects. *Peabody Journal of Education*, 79(4), hlm. 6.

Rajah 1 menunjukkan faktor sekolah dan guru mempunyai perkaitan dengan pencapaian murid. Namun, kerangka ini mengandaikan tidak wujud perkaitan jelas antara keberkesanan guru dengan pemboleh ubah lain dalam faktor guru seperti keperibadian guru. Hal ini disebabkan sukar untuk mewujudkan keberkesanan pengajaran tanpa mengambil kira konteks setempat khususnya faktor murid seperti keperibadian mereka (Ding & Sherman, 2013). Pendekatan ini dipanggil “one-size-fits-all” (Taylor et al., 2009). Sebaliknya, kerangka ini meyakini pembelajaran murid dipengaruhi oleh keperibadian mereka sendiri (Sander, 2000). Begitu juga dengan keberkesanan guru, pemboleh ubah tersebut dipengaruhi oleh keperibadian murid (Raudenbush & Bryk, 2002). Milanowski (2004) menyokong pandangan di atas dengan penemuan kajian beliau bahawa sekiranya pemboleh ubah keperibadian murid diabaikan dalam kerangka tersebut, sejauhmanakah wujudnya keberkesanan faktor sekolah, guru dan murid.

Ringkasnya, kerangka kajian ini menitikberatkan kepentingan faktor murid khususnya pemboleh ubah keperibadian murid untuk mencapai keberkesanan dalam faktor sekolah, guru dan murid. Di samping itu juga, kerangka ini mengabaikan faktor konteks disebabkan kajian berbentuk kualitatif sukar untuk meramal sesuatu kejadian peristiwa pada masa hadapan.

Sorotan Kajian Lampau

Bahagian ini membincangkan aspek berikut:

Keberkesanan Pengajaran

Sejak kebelakangan ini, kajian mengenai keberkesanan pengajaran telah melaporkan wujudnya perkaitan antara kualiti pengajaran guru dengan pembelajaran murid (Darling-Hammond & Young, 2002). Begitu juga Odden et

al. (2004) menyatakan guru mempengaruhi pembelajaran murid. Namun, definisi mengenai keberkesanan pengajaran masih kurang jelas. Raudenbush dan Bryk (2002) menggambarkan kenyataan tersebut menerusi kecelaruan masyarakat menyamakan definisi keberkesanan pengajaran dengan faktor guru. Faktor guru merupakan aspek yang menyumbang kepada keberkesanan guru (Milanowski, 2004). Berdasarkan kajian meta analisis Odden et al. (2004) mengenai faktor yang mempengaruhi guru, berikut merupakan contoh iaitu (a) tempoh mengajar (Goldhaber & Brewer, 1997), (b) bidang pengajian (Monk, 1994), (c) keputusan ujian penempatan (Ferguson, 1998), (d) senarai kursus yang didaftar ketika pengajian (Rown, Chiang, & Miller, 1996), (e) kualiti sekolah (Goldhaber & Brewer, 1997), dan (f) keupayaan bertutur (Darling-Hammond & Young, 2002).

Selanjutnya, Raudenbush dan Bryk (2002) menyatakan faktor yang mempengaruhi guru mudah untuk dikenal pasti dan kurang mempengaruhi pencapaian murid berbanding keberkesanan guru. Darling-Hammond dan Young (2002) memberikan misalan mudah iaitu guru berpendapatan tinggi (pemboleh ubah insentif) kemungkinan mengajar lebih baik berbanding guru berpendapatan rendah (Darling-Hammond & Young, 2002). Tambah mereka lagi, mereka tidak semestinya mengajar dengan berkesan. Manakala, keberkesanan guru boleh dinilai menerusi satu mekanisme (Raudenbush & Bryk, 2002). Misalnya, keberkesanan guru dinilai menerusi dapatan yang dilahirkan oleh murid menerusi guru memenuhi tanggungjawab mereka sebagai pendidik (Odden et al., 2004).

Dalam memberikan definisi keberkesanan pengajaran, Kemp dan Hall (2002), dan Taylor, Pearson, Clark, dan Walpole (2009) menjelaskan keberkesanan pengajaran sering dikaitkan dengan amalan pengajaran yang khusus. Misalnya, seorang guru cemerlang menjalankan sebuah pengajaran yang sistematik prosedurnya (Kemp & Hall, 2002) dan berkorban masa, tenaga dan idea untuk membantu sekumpulan murid yang memerlukan perkhidmatan (Taylor et al., 2009). Implikasinya, pencapaian murid meningkat (Porter, 2002). Clark (2003) pula memberikan pandangan yang hampir sama iaitu keberkesanan pengajaran melibatkan seseorang guru berupaya meningkatkan pengetahuan murid dan melebihi daripada kemampuan tersebut. Vogt (2004) pula mengaitkan keberkesanan pengajaran dengan kemampuan guru untuk menyediakan kelainan kaedah pengajaran kepada murid yang berlainan kemampuan tetapi masih berlandaskan objektif pengajaran. Tambah beliau lagi, selanjutnya guru akan menilai keberkesanan pembelajaran murid. Kajian Collins (2000) bertajuk "Teacher Assessment Project" menemui lima ciri utama keberkesanan pengajaran iaitu (a) guru memberikan komitmen tinggi terhadap murid dan pembelajaran mereka, (b) guru berpengetahuan tinggi mengenai isi kandungan pengajaran, (c) guru bertanggung jawab terhadap pengurusan diri murid, (d) guru berupaya untuk memikirkan kaedah pengajaran secara sistematik, dan (e) guru merupakan ahli dalam komuniti pembelajaran profesional.

Sementara itu, Swank, Taylor, Brandy, dan Freiberg (2009) telah menghasilkan sebuah model keberkesanan pengajaran yang dikaitkan dengan tindakan seseorang guru. Mereka berpandangan bahawa keberkesanan pengajaran bermaksud keupayaan guru meningkatkan kualiti soalan berkaitan akademik dan mengurangkan amalan pengajaran yang kurang bermanfaat misalnya maklum balas negatif mengenai guru dan soalan pada aras mudah. Kajian Wenglinsky (2013) pula menemui pengurusan bilik darjah adalah penting untuk pembelajaran murid dan kaedah pengajaran guru merupakan penyumbang kepada keberkesanan pembelajaran murid. Misalnya, amalan meningkatkan kemahiran berfikir murid dan melibatkan murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran secara aktif.

Rumusan daripada perbincangan di atas mendapati faktor guru merupakan pemboleh ubah proses yang menyumbang kepada keberkesanan pengajaran guru yang bertindak sebagai pemboleh ubah dapatan.

Pengukuran Keberkesanan Pengajaran Guru

Walaupun terdapat sorotan kajian lampau mengenai kaedah penilaian seseorang guru dan kaedah pengajaran yang terbaik, namun kuantiti kajian berkaitan alat penentuan keberkesanan pengajaran masih berkurangan. Sullivan (2012) menyatakan 99 peratus penilaian merupakan dapatan daripada aktiviti pemerhatian terhadap guru. Selanjutnya, Vogt (2004) mencadangkan agar sesuatu sistem penilaian yang digunakan seharusnya diberikan pangkatan mengikut empat peringkat pencapaian seperti mana berikut iaitu (a) melebihi harapan daerah, (b) mencapai harapan daerah, (c) memerlukan penambahbaikan, dan (d) kurang memuaskan. Namun, timbul permasalahan bagi guru yang mengajar di luar bidang mereka (Scrivens, 2007) yang akan menyebabkan mereka sensitif terhadap teguran dan seterusnya mempengaruhi usaha inovatif guru terhadap pengajaran (Wilson & Wood, 2006).

Bertitik tolak daripada permasalahan di atas, Sullivan (2001) telah mencadangkan dua alat penilaian yang perlu dilaksanakan secara serentak iaitu pemerhatian dan portfolio. Portfolio melibatkan bukti bagaimana pengetahuan dan kemahiran guru digunakan sepanjang sesi persekolahan (Clark, 2003). Pembentukan portfolio bertujuan pendokumentasian (Sullivan, 2001). Namun, terdapat kekurangan dalam menggunakan portfolio iaitu terlalu subjektif dan menyukarkan guru untuk melaksanakannya (Alexandrov, 2009). Sullivan (2001) menyokong kenyataan tersebut dengan menyatakan semua alat pengukuran adalah subjektif dan kurang menggambarkan pencapaian sebenar murid.

