

PENDEKATAN PENYELIAAN DALAM LATIHAN MENGAJAR  
PENDIDIKAN TEKNIKAL DAN KEJURUTERAAN

MOHD. ZOLKIFLI BIN ABD. HAMID

Tesis ini dikemukakan  
sebagai memenuhi syarat penganugerahan  
ijazah Doktor Falsafah (Pendidikan Teknik dan Vokasional)

Fakulti Pendidikan  
Universiti Teknologi Malaysia

JUN 2009

## **DEDIKASI**

Hasil kerja ini ditujukan khas buat,  
.... mak (Rubiah bt. Ahmad) dan abah (Abd. Hamid b. Abd. Majid)  
yang sentiasa mendoakan kejayaan ini,

dan teristimewa untuk,  
.... isteri (Nor Sidah) serta anak-anak (Nur Syazwin dan Nur  
Syazwani) tercinta. Inspirasi dan kasih sayang yang diberi adalah  
kekuatan buat ayah dalam menyempurnakan penulisan ini.

Buat saudara mara dan rakan-rakan, terima kasih di atas sokongan  
yang kalian berikan.

## PENGHARGAAN

Syukur ke hadrat Allah S.W.T yang amat pemurah lagi maha mengasihi kerana dengan limpah kurniaNya dapat saya menyempurnakan kajian dan penulisan tesis ijazah doktor falsafah ini dengan jayanya.

Sesungguhnya saya amat terhutang budi kepada penyelia saya Prof. Dr. Hj. Muhammad Rashid bin Rajuddin dan Dr. Muhammad Shukri bin Saud atas segala bimbingan, tunjuk ajar, nasihat dan panduan yang diberikan sepanjang tempoh kajian ini dijalankan. Penghargaan ini turut ditujukan kepada Angi Malderez, selaku penyelia luar dari University of Leeds yang banyak memberikan pandangan dan saranan berguna dalam memokuskan lagi skop kajian ini. Begitu juga jutaan terima kasih kepada semua partisipan yang terlibat secara langsung dalam merealisasikan kajian ini. Kepada pihak JPA dan UTM (unit HRD dan Fakulti Pendidikan), terima kasih di atas kesempatan yang diberikan.

Tidak lupa juga buat rakan-rakan seperjuangan, terima kasih yang tidak terhingga di atas bantuan fizikal, sumbangan idea dan sokongan moral anda. Kepada semua, tiada lain yang mampu diberikan, mudah-mudahan Allah S.W.T. memberkati hidup serta membalas budi baik kalian. Jasamu tetap dikenang. Amin.

Semoga ilmu yang terkandung dalam tesis ini dapat dimanfaatkan demi kesejahteraan hidup kita bersama. Wallahu alam. Sekian, terima kasih.

Mohd. Zolkifli bin Abd. Hamid,  
Skudai, Johor.

## ABSTRAK

Kajian ini bertujuan meneroka pegangan kepenyeliaan pensyarah pembimbing (PP) dan menyelidik stail penyeliaan serta meneliti interaksi dalam konferensi sebelum dan selepas pencerapan. Kajian ini turut mengkaji sumbangan penyeliaan pengajaran oleh PP terhadap perkembangan guru pelatih (GP) dalam proses belajar mengajar. Triangulasi pemerhatian bukan partisipan, temu bual mendalam dan semakan dokumen diguna pakai dalam pengutipan data, seterusnya data dianalisis dan dikodkan secara manual. Unit analisis yang dikaji adalah penyeliaan pengajaran oleh PP dan proses belajar mengajar oleh GP pendidikan teknikal dan kejuruteraan dalam praktikum latihan mengajar (LM) semester 1 sesi 2007/08. Set latar sosial yang dicerap ialah bengkel kemahiran manipulatif di sekolah di mana GP ditempatkan. Pemilihan partisipan kajian dibuat secara persampelan bertujuan intensiti bersifat *non-emergent*. Seramai sepuluh partisipan (dua pensyarah pembimbing dan lapan guru pelatih) dari lima buah sekolah menengah di Johor terlibat dalam kajian ini. Bersandarkan kepada reka bentuk kajian kes pelbagai, pegangan kepenyeliaan PP adalah menjurus kepada prinsip demokrasi dengan penekanan kepada penonjolan kekuatan dan kelemahan pengajaran GP. Pegangan kepenyeliaan ini bersesuaian dengan stail penyeliaan PP. Stail penyeliaan yang diamalkan oleh PP adalah pelbagai dengan stail direktif perlakuan informatif menjadi mod yang dominan. Konferensi pra pencerapan hampir tidak dilakukan tetapi pencerapan langsung dalam bengkel dan konferensi pasca pencerapan adalah prolifik. Semasa konferensi pasca pencerapan, PP memperlihatkan sikap keterbukaan, telus dan fleksibel dalam interaksi mereka dengan GP. Pegangan awal GP adalah mencontohi pengajaran mantan guru mereka, manakala pembelajaran belajar cara mengajar GP adalah melalui pengalaman dan interaksi sosial dalam persekitaran sekolah. GP menunjukkan peningkatan dari segi kematangan dan keyakinan diri. Penyeliaan pengajaran bersifat mesra pelatih perlu di praktiskan bagi membolehkan GP menguasai kecekapan mengajar yang optimum.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to explore the supervisory beliefs of the university's supervisors and to examine their supervisory styles as well as to observe the interactions in pre and post observation conferences respectively. This study also involves an examination of the instructional supervision conducted by the university's supervisors and the implications to the student teacher's learning to teach. Triangulation of non-participant observation, in-depth interviews and documents review were used for data collection. Data were then analyzed and coded manually. Unit analysis of this study are the university supervisor's instructional supervision and the process of student teacher's learning to teach in technical and engineering education teaching practicum in semester 1 of 2007/08 academic session. The social setting observed was the school's manipulative skills workshop of the student teacher's placement. The non-emergent intensity purposive sampling was used to select the participants. Ten participants (two university supervisors and eight student teachers) from five secondary schools in Johor were involved. Based on multiple case study design, results of the study revealed that supervisory beliefs of the university supervisor are more towards democratic principles which place more emphasis on highlighting the strength and weaknesses of student teacher's instruction. This belief was found to be custom to their supervisory styles. Various styles of supervision were applied by the university supervisors where the directive's informative style emerged as a dominant mode. Pre observation conferences were scarce whereas direct observation in the workshop and post observation conferences was prolific. During post observation conferences the university supervisors exhibited openness, transparency and flexibility in their interaction with student teachers. With regard to prior beliefs of student teachers, it was found that they tend to imitate the instruction of their former teachers. Learning to teach was learned through experiences and social interaction in schools. It was found that maturity and self confidence among student teachers had increased. In conclusion, instructional supervision should be conducted in a friendly manner to enable the student teachers to master an optimum instructional competency.

## KANDUNGAN

<b>BAB</b>	<b>PERKARA</b>	<b>MUKA SURAT</b>
	<b>PENGESAHAN PENYELIA</b>	
	<b>HALAMAN JUDUL</b>	<b>i</b>
	<b>HALAMAN PENGAKUAN</b>	<b>ii</b>
	<b>HALAMAN DEDIKASI</b>	<b>iii</b>
	<b>HALAMAN PENGHARGAAN</b>	<b>iv</b>
	<b>ABSTRAK</b>	<b>v</b>
	<b>ABSTRACT</b>	<b>vi</b>
	<b>KANDUNGAN</b>	<b>vii</b>
	<b>SENARAI JADUAL</b>	<b>viii</b>
	<b>SENARAI RAJAH</b>	<b>ix</b>
	<b>SENARAI SINGKATAN</b>	<b>x</b>
	<b>SENARAI LAMPIRAN</b>	<b>xi</b>
<b>BAB I</b>	<b>PENDAHULUAN</b>	
1.1	Pengenalan	1
1.2	Latar Belakang Masalah	2
	1.2.1 Masalah Penyelia (Pensyarah Pembimbing)	3
	1.2.2 Masalah Guru Pelatih	4
1.3	Rasional Kajian	5
1.4	Pernyataan Masalah	9
1.5	Objektif Kajian	10
1.6	Persoalan Kajian	10
1.7	Signifikan Kajian	12
1.8	Skop Dan Batasan Kajian	13
1.9	Kerangka Konsep Kajian	13

1.10	Konteks Kajian	23
1.11	Unit Analisis	25
1.12	Definisi Operasional	25
	1.12.1 Kecekapan Mengajar	25
	1.12.2 Pengajaran	26
	1.12.3 Penyeliaan Pengajaran	27
	1.12.4 Penyelia	29
	1.12.5 Latihan Mengajar (LM)	29
	1.12.6 Perkembangan Guru Pelatih	30
	1.12.7 Pembelajaran Cara Mengajar ( <i>Learning to Teach</i> )	30
	1.12.8 Pegangan Kepenyeliaan ( <i>Supervisory Belief</i> )	30
	1.12.9 Kemahiran Manipulatif	31
	1.12.10 Bengkel Kemahiran Manipulatif	32
1.13	Kesimpulan	32