Tegas beliau lagi, hanya terdapat satu alat pengukuran yang bersifat objektif dan berkait rapat dengan pencapaian murid iaitu data peperiksaan murid yang menggambarkan keberkesanan pengajaran guru. Pandangan Lee (2011) menyamai kenyataan di atas bahawa kegagalan laporan Coleman (1966) untuk menemui faktor sekolah mempengaruhi pencapaian murid disebabkan kurang terdapat alat pengukuran yang berupaya menghubungkan faktor sekolah dengan pencapaian murid. Namun, masih terdapat kelemahan dalam menggunakan alat penilaian ini iaitu wujudnya ketidakadilan dalam memberikan markah. Cronbach (2006) menggambarkan kenyataan tersebut bahawa majoriti kajian mengenai keberkesanan dasar pendidikan sama ada berbentuk eksperimen dalam bilik darjah atau penilaian program atau tinjauan lebih kepada menyembunyikan dapatan kajian tersebut daripada memaklumkan kepada orang ramai.

Selanjutnya, pengkaji telah berusaha mengatasi keterbatasan untuk menganalisis data menerusi mengenal pasti beberapa pendekatan. Williams (2009) menggambarkan kenyataan tersebut dengan menyatakan 20 tahun lalu, kajian mengenai sekolah telah diasingkan mengikut peringkat berikut iaitu bilik darjah, murid dan guru. Justeru, alat penilaian baru telah dibangunkan dalam kajian pendidikan yang melibatkan kaedah statistik yang lebih ke hadapan oleh C. R. Henderson dan, Byrk dan Raudenbush yang dipanggil HLM dan melibatkan *multilevel models*, *mixed effects models*, *covariance components models* dan *mixed linear models* (McLean, Sanders, & Stroup, 2001). Dengan kata lain, menerusi aplikasi statistik dalam kajian pendidikan, dapatan kajian menjadi semakin tepat. Misalnya, pada tahun 1994, Sanders dan Horn telah menjalankan kajian di Tennessee untuk menilai pencapaian murid dalam jangka panjang menerusi *Comprehensive Assessment Program*. Selanjutnya, data tersebut digunakan untuk melihat perkaitan antara pencapaian murid dengan keberkesanan guru dan sekolah. Dapatan menemui keberkesanan pengajaran berlaku sekiranya wujud *value-added* dalam kalangan murid. Kaedah statistik yang lebih ke hadapan serta dijamin kesahan dan kebolehpercayaannya terus dibangunkan misalnya program statistik TVAAS. TVAAS mempunyai kelebihan berbanding kaedah statistik terdahulu disebabkan berupaya menggunakan data yang telah diproses berbanding data mentah (Sanders & Rivers, 2006).

Kesimpulannya, terdapat beberapa usaha untuk menghasilkan alat bagi menilai keberkesanan pengajaran guru. Alat tersebut berbentuk kuantitatif dan kualitatif bagi menghasilkan dapatan yang mempunyai tahap kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi.

Murid Bermasalah

Becker (1963) menjelaskan murid bermasalah merupakan sekumpulan murid yang mewujudkan penyelewengan dengan melanggar peraturan yang telah ditetapkan oleh sesebuah organisasi. Tambah beliau lagi, kumpulan murid ini melanggar peraturan tersebut dengan melakukan kesalahan terhadap murid lain yang dianggap bukan kumpulan mereka. Pifer (2000) turut memberikan definisi yang hampir sama seperti mana di atas bahawa murid bermasalah merupakan murid yang kurang serasi dengan peraturan piawai yang dipatuhi oleh murid lain.

Selanjutnya, Denzin (2004) menyenaraikan tiga ciri utama murid bermasalah iaitu (a) murid bertingkah laku mengikut kehendak mereka sendiri, (b) tingkah laku tersebut tersasar daripada norma yang ditetapkan oleh masyarakat setempat, dan (c) bertindak mengikut peraturan yang ditafsir sendiri oleh murid dan kumpulan yang menyetujui pengubahsuaian peraturan tersebut. Brophy (2003) pula menjelaskan ciri-ciri murid bermasalah seperti mana berikut iaitu (a) kesukaran. Murid tersebut sukar untuk diajar disebabkan mereka sukar untuk dikawal dan memiliki kurang tanggungjawab terhadap tingkah laku, (b) kekangan masa. Murid bermasalah menghadapi masalah yang besar dan memerlukan runding nasihat secara perseorangan bagi beberapa bulan, dan (c) kekecewaan. Akibat faktor di atas, murid bermasalah memerlukan waktu yang lama untuk dipulihkan dan guru akan berasa kecewa dengan maklum balas yang diberikan mereka akibat sikap tidak berterima kasih dan kurang bermotivasi untuk belajar.

Kesimpulannya, murid bermasalah adalah individu yang bertingkah laku di luar norma yang ditetapkan oleh sesebuah organisasi.

Kaedah Mengajar Murid Bermasalah

Bagi sesetengah guru, mengajar murid bermasalah merupakan suatu cabaran. Hal tersebut disebabkan guru bukan sahaja mengajar murid dalam bilangan 20 hingga 40 orang, mereka juga mengajar murid yang mempunyai faktor demografi yang pelbagai (Brophy, 2003). Justeru, tahap kesediaan mereka untuk menerima pengajaran adalah pelbagai (Brophy, 2006).

Ramai pengkaji (seperti McLntyre, 2009) tidak menyetujui sesetengah guru yang mempertikaikan keperluan untuk menumpukan perhatian kepada murid bermasalah. Lantaran itu, McLntyre (2009) mencadangkan kaedah pengajaran yang melibatkan empat peringkat bagi murid bermasalah seperti mana berikut iaitu peringkat pertama

lebih melibatkan guru dalam menguruskan murid bermasalah (a) lebih melibatkan murid bermasalah dengan aktiviti secara perseorangan bersama-sama jenis kumpulan mereka (b) mengurangkan tahap kesukaran untuk tugas yang diberi agar selaras dengan tahap kemampuan mereka, (c) menggunakan pelbagai alat bantu mengajar bagi mengurangkan pergantungan terhadap buku teks, (d) mereka bentuk aktiviti pengajaran berdasarkan minat mereka, (e) memberikan tugas yang sederhana panjang, (f) memastikan permulaan tugas yang diberi adalah mudah atau berkaitan dengan kehidupan seharian murid bagi menanam sikap minat murid terhadap pembelajaran, (g) sekiranya soalan guru tidak dapat dijawab oleh murid, guru seharusnya membantu, dan (h) menghargai murid sekiranya mereka berupaya menjawab soalan yang diajukan.

Selanjutnya, peringkat kedua melibatkan pembangunan diri murid secara khusus seperti mana berikut iaitu (a) menggalakkan murid mengulangi arahan yang diberikan agar mereka mengetahui tugas mereka, (b) melatih murid untuk menguruskan diri mereka secara cekap dan berkesan, (c) menyediakan garis panduan secara bertulis mengenai objektif yang perlu dicapai, dan (d) menyediakan tempoh tamat bagi setiap tugas yang diberikan agar murid menghargai masa. Manakala, peringkat ketiga lebih menumpukan penglibatan masyarakat seperti mana berikut iaitu (a) menyediakan murid dengan bantuan yang diberikan oleh pasukan sukarela, bekas murid sekolah (Kesatuan Alumni), dan rakan sekolah, (b) membentuk sistem "study buddy" bagi menggalakkan murid berkolaborasi dengan rakan seperumahan, (c) memastikan bantuan sentiasa menanti murid sekiranya perlu, (d) menempatkan murid dalam kalangan murid lain yang memiliki tahap kemampuan akademik yang tinggi dan individu yang dirasakan sesuai bagi murid tersebut, dan (e) menggalakkan murid lain untuk mengingatkan murid bermasalah mengenai tugas yang diberikan guru. Bagi peringkat keempat yang melibatkan usaha mengekalkan motivasi murid adalah seperti mana berikut iaitu (a) sediakan komen positif mengenai tugas murid, (b) membimbing murid untuk mencapai dan menilai objektif hidup, (c) menggalakkan murid untuk berjaya dan mengutus nota ringkas berbentuk positif ke rumah mereka, (d) menggalakkan murid untuk belajar lebih baik daripada pencapaian terdahulu berbanding bersaing dengan rakan mereka, dan (e) sediakan murid dengan kad laporan mengenai pencapaian semasa mereka.