## **BAB II        TINJAUAN LITERATUR**

2.1	Pengenalan	33
2.2	Konsep Penyeliaan Pengajaran	34
2.3	Pegangan Kepenyeliaan Dalam Penyeliaan Pengajaran	36
2.4	Stail Penyeliaan Pengajaran Pensyarah Pembimbing	41
2.5	Amalan Penyeliaan Pengajaran (Pendekatan Klinikal)	45
2.6	Komunikasi Dua Hala – Interaksi Maklum Balas	48
2.7	Kaitan Penyeliaan Dengan Pembelajaran	52
	2.7.1 Pembelajaran Dewasa	53
	2.7.2 Pegangan Awal Guru Pelatih	57
	2.7.3 Belajar Cara Mengajar	58
	2.7.4 Memudahcara Guru Pelatih Belajar Mengajar	60
	2.7.5 Amalan Refleksi	66
2.8	Perkembangan Guru Pelatih	70
2.9	Kesimpulan	74

**BAB III METODOLOGI KAJIAN**

3.1	Pengenalan	76
3.2	Pendekatan Kualitatif	76
3.3	Reka Bentuk Kajian	78
3.4	Strategi Kajian	80
3.5	Populasi Kajian	82
3.6	Prosedur Persampelan	82
	3.6.1 Persampelan Bertujuan	82
	3.6.2 Pemilihan Partisipan	83
	3.6.3 Saiz Sampel	86
3.7	Tempoh Pengutipan Dan Pengumpulan Data	89
3.8	Tempat Kajian	90
3.9	Instrumen Kajian	90
3.10	Triangulasi Metod dan Data	90
	3.10.1 Temu Bual Mendalam	92
	3.10.1.1 Temu bual Partisipan PP	95
	3.10.1.2 Temu bual Partisipan GP	96
	3.10.2 Pemerhatian Bukan Partisipan	98
	3.10.3 Semakan Dokumen	99
3.11	Kajian Rintis	102
3.12	Analisis Data	104
3.13	Kesahan Dan Kebolehpercayaan	112
3.14	Etika Penyelidikan	115
3.15	Rumusan	116

**BAB IV DAPATAN KAJIAN**

4.1	Pengenalan	118
4.2	Analisis Demografi	119
	4.2.1 Praktikum Latihan Mengajar (LM)	119
	4.2.2 Partisipan Pensyarah Pembimbing (PP)	121
	4.2.3 Partisipan Guru Pelatih (GP)	123
	4.2.4 Penyelidik (PK)	128



4.3	Dapatan Temu bual, Pemerhatian dan Semakan Dokumen	129
4.3.1	Temu bual Mendalam	129
4.3.2	Pemerhatian Bukan Partisipan	129
4.3.3	Semakan Dokumen	130
4.4	PK (i)(a): Apakah pegangan kepenyeliaan pensyarah pembimbing dalam melaksanakan tugas menyelia guru-guru pelatih?	132
4.5	PK (i)(b): Bagaimana pegangan kepenyeliaan pensyarah pembimbing mencorakkan stail penyeliaan pengajaran dalam setiap pusingan penyeliaan?	135
4.6	PK (ii)(a): Sejauh manakah pensyarah pembimbing menerapkan elemen klinikal dalam penyeliaan pengajarannya?	139
4.7	PK (ii)(b): Bagaimanakah pola interaksi antara PP dengan GP dalam penyeliaan pengajaran?	143
4.7.1	Pola interaksi dalam konferensi pasca pencerapan	143
4.8	PK(iii)(a): Apakah pegangan awal guru pelatih tentang pengajaran dalam bengkel kemahiran manipulatif?	148
4.9	PK(iii)(b): Bagaimana guru pelatih belajar mengajar dalam tempoh praktikum LM?	149
4.10	PK (iii)(c): Sejauhmana pencapaian guru pelatih dalam praktikum LM?	153
4.11	Rumusan	162

## **BAB V ANALISIS DATA**

5.1	Pengenalan	164
5.2	Transkrip temu bual.	164
5.2.1	Penyelidik dengan pensyarah pembimbing	165
5.2.1.1	Sebelum penyeliaan: persediaan dan pegangan kepenyeliaan	165
5.2.1.2	Selepas penyeliaan: rumusan	168
5.2.2	Pensyarah pembimbing dengan guru pelatih	175
5.2.2.1	Pasca konferensi penyeliaan pusingan pertama	175