Abbott (2008) turut memberikan panduan yang hampir sama dengan McLntyre (2009) dan tambahan pandangan beliau adalah seperti berikut iaitu (a) sediakan murid bermasalah dengan arahan yang mudah. Sekiranya perlu, bahagikan tugas kepada bahagian tertentu bagi memudahkan murid mengingatnya, (b) tempatkan murid tersebut di bahagian hadapan bagi memudahkan guru memberi tumpuan, (c) berikan tugas tambahan, (d) eratkan hubungan dengan individu yang membantu murid, (e) memastikan bantuan akademik yang diberikan adalah berfokus kepada keperluan murid, dan (f) sentiasa mengikuti perkembangan masalah murid.

Ringkasnya, kaedah pengajaran bagi mendidik murid bermasalah adalah lebih kepada tumpuan individu. Manakala, guru seharusnya berkorban masa, tenaga dan idea untuk membangunkan diri murid tersebut.

KAEDAH KAJIAN

Bahagian ini membincangkan aspek seperti mana berikut.

Reka Bentuk Kajian

Kajian ini dilaksanakan untuk menerokai pandangan dua orang murid bermasalah di sekolah negara maju mengenai harapan mereka terhadap pengajaran guru. Oleh itu, kaedah kualitatif berbentuk temu bual telah digunakan untuk mengutip data. Namun, reka bentuk kajian ini adalah berbentuk fleksibel iaitu berupaya diubah suai mengikut keperluan situasi.

Sampel Kajian

Pemilihan peserta kajian ini adalah secara rawak dan berbentuk persampelan bertujuan (*purposive sampling*) dalam kalangan dua orang murid bermasalah di sebuah sekolah di Amerika Syarikat. Untuk menentukan kriteria peserta kajian sebagai murid bermasalah dalam konteks negara tersebut, pada pertengahan bulan Februari 2013 pengkaji telah memohon kebenaran untuk menjalankan kajian di sebuah institusi pendidikan yang menjalankan program khas untuk murid bermasalah. Selanjutnya, pada awal bulan Mac 2013 permohonan pengkaji untuk menjalankan kajian telah dibawa ke mesyuarat mingguan institusi pendidikan tersebut. Kelulusan diberikan kepada pengkaji dengan beberapa syarat seperti nama murid tidak dimaklumkan kepada umum, dapatan kajian tidak seharusnya digeneralisasikan sebagai murid di seluruh Amerika Syarikat dan, masa dan tempat ditetapkan oleh pihak pengurusan program tersebut. Peserta kajian ini melibatkan dua orang murid yang telah terlibat dalam gejala sosial sehingga melahirkan anak pada peringkat umur muda.

Selanjutnya, untuk mengenal pasti saiz sampel peserta kajian, pengkaji telah menggunakan beberapa pendekatan yang telah diperkenalkan oleh pengkaji kualitatif. Antaranya, Patton (1990) menyatakan tiada satu peraturan tertentu bagi menentukan saiz sampel dalam penyelidikan berbentuk kualitatif selagi pengkaji berjaya mencapai objektif kajian. Tambah Pope, Ziebland, dan Mays (2000) saiz dicadangkan adalah sekurang-kurangnya dua orang. Begitu juga dengan pandangan Onwuegbuzie dan Collins (2007) bahawa saiz sampel bagi kajian kualitatif tidak sepatutnya terlalu besar bagi mengelakkan kesukaran untuk menganalisis data. Justeru, untuk kepentingan kajian ini, seramai dua orang peserta kajian telah dipilih dalam kalangan murid bermasalah. Peserta kajian tersebut menepati ciri-ciri berikut:

- (a) Mempunyai kes disiplin melebihi 3 jenis;
- (b) Berada di program khas murid bermasalah melebihi 1 tahun; dan
- (c) Menyertai kajian ini secara sukarela.

Instrumen Kajian

Kajian ini menggunakan protokol temu bual tidak berstruktur. Dalam hal ini, pengkaji memulakan sesuatu rangsangan umum apabila menyoal. Peserta kajian pula digalakkan untuk memberi maklum balas secara bebas. Selanjutnya, soalan tambahan telah dikemukakan mengikut keperluan semasa. Ringkasnya, kandungan instrumen kajian ini meliputi bahagian berikut.

- (a) *Soalan pembukaan.* Penerangan tentang matlamat dan metodologi kajian diberikan kepada peserta kajian. Peserta kajian juga dimaklumkan mengenai etika kajian seperti kerahsiaan maklumat yang diberikan peserta kajian dan sebarang risiko yang dihadapi ketika menjalankan kajian;
- (b) *Soalan utama.* Soalan temu bual yang menumpukan objektif kajian. Dalam hal ini, peserta kajian dikehendaki untuk memberikan pandangan mereka mengenai harapan mereka terhadap pengajaran guru;
- (c) *Soalan penutup.* Soalan temu bual bertujuan memberikan keyakinan kepada pengkaji bahawa data yang dicari telah berjaya diperolehi. Pada akhir sesi temubual, pengkaji menyatakan penghargaan dan mengucapkan terima kasih kepada peserta kajian.

Selanjutnya, instrumen kajian telah disahkan kandungannya oleh seorang pakar dalam bidang bahasa dan pendidikan di Amerika Syarikat. Manakala, kebolehpercayaan instrumen temu bual ini pula dicapai menerusi tindakan pengkaji untuk mendokumentasikan segala dokumen mengenai proses pengutipan dan penganalisisan data temu bual bagi tujuan pengauditan atau "audit trial". Dokumen tersebut turut disimpan untuk suatu jangka masa tertentu sebagai bukti pelaksanaan kajian ini. Di samping itu juga, penekanan pengkaji kepada prinsip etika dalam melaksanakan kajian turut dikategorikan sebagai usaha untuk mencapai kebolehpercayaan instrumen kajian.

Prosedur Kutipan Data

Untuk menjalankan kajian, pengkaji disyaratkan memohon kebenaran daripada pihak *Indiana University*, Bloomington, Indiana, Amerika Syarikat. Pada 31 Mei hingga 01 Jun 2012, pengkaji telah menduduki peperiksaan prasyarat menjalankan kajian, *Social and Behavioral Responsible Conduct of Research (Basic Course)*, dengan ketetapan gred lulus melebihi 80 peratus. Peperiksaan tersebut dikendalikan oleh Indiana University Institutional Review Board (IUIRB). Setelah keputusan peperiksaan tersebut diketahui, pada 02 Jun hingga 10 Jun 2012, pengkaji dan penyelia terpaksa menyediakan beberapa dokumen secara berasingan untuk kelulusan pihak universiti. Antara dokumen yang terlibat adalah cadangan kajian yang disediakan mengikut perspektif pengkaji dan penyelia, dan dokumen mengenai subjek kajian. Pada 14 Jun 2012, pengkaji menerima surat kelulusan untuk menjalankan kajian oleh IUIRB. Dokumen tersebut mengandungi penerangan mengenai hak peserta kajian yang harus dilindungi pada awal, semasa dan selepas menjalankan kajian. Selanjutnya, pada 01 Mac 2013, pengkaji telah diberikan kelulusan untuk menjalankan kajian terhadap kanak-kanak menerusi tajuk surat rasmi pihak universiti "IU Standard Check".

Pada pertengahan April 2013, pengkaji telah membuat temu janji untuk menjalankan temu bual secara berfokus. Pada minggu selanjutnya, pengkaji telah menjalankan temu bual secara bersemuka dengan peserta kajian pertama dan kedua pada hari yang sama di sebuah tempat di *Adult Learning Center, Bloomington, Indiana*, Amerika Syarikat. Sebelum menjalankan kajian, peserta kajian diberikan penerangan mengenai kajian seperti hak peserta kajian seperti mana tertera dalam dokumen IUIRB, persetujuan menjalankan kajian dan gambaran ringkas mengenai kajian. Setelah peserta kajian bersetuju untuk ditemu bual secara sukarela, beliau telah diberikan dokumen *Consent to Participate in Research* untuk tujuan tanda tangan. Temu bual dilaksanakan selama lebih kurang dua jam dengan kebebasan diberikan kepada peserta kajian untuk mengutarakan pandangan beliau mengenai objektif kajian. Data temu bual tersebut direkodkan dalam pita rakaman serta dicatat oleh pengkaji. Setelah temu bual tamat, pengkaji

melaksanakan proses transkripsi terhadap data tersebut. Pada awal bulan Mei 2013, pengkaji menemui semula peserta kajian bagi tujuan kesahan transkripsi sebelum melaksanakan proses analisis data kajian selanjutnya.

Analisis Kajian

Data temu bual perlu dianalisis dan diringkaskan agar mudah difahami. Lacey dan Luff (2012) menggambarkan situasi tersebut mengenai implikasi dapatan sesuatu kajian kualitatif berupaya membantu penggubal dasar untuk pembuatan keputusan dan merungkai dapatan kajian terdahulu yang kurang jelas. Justeru, untuk mencapai hasrat tersebut, kajian ini menggunakan kaedah analisis “framework” atau “thematic” yang diperkenalkan oleh Ritchie dan Spencer (1994). Kaedah tersebut sesuai digunakan untuk kajian jangka pendek berbentuk sains sosial bagi memperolehi maklumat khusus, dapatan atau cadangan (Lacey & Luff, 2012). Di samping itu juga, kaedah tersebut melibatkan sebuah prosedur yang jelas bagi menghasilkan dapatan kajian (Miles & Huberman, 1994).

Berikut merupakan prosedur yang dilaksanakan untuk menganalisis data temu bual iaitu (a) “Familiarization” bermaksud pengkaji telah menyediakan transkripsi temu bual dan meneliti data yang terdapat dalam transkripsi tersebut, (b) mengenal pasti tema adalah proses yang memerlukan pengkaji mengenal pasti kandungan yang berkaitan dengan objektif kajian dan mengabaikan kandungan yang tiada kaitan, (c) pengkodan memerlukan pengkaji menggunakan pakai tema yang telah dibangunkan. Proses pengkodan menggunakan angka atau teks tertentu untuk membezakan satu tema dengan tema yang lain, (d) membangunkan carta bermaksud pengkaji menggunakan tema yang pelbagai bagi membentuk sebuah carta untuk memudahkan pembaca melihat dapatan kajian secara keseluruhan, dan (e) pemetaan dan interpretasi mengkehendaki pengkaji mengenal pasti sebuah corak amalan pengajaran guru yang diharapkan oleh murid bermasalah. Corak amalan tersebut dipersembahkan dalam bentuk rajah.

DAPATAN KAJIAN

Bahagian ini memaparkan dapatan kajian seperti mana berikut.

Keberkesanan pengajaran guru: Harapan murid bermasalah

Untuk menjawab bahagian ini, perspektif dua orang murid bermasalah telah diambil kira melalui sesi temu bual berfokus. Mereka telah ditemu bual mengenai harapan mereka terhadap pengajaran guru. Selanjutnya, data temu bual yang dirakam telah dianalisis menggunakan kaedah kualitatif yang melibatkan proses “familiarization”, pembinaan tema, pengkodan, pembinaan carta, dan pemetaan dan interpretasi. Berikut merupakan dapatan analisis data temubual.

(a) Pengajaran berkualiti

Peserta kajian telah menyatakan aspek utama yang diharapkan terhadap pengajaran guru adalah guru melaksanakan proses pengajaran yang berkualiti. Secara khusus, peserta kajian menyatakan seseorang guru seharusnya menyampaikan pengajaran secara sistematik. Pandangan tersebut adalah seperti berikut.

“Pada saya (0.3) saya melihat guru cuba mengajar (0.1) jenis guru yang merancang apa yang akan diajar untuk seminggu. Mereka mempunyai rancangan pengajaran sendiri yang dilaksanakan langkah demi langkah (hhh). Mula-mula tanya tentang kehidupan kita kemudian (hhh) kaitan dengan topik pengajaran. (0.4) Juga guru akan periksa dengan kami setiap apa yang akan diajar. Mereka juga telah siap-siap sebelum datang dengan alat-alat bantuan mengajar” ...”

(IN1, 29-31)

Selanjutnya, peserta kajian kedua menambah mengenai harapan terhadap pengajaran guru yang sistematik.

“Saya sedar apa yang dikatakan oleh Erin adalah sama dengan pandangan saya (03). Saya suka jenis guru yang ulang semula apa yang telah diajar pada sesi lepas. Kita ni manusia (hhh) selalu lupa. Bila saya tanya guru (0.2) guru jawab cepat. Memang kelas! Kekadang tu, sesetengah guru memang nakal (hhh) tanya kita apa yang diajar apabila mereka tamat mengajar. (0.4) Beri kerja rumah.”

(IN2, 36-38)

Begitu juga dengan ciri seterusnya bagi seseorang guru yang mempunyai pengajaran berkualiti iaitu dalam aspek bahasa penyampaian pengajaran. Berikut adalah pandangan peserta kajian.

“Aspek lain adalah kami ditempatkan berdasarkan kompetensi. Mungkin saya OK sikit (hhh) kawan saya lebih baik dari saya (0.3). Jadi (hhh) guru mesti ingat hal tersebut. Kami semua tak sama. (hhh)...Guru sepatutnya sedar dengan konteks (0.3) jadi murid mudah faham berbanding guru menggunakan perkataan yang sukar difahami sebabnya kebanyakan kami adalah masih baru yang tidak mempunyai *vocabulary* yang tinggi...(hhh).”

(IN1, 39-41, 56-58)

Selanjutnya, peserta kajian kedua turut menambah mengenai pengajaran berkualiti iaitu dalam aspek bahasa penyampaian pengajaran guru.

“Juga saya sama seperti Erin. Pada saya guru banyak berikan contoh-contoh menarik berkaitan pengajaran (hhh) khasnya berkaitan kehidupan. Misalnya (0.2) belajar Matematik (hhhh) proses pecahan (0.4) guru kaitkan dengan kek harijadi...Kemudian (0.2) isi-isi penting pengajaran guru catatkan di papan putih (hhh) mudah saya merujuk kalau saya khayal (hhhh).”

(IN2, 43-45)

Aspek lain sebagai penyumbang kepada pengajaran berkualiti guru adalah peranan alat bantu mengajar. Berikut merupakan pandangan peserta kajian mengenai aspek tersebut.

“Sekolah ni menyediakan alat bantu mengajar seperti (hhhh) video atau berbincang secara online...yang mengikut cita rasa kami. Kami juga tiada masalah menggunakannya (0.4) macam ada tempat tu ada masalah bila nak digunakannya...tempat ini OK”

(IN1, 69-71)

Begitu juga dengan peserta kajian kedua yang menyetujui pandangan peserta kajian pertama dengan sedikit penambahan seperti mana berikut.

“Sangat tepat apa yang dikatakan oleh Erin. Kita ada media massa (0.4) seperti mana kita gunakan (hhh) kita guna video (hhh) semua alat bantu mengajar yang kita gunakan adalah untuk kepentingan pembelajaran. Guru akan beritahu kami semua apa-apa sebelum gunakan (hh) jadi kami jelas apa nak buat (0.4) macam tadi.”

(IN2, 72-75)

Berikut merupakan pandangan peserta kajian mengenai dimensi kedua faktor penyumbang kepada keberkesanan pengajaran guru yang menjadi harapan kepada murid bermasalah.

(b) Pengajaran dilaksanakan berdasarkan tahap kemampuan murid

Peserta kajian telah bersetakat menyatakan aspek kedua yang diharapkan mereka terhadap pengajaran guru adalah pengajaran guru yang dilaksanakan mengikut kemampuan murid. Secara khusus, peserta kajian menyatakan seseorang guru seharusnya membentuk sebuah kumpulan pembelajaran murid untuk tujuan kolaboratif. Pandangan tersebut adalah seperti berikut.

“Terdapat beberapa murid dalam kelas ini yang menghadapi masalah dalam Bahasa Inggeris (hhh) tapi mereka cemerlang dalam Matematik. Jadi mereka saling membantu dalam bidang masing-masing (hhh) saya rasa ia adalah baik untuk mereka yang lebih sedikit untuk membantu mereka yang kurang (0.4). Ini memberikan peluang untuk mereka yang di bawah untuk saling diterima.”

(IN1, 80-83)

Berikut adalah tambahan oleh peserta kajian kedua mengenai pembentukan sebuah kumpulan pembelajaran murid untuk tujuan kolaboratif.

“Seperti mana kata Erin, mereka khasnya yang kurang, saling memahami disebabkan dalam sebuah kumpulan yang latar belakang sama...(0.4). Guru juga akan jalan-jalan tengok kita buat apa.”

(IN2, 84-85)

Selanjutnya, peserta kajian turut menyatakan program intervensi merupakan faktor yang perlu diambil kira mengenai pengajaran guru yang dilaksanakan mengikut kemampuan murid. Pandangan mereka adalah seperti mana berikut.

“Saya sebenarnya dalam situasi ini, saya ditahan untuk gred 4 (0.4) saya ditahan untuk gred 4 apabila saya sepatutnya naik gred 5. Saya tak marah dengan sistem pendidikan sebegini tetapi wujud satu program dipanggil intervensi untuk murid lemah sahaja. (hhhh) Waktunya pada jam 2:00 petang setiap Khamis dan Jumaat. Saya diajar asas Matematik. Kalau Khamis diajar oleh sukarela luar dan Jumaat oleh guru sini. Mereka tahu keadaan kami.”

(IN1, 120-125)

Berikut merupakan pandangan peserta kajian mengenai dimensi ketiga mengenai faktor penyumbang kepada keberkesanan pengajaran guru yang menjadi harapan kepada murid bermasalah.

(c) **Insentif**

Peserta kajian telah bersetuju menyatakan aspek ketiga yang diharapkan mereka terhadap pengajaran guru adalah insentif yang diberikan ketika proses pengajaran dan pembelajaran. Secara khusus, peserta kajian menyatakan seseorang guru seharusnya mempunyai strategi pengajaran yang cekap dan berkesan. Pandangan tersebut adalah seperti berikut.

“Dulu saya ada seorang guru yang sangat baik (hh) namanya Cik Emily, tetapi dia tinggalkan kami. Kemudian saya dapat guru sementara. Dia tak seperti Cik Emily. (0.4) Cik Emily menyebabkan saya minat belajar. Dia gunakan pelbagai cara pengajaran. Kalau kami malas dan mengantuk, dia akan buat game (hhh) tapi berkaitan pengajaran juga. Kalau kami tak minat belajar, dia akan bawa alat untuk kami minat. Hilang mengantuk.”

(IN1, 165-170)

Selanjutnya, peserta kajian turut menyatakan kaedah mengajukan soalan merupakan faktor yang perlu diambil kira mengenai insentif. Berikut merupakan pandangan peserta kajian mengenai aspek tersebut.

“Saya dapati kaedah terbaik untuk guru mengajukan soalan adalah *straightforward* (0.4) dan khusus (hhh) seperti menanyakan sesuatu...Macam dalam kelas tadi (hhh) kami diajar buat blog, dan saya menanyakan Becky apa yang perlu saya buat sebab saya tak tahu komen apa yang perlu saya letakkan dalam blog (0.4) dan dia kata, “baiklah apa soalan anda kepada mereka, dan ke mana anda rasa perlu dia pergi?” Dia tanya kami semua bukan seorang saja. Kekadang kesian tengok dia asyik ulang soalan dan tunggu kita. Sekarang saya baru faham.”

(IN1, 176-182)

Berikut merupakan tambahan pandangan oleh peserta kedua mengenai kaedah terbaik menanyakan soalan.

“Mereka bukan mudah difahami bagi saya, saya berterusan mendengar apa yang Becky hendakkan (hh) berusaha apa yang dikehendaki olehnya. (0.3) Hakikatnya (hhh) semua macam saya terus memikirkan apa yang dikehendaki. Sepatutnya, dia galakkan kami menanya. (0.3) Dia suka marah-marah kalau kita tak dapat buat. (hhh) Marah mereka yang salah jawab. Takut!”

(IN2, 197-200)

Selanjutnya, peserta kajian turut menyatakan faktor motivasi yang diberikan oleh guru merupakan suatu insentif kepada murid bermasalah. Berikut merupakan pandangan peserta kajian mengenai aspek tersebut.

“Yeah bila mereka kata, “oh awak telah buat kerja yang baik. Teruskan!” Benda ni benar-benar memotivasikan diri saya. Selalu juga guru kata macam tu.”

(IN1, 208-209)

Peserta kajian kedua turut menambah mengenai faktor motivasi seperti mana berikut.

“Dulu masa saya di sekolah gred 5, guru suka beri gred bagi setiap latihan yang saya buat. (0.5) Guru juga berikan sedikit nota (hhh) misalnya, “tak siap” kalau kerja tak disiapkan. “Good job” kalau buat betul-betul. Guru akan suruh ibu bapa semak melalui turunkan tanda tangan mereka. Saya lihat kawan saya yang *African American* juga macam tu. Guru selalu semak latihan diberikan dan ini (0.5) semua takutkan untuk tidak buat. Kekadang suka juga guru lihat (hhh) galakkan kami buat kerja.”

(IN2, 210-216)

Berikut merupakan pandangan peserta kajian mengenai dimensi keempat mengenai faktor penyumbang kepada keberkesanan pengajaran guru yang menjadi harapan kepada murid bermasalah.

(d) Pengurusan masa

Peserta kajian telah bersepakat menyatakan aspek keempat yang diharapkan mereka terhadap pengajaran guru adalah pengurusan masa sekolah dan guru. Secara khusus, peserta kajian menyatakan sesebuah sekolah seharusnya menetapkan waktu pengajaran guru secara cekap dan berkesan. Pandangan tersebut adalah seperti berikut.

“Saya rasa adalah elok jika mempunyai 10 minit rehat. Saya rasa elok mempunyai dua kali rehat untuk 10 minit dan kemudian teruskan pembelajaran di sekolah dengan sesi persekolahan yang lama. Kerana saya tidak berfikir bahawa murid mempunyai masa untuk rehat”
(IN1, 239-241)

Berikut merupakan pandangan peserta kajian kedua mengenai peranan sekolah dalam menetapkan waktu pengajaran guru.

“Saya setuju (hhh) dan macam dalam Matematik (0.2) ... sayangnya, saya tidak boleh terima disebabkan awak membuatkan saya terkejar-kejar. Ini bukan sebab saya tetapi sekolah. Waktu pembelajaran juga penting ... (0.5) saya suka diajar waktu pagi sebab masih segar... (hhh) dia ingat saya makin OK tetapi saya teruk. Kena belajar Matematik yang paling asas dan (hh) tertinggal saya ke belakang.”
(IN2, 249-252)

Selanjutnya, peserta kajian turut menyatakan faktor pengurusan masa guru merupakan salah satu pengajaran guru yang berkesan dalam aspek pengurusan masa. Berikut merupakan pandangan peserta kajian mengenai aspek tersebut.

“Saya lihat sebahagian murid hantar berita atau berada dalam Facebook atau apa-apa...pada saya mesti serius ketika pembelajaran. Ini semua membuatkan saya gila ... kalau nak belajar mesti serius. Dia buat macam guru tiada.”
(IN1, 270-273)

Selanjutnya, peserta kedua menambah seperti mana berikut.

“Dan satu perkara yang murid suka buat adalah jerit antara satu sama lain. Saya tak boleh tumpu kepada pembelajaran...ni yang saya tak faham. Keadaan ini mungkin kadang guru datang lewat. Mereka ajar ikut perancangan mereka. Nampak OK lah pembelajaran kita walau mula lewat.”
(IN2, 290-296)

Secara keseluruhan, dapatan kajian ini adalah seperti berikut mengenai harapan murid bermasalah terhadap pengajaran guru.

(a) Pengajaran yang berkualiti

(i) Penyampaian pengajaran yang sistematik

- Guru mempunyai rancangan pengajaran sendiri;
- Pengajaran guru bermula daripada umum kepada khusus;
- Guru menyediakan perancangan pengajaran dan alat bantu mengajar sebelum memulakan pengajaran;
- Guru memaklumkan murid mengenai objektif pengajaran dengan jelas;
- Guru memberikan maklum balas kepada murid dengan seberapa segera;
- Guru mengulangi kandungan pengajaran lalu sebelum memulakan pengajaran; dan
- Guru menilai pencapaian murid secara formal dan informal.

(ii) Bahasa penyampaian kandungan pengajaran

- Guru menggunakan bahasa yang mudah;
- Bahasa penyampaian berdasarkan tahap kemampuan murid;

- Guru memberikan contoh berkaitan untuk memudahkan murid memahami pengajaran; dan
- Guru mencatatkan fakta pengajaran di papan putih.

(iii) Alat bantu mengajar

- Guru menggunakan alat bantu mengajar yang bersesuaian dengan tahap kemampuan murid;
- Alat bantu mengajar boleh digunakan apabila dikehendaki; dan
- Maklumat mengenai cara menggunakan alat bantu mengajar diberikan sebelum penggunaannya oleh murid.

(b) Tahap pengajaran yang sesuai

(i) Pembentukan kumpulan pembelajaran dalam kalangan murid

- Pemilihan murid adalah teliti menepati keperluan ketua dan murid;
- Murid dikumpulkan mengikut kemampuan pencapaian; dan
- Guru mengikuti perkembangan murid.

(ii) Intervensi

- Fasilitator memahami keperluan murid;
- Murid dikumpulkan mengikut kemampuan pencapaian; dan
- Intervensi mempunyai tempoh masa yang tertentu.

(c) Insentif

(i) Strategi pengajaran

- Kaedah pengajaran guru adalah pelbagai; dan
- Alat bantu mengajar guru adalah menarik.

(ii) Kaedah mengajukan soalan

- Soalan diajukan kepada semua murid;
- Guru menggalakkan murid mengajukan soalan secara berterusan;
- Bahasa soalan diajukan adalah mudah;
- Guru menanti maklum balas murid; dan
- Guru menghargai soalan murid walaupun tidak menepati kehendak soalan.

(iii) Motivasi

- Murid diberikan motivasi secara berterusan;
- Setiap latihan murid diberikan gred;
- Refleksi guru terhadap kemajuan murid meningkatkan pencapaian mereka; dan
- Semakan guru terhadap tugas murid memotivasikan mereka.

(d) Pengurusan masa

(i) Masa yang diperuntukkan oleh sekolah

- Sekolah memperuntukkan sesi pagi bagi mata pelajaran yang perlu banyak berfikir; dan
- Murid memerlukan waktu rehat setelah sesi pembelajaran yang panjang.

(ii) Pengurusan masa guru

- Guru tepati waktu pengajaran; dan
- Guru berusaha menarik perhatian murid ketika proses pengajaran.

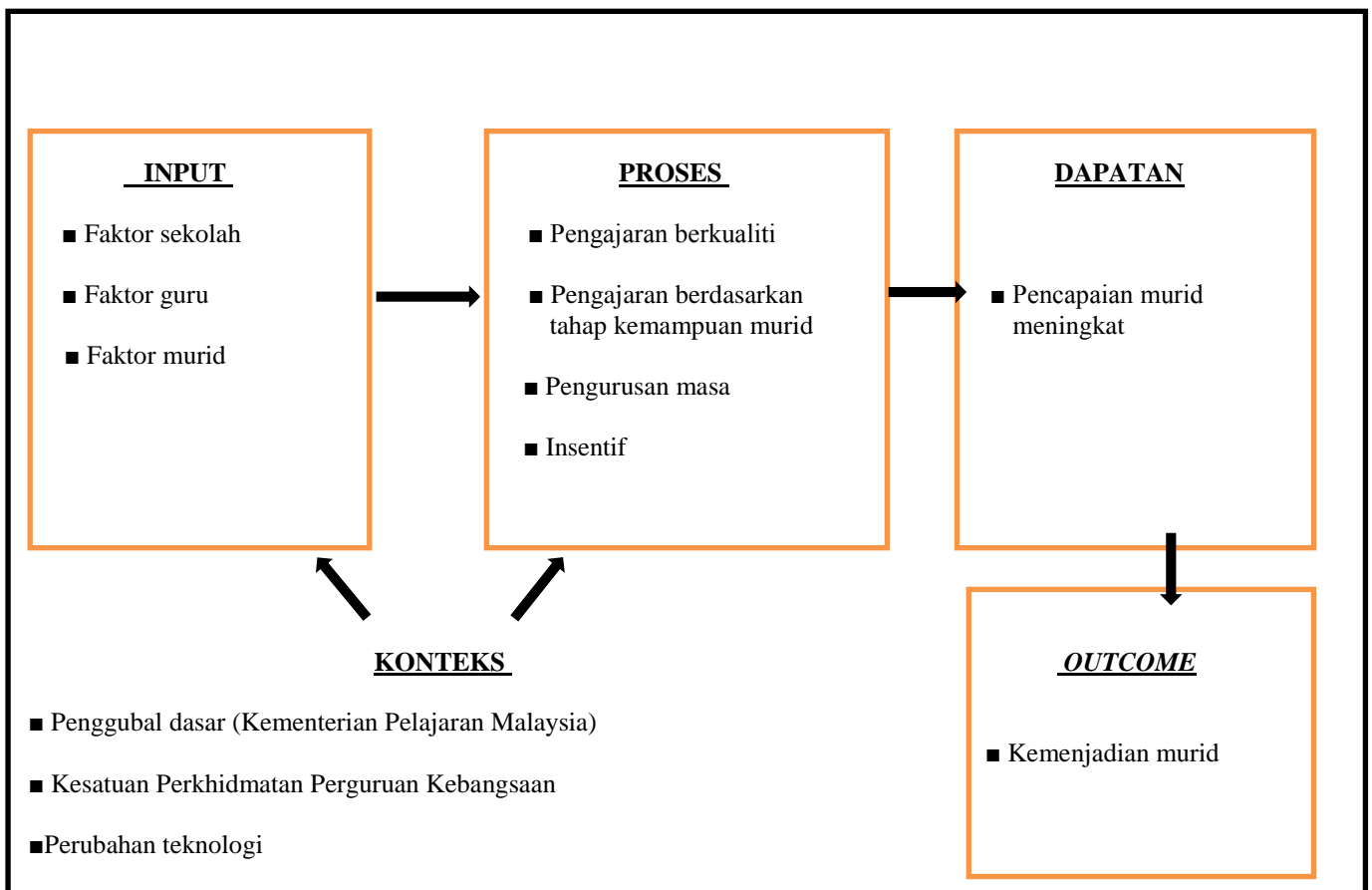
PERBINCANGAN DAN PENUTUP

Pada akhir tahun 1950-an dan 1960-an, terdapat suatu yang menarik dalam bidang pendidikan mengenai pembangunan guru iaitu bahan dan kaedah pengajaran tidak menyumbang kepada keberkesanan pengajaran guru. Dengan kata lain, bahan dan kaedah pengajaran guru tidak memainkan peranan penting untuk meningkatkan pencapaian murid (Good, 2012). Malah, kajian pada tahun tersebut mendapati individu guru adalah lebih penting berbanding bahan dan kaedah pengajaran mereka (Chall, 2007). Dapatan tersebut disebabkan kajian mengenai keberkesanan sekolah telah menggunakan saiz data yang besar (seperti Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield & York, 1966) iaitu di peringkat sekolah berbanding bilik darjah (Nussbaum, 2011).

Selanjutnya, kajian di peringkat bilik darjah telah dijalankan bagi memperoleh dapatan yang mempunyai tahap kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi. Hal tersebut dinyatakan oleh Good (2012) bahawa kesilapan pengkaji lalu yang menggunakan saiz data besar di peringkat sekolah dikelirukan oleh pelbagai tingkah laku guru daripada jumlah guru yang besar. Begitu juga dengan kajian ini yang melaksanakan kajian berbentuk kualitatif. Dengan saiz peserta kajian yang kecil dan menepati kehendak kajian kualitatif, dapatan yang diperolehi berupaya mengenal pasti permasalahan sebenar. Hal ini dinyatakan oleh Merriam (2009, hlm. 14) seperti berikut: “tumpuan kajian kualitatif adalah pada proses yang bersifat induktif iaitu memahami luahan hati peserta kajian. Pengkaji adalah alat kajian utama untuk mengutip dan menganalisis data. Akibatnya, dapatan kajian berupaya menerangkan permasalahan sebenar.”

Dapatan kajian ini adalah bertentangan dengan pandangan Burt (1911) bahawa murid bermasalah mempunyai tahap kemampuan pengharapan yang rendah berbanding murid normal. Kenyataan tersebut bermaksud dengan kemampuan untuk meletakkan harapan yang rendah menyebabkan murid bermasalah kurang berjaya pada masa hadapan (Carroll, 2003). Kajian ini menemui murid bermasalah mengharapkan guru mengajar secara cekap dan berkesan seperti mana murid normal lain. Dapatan ini selari dengan penemuan kajian Good dan Beckerman (2008) bahawa murid bermasalah turut memiliki pengharapan yang tinggi untuk berjaya. Kajian tersebut turut menemui bahawa kejayaan semua murid yang memiliki tahap kemampuan yang berbeza-beza dipengaruhi oleh keberkesanan pengajaran guru. Begitu juga dengan kajian Ebmeier dan Good (2009) bahawa kaedah pengajaran guru berupaya mengubah keperibadian murid yang mempunyai perkaitan rapat dengan pencapaian mereka.

Kajian ini juga mengubah perspektif Odden et al. (2004) mengenai kerangka teoretikal mereka yang menumpukan faktor murid secara langsung. Kajian ini mendapati faktor sekolah turut menyumbang kepada keberkesanan pengajaran guru. Misalnya, waktu pengajaran guru yang ditetapkan oleh pihak sekolah turut mempengaruhi pembelajaran murid bermasalah. Penemuan ini selari dengan dapatan kajian Brookover et al. (2008) bahawa sekolah yang produktif berupaya memotivasikan guru untuk mengajar murid yang berprestasi rendah secara cekap dan berkesan. Dapatan tersebut dibandingkan dengan sekolah yang berprestasi rendah bahawa guru kurang bermotivasi untuk meningkatkan pencapaian murid. Justeru, kerangka konseptual baru yang diperolehi menerusi kajian ini adalah seperti dalam Rajah 2.



Rajah 2. Kerangka Konseptual Kajian

Berdasarkan Rajah 2, terdapat lima pemboleh ubah yang diperlukan bagi membentuk sebuah model yang mantap dalam bidang pendidikan. Pemboleh ubah tersebut adalah input, proses, konteks, dapatan dan *outcome* atau produk pendidikan. Untuk mencapai *outcome* pendidikan iaitu pembentukan modal insan yang memiliki ciri keseimbangan dalam aspek jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial (JERIS), pemboleh ubah input merupakan faktor penyumbang utama pembentukan tersebut.

Pemboleh ubah input yang melibatkan faktor sekolah seperti kepimpinan pengetua, visi dan misi sekolah, persekitaran sekolah yang kondusif, dan permuafakatan antara rumah dan sekolah perlu saling bekerjasama dengan faktor guru dan murid. Misalnya, sekiranya input murid adalah individu bermasalah mendaftar sebagai murid di sebuah sekolah yang memiliki input pengetua dan guru yang profesional, pasti pemboleh ubah proses berupaya dilaksanakan secara cekap dan berkesan. Dalam kajian ini, pemboleh ubah proses adalah pengajaran guru yang diharapkan oleh murid bermasalah iaitu pengajaran yang berkualiti, pengajaran berdasarkan tahap kemampuan murid, insentif, dan pengurusan masa. Namun, keberkesanan pemboleh ubah input dan proses dipengaruhi oleh maklum balas pemboleh ubah konteks. Misalnya, dasar kerajaan untuk mengurangkan tekanan dalam kalangan murid dengan mewujudkan jawatan kaunselor di sekolah. Selanjutnya, sekiranya pemboleh ubah proses dilaksanakan secara cekap dan berkesan, pencapaian murid dalam aspek JERIS akan meningkat dan akhirnya mencapai matlamat pembentukan pemboleh ubah *outcome* iaitu kemenjadian murid adalah insan yang memiliki ciri modal insan.

Secara keseluruhannya, pengkaji dan pengamal pendidikan (seperti Abrami & d'Apollonia, 1991; Cashin & Downey, 1992; Feldman, 1997; **Marsh & Roche, 2003**) telah bersepakat menyatakan aktiviti pengajaran merupakan proses yang sukar kerana melibatkan pelbagai dimensi (seperti interaksi dengan murid, menguruskan bilik darjah dan menanam minat murid bermasalah untuk belajar). Nussbaum (2011, hlm. 1) menyokong kenyataan tersebut dengan menyatakan seperti mana berikut, "guru di seluruh dunia memasuki bilik darjah setiap hari dan cuba mewujudkan sebuah persekitaran sekolah yang kondusif. Namun, walaupun proses tersebut telah berlaku sejak beberapa ribu tahun lalu, pihak pengkaji sukar untuk memberitahu guru yang mempunyai soalan bagaimana untuk melahirkan guru cemerlang dalam bilik darjah. Hal tersebut disebabkan keberkesanan pengajaran guru sukar diukur."

Justeru, salah satu alat pengukur keberkesanan pengajaran guru adalah memenuhi harapan murid terhadap guru. Hal tersebut disebabkan guru merupakan faktor utama kejayaan seseorang murid tanpa mengira murid bermasalah ataupun murid normal. Murid bermotivasi untuk belajar jika mereka dilibatkan secara aktif dalam proses pembelajaran dan berupaya meningkatkan pengetahuan dan kemahiran sedia ada. Untuk mencapai hasrat tersebut, guru seharusnya menyedari pengajaran merupakan suatu seni dan bukan "*one approach fits all*". Suatu proses pengajaran yang berkesan diperlukan seperti mana dapatan kajian ini iaitu pengajaran berkualiti, pengajaran guru berdasarkan kemampuan murid, insentif dan pengurusan masa. Namun, perlu diingat bahawa masih banyak faktor penyumbang lain ke arah pengajaran berkesan. Natiyah daripada pandangan murid bermasalah, dapatan kajian mungkin kelihatan terhad. Hakikatnya, keterbatasan pandangan tersebut berupaya diubah sekiranya guru menyedari bahawa murid menaruh harapan terhadap pengajaran guru untuk berjaya.

RUJUKAN

- Abrami, E. C., & d'Apollonia, S. (1991). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness- Generalizability of "N=1" research: Comment on Marsh. *Journal of Educational Psychology*, 30, 221-227.
- Abbot, M. (2008). Research to practice: A blueprint for closing the gap in local schools. *Exceptional Children*, 65, 339-352.
- Alexandrov, A. (2009). *Creating environments for learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York, NY: The Free Press.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P. & Wisebaker, J. (2008). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Brophy, J. E. (2003). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations, *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, J. E. (2006). *Teaching problem students*. New York, NY: The Guilford Press.

- Burt, C. (1911). Experimental tests of higher mental processes and their relation to general intelligence. *Journal of Experimental Pedagogy and Training*, 1, 93-112.
- Carroll, L. (2003). *Through the looking glass*. New York, NY: Penguin Classics.
- Cashin, W. E., & Downey, R. G. (1992). Using global student rating items for summative evaluation. *Journal of Education Psychology*, 84, 563-572.
- Chall, J. (2007). *Learning to read: The great debate*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Clark, D. (2003). *Teacher evaluation: A review of the literature with implications for educators*. Kertas kerja dibentangkan dalam Effective Teacher Seminar di California State University, Long Beach pada 2 Jun, 2003.
- Coleman, J. S., Campell, E., Q., Hobson, C., J., McPartland, J., Mood, A., M., Weinfield, F. D., & York, R., L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Superintendent of Documents, U. S. Government Printing Office.
- Collins, A. (2000). *Transforming the assessment of teachers: Notes on a theory of assessment for the 21st century*. Kertas kerja dibentangkan dalam mesyuarat tahunan National Catholic Education Association, Bostan, MA, pada 3 Mac, 2000.
- Cooney, T. J. (2012). A beginning teacher's view of problem solving. *Journal of Research in Mathematics Education*, 16(5), 324-336. Dimuat turun daripada <http://www.jstor.org/stable/749355>
- Cronbach, L. (2006). *Research on classroom and schools: Formation of questions, design and analysis*. Kertas kerja dibentangkan di Stanford Evaluation Consortium pada 12 Mei, 2006.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 92-99.
- Darling-Hammond, L., & Young, P. (2002). Defining highly qualified teachers: What does scientifically based research actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Denzin, N. K. (2004). *Symbolic interactionism and cultural studies: The politics of interpretation*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Ding, C., & Sherman, H. (2013). Teaching effectiveness and student achievement: Examining the relationship. *Educational Research Quarterly*, 29(4), 40-51
- Ebmeier, H., & Good, T. (2009). An investigation of interactive effects among student types, teacher types and instruction types on the Mathematics achievement of fourth grade students. *American Educational Research Journal*, 3(4), 23-34.
- Feldman, K. A. (1983). The seniority and instructional experience of college teachers as related to the evaluations they receive from their student. *Research in Higher Education*, 18, 3-124.
- Ferguson, R. F. (1998). Teachers' perceptions and expectations and the Black-White test score gap. Dalam C. Jencks & M. Phillips (Eds.), *The Black-White test score gap* (hh. 273-317). Washington, DC: Brookings Institute.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1997). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. Dalam W. J. Fowler (Ed.), *Developments in school finance, 1996* (hh.197-210). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education
- Good, T. L. (2012). Teacher effectiveness in the elementary school. *Journal of Teacher Education*. 30, 1-14. Dimuat turun daripada <http://jte.sagepub.com/content/30/2/52.full.pdf+html>
- Good, T., & Beckerman, T. (2008). Time on task: Anaturalistic study in sixth grade classroom. *The Elementary School Journal*, 78, 192-201.
- Hill, F. M. (2005). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer, *Quality Assurance in Education*, 3, 10-21.

- Kemp, L., & Hall, A. (2002). *Impact of effective teaching research on student achievement and teacher performance: Equity and access implications for quality education*. Jackson, MS: Jackson State University Press. ERIC Document Reproduction Service No. ED 348360.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). Standard Guru Malaysia. Dimuat turun daripada <http://www.moe.gov.my/sgm/>
- Lacey, A., & Luff, D. (2012). Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative analysis. CA: Trent Focus Group. Dimuat turun daripada <http://www.dcc.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2009/Qualitative%20Data%20Analysis.pdf>
- Langone, K. G., & Glickman, R. M. (2013). Common functions of school problem. *Child Study Center*, 7(2), 1-5.
- Lee, Y. (2001). *Measuring school effects on student achievement in hierarchical school system: A comparison of multiple techniques*. Kertas kerja dibentangkan di School of Public Policy and Management of The Ohio State of University, OH City pada November 13, 2001.
- Marsh, R. C. & Roche, J. R. (2003). *Managing disruptive behaviors in the schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McLntyre, A. (2008). Functional assessment of behavior and effective supports for young children with challenging behaviors. *Assessment for Effective Intervention*, 27(4), 35-47.
- McLean, R., Sanders, W., & Stroup, W. (2001). A unified approach to mixed liner models. *The American Statistician*, 45(1), 54-64.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey Bass
- Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 33-53.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London, UK: Sage.
- Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary math and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13, 125-145.
- Nussbaum, C. S. (2007). The physical environment of the school: A review of research. *Review of Educational Research*, 49, 577-610.
- Odden, A., Borman, G., & Fermanich, M. (2004). Assessing teacher, classroom, and school effects, including fiscaleffects. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 4-32.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. Dimuat turun daripada <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie2.pdf>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pifer, D. A. (2000). Getting in trouble: The meaning of school for problem students. *The Qualitative Report*, 5(2), 12-19. Dimuat turun daripada <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/pifer.html>
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Analysing qualitative data. *British Medical Journal* 320, 114-116.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31(7), 3-14.
- Prakash, V. (2004) Validity and reliability of confirmation of expectations paradigm. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 12, 63-76.

- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. Dalam Bryman & Burgess (Penyt.), *Analysing qualitative data* (hh. 173-194). London, UK: Routledge.
- Rowan, B., Chiang, F. S., & Miller, R. J. (1996). Using research on employee performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70, 256-284
- Sanders, W., L. (2000). Teacher effects and teacher effectiveness: A validity investigation of the Tennessee Value-added Assessment System, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), 287-298.
- Sanders, W., & Rivers, J. (2006). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Laporan kajian untuk University of Tennessee Value-Added Assessment Center, Knoxville, TN. Dimuat turun daripada http://mdk12.org/practices/ensure/tva/tva_2.html
- Schoenfeld, A. H. (2013). Measures of problem-solving performance and of problem-solving instruction. *Journal of Research in Mathematics Education*, 13(1), 31-49. Dimuat turun daripada <http://www.jstor.org/stable/748435?origin=JSTOR-on-page>
- Scriven, M. (2007). Validity in personal evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(1), 9-23.
- Siegel, D. (2008). *Mindfulness training and neural integration: differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of well-being*. *Social Cognitive & Affective Neurosci*, 2(4), 259-263.
- Silver, E. A. (2012). Student perceptions of relatedness among Mathematical verbal problem, *Journal of Research in Mathematics Education*, 10(3), 195-210. Dimuat turun daripada <http://www.jstor.org/action/showPublisher?publisherCode=nctm>
- Steele, C. (2002). Race and the schooling of black Americans. Dalam E. Krupat (Ed.) *Psychology is Social: Readings and conversations in social psychology*. New York, NY: Harper Collins.
- Sullivan, C. (2001). *Rewarding excellence: Teacher evaluation and compensation*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
- Swank, P. R., Taylor, R. D., Brady, M. P., & Freiberg, H. J. (2009). Sensitivity of classroom observation systems: Measuring teacher effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 57, 171-186.
- Taylor, B. M., Pearson, D., Clark, K., & Walpole, S. (2009). Effective schools, accomplished teachers. *ReadingTeacher*, 53(2), 156-159.
- Thompson, M., & Sunol, R. (2004) Expectations as determinants of patient satisfaction: concepts, theory and evidence. *International Journal for Quality in Health Care*, 7, 127-141
- Thorne, M., & Cuthbert, R. (2006) Autonomy, bureaucracy and competition: The ABC of control in higher education Dalam R. Cuthbert (Penyt.), *Working in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Vogt, W. (2004). Developing a teacher evaluation system. *Spectrum*, 2(1), 41-46.
- Weinberg, S. L. (2000). Making general principles come alive in the classroom using an active case studies approach. *Journal of Statistics Education*, 8(2), 21-39.
- Wenglinsky, H. (2013). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. Princeton, NJ: The Milken Family Foundation and Educational Testing Service.
- Williams, J. D. (2009). Basic concepts I hierarchical linear modeling with applications for policy analysis. *Handbook of education policy*. New York, NY: Academic Press.

- Wilson, B., & Wood, J. (2006). Teacher evaluation: A national dilemma. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10(2), 75-82.
- Wineburg, S. S. (2007). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy, *Educational Researcher*, 16, 28-36.
- Zeithaml, V., Berry, L. & Parasuraman, A. (2003). The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 21, 1-12.