5.2.3	Penyelidik dengan guru pelatih	183
5.3	Semakan dokumen	194
5.3.1	Laporan penyeliaan pensyarah pembimbing	194
5.3.2	Catatan lapangan oleh penyelidik	196
5.3.3	Jurnal penyelidik	197
5.3.3.1	Pencerapan langsung di lapangan	198
5.3.3.2	Refleksi penyelidik terhadap pembacaan pembacaan transkrip temu bual	198
5.4	Rumusan	205
<b>BAB VI</b>	<b>PERBINCANGAN, KESIMPULAN DAN CADANGAN</b>	
6.1	Pengenalan	206
6.2	Pegangan kepenyeliaan pensyarah pembimbing dalam melaksanakan tugas menyelia guru-guru pelatih.	206
6.3	Kaitan antara pegangan kepenyeliaan dengan stail penyeliaan pengajaran pensyarah pembimbing.	209
6.3.1	Penyeliaan pengajaran pusingan pertama	210
6.3.2	Penyeliaan pengajaran pusingan kedua	213
6.3.3	Penyeliaan pengajaran pusingan ketiga	214
6.4	Penerapan elemen-elemen klinikal dalam penyeliaan pengajaran.	219
6.4.1	Konferensi pra pencerapan	219
6.4.2	Pencerapan P&P dalam bengkel kemahiran manipulatif	224
6.4.3	Konferensi pasca pencerapan	229
6.5	Pola interaksi antara pensyarah pembimbing dengan guru pelatih dalam penyeliaan pengajaran.	231
6.5.1	Peringkat awal konferensi	232
6.5.2	Peringkat pertengahan konferensi	236
6.5.3	Peringkat akhir konferensi	237
6.6	Pegangan awal guru pelatih tentang pengajaran	243
6.7	Pembelajaran guru pelatih: belajar cara bagaimana untuk mengajar dalam praktikum LM	245

6.7.1 Pembelajaran berasaskan pengalaman dan sosialisasi dalam persekitaran sekolah	246
6.7.2 Pembelajaran transformatif	251
6.7.3 Pembelajaran secara langsung daripada sumber manusia dalam persekitaran sekolah	253
6.8 Pencapaian guru pelatih dalam praktikum LM.	255
6.9 Kesimpulan	258
6.10 Cadangan	261
6.10.1 Kepelbagaian stail penyeliaan	261
6.10.2 Konferensi pra pencerapan	262
6.10.3 Pencerapan langsung dan konferensi pasca pencerapan	262
6.10.4 Pola interaksi dalam konferensi pasca pencerapan	263
6.10.5 Sosialisasi guru pelatih sebagai medium pembelajaran	264
6.10.6 Kajian lanjutan	265
6.11 Penutup	267
<b>RUJUKAN</b>	269
<b>LAMPIRAN</b>	303

**SENARAI JADUAL**

<b>NO. JADUAL</b>	<b>TAJUK</b>	<b>MUKA SURAT</b>
3.1	Ringkasan analisis data	111
4.1	Tempoh praktikum dan bilangan guru pelatih mengikut jenis program pengajian	119
4.2	Jadual perancangan aktiviti penyeliaan pensyarah pembimbing	120
4.3	Taburan pensyarah pembimbing (PP) jabatan PTK mengikut zon penyeliaan dalam negeri Johor	121
4.4	Latar belakang pendidikan, opsyen dan penempatan guru pelatih	124
4.5	Taburan aktiviti penyeliaan pengajaran PP1 dan PP2	130
4.6	Dokumen yang disemak	131
5.1	Taburan stail penyeliaan oleh pensyarah pembimbing	183

## SENARAI RAJAH

NO. RAJAH	TAJUK	MUKA SURAT
1.1	Kerangka konsep penyeliaan pengajaran (pensyarah pembimbing) dan pembelajaran mengajar (guru pelatih) dalam praktikum LM.	15
3.1	Reka bentuk kajian kes pelbagai dengan unit bersekali( <i>embedded</i> )	81
3.2	Prosedur penghasilan protokol temu bual dengan sisipan meta-inkuiri	93
3.3	Prosedur penghasilan tema daripada data mentah	109
6.1	Corak stail penyeliaan pengajaran pada setiap pusingan penyeliaan	215
6.2	Perbandingan stail penyeliaan direktif perlakuan informatif dengan perlakuan kawalan	216
6.3	Model konseptual pola interaksi pensyarah pembimbing-guru pelatih dalam konferensi pasca pencerapan	240
6.4	Model konseptual penyeliaan pengajaran dalam pendidikan teknikal dan kejuruteraan	242
6.5	Piramid pembelajaran guru pelatih: belajar cara mengajar dalam praktikum LM	249

**SENARAI SINGKATAN**

EPRD	Bahagian Perancangan Dan Penyelidikan Dasar Kementerian Pelajaran Malaysia
ERT	Ekonomi Rumah Tangga
FP	Fakulti Pendidikan
FPPSM	Fakulti Pengurusan dan Pembangunan Sumber Manusia
GP	Guru Pelatih
HRD	<i>Human Resource Department</i>
IPTA	Institusi Pengajian Tinggi Awam
IP	Institut Perguruan
JPA	Jabatan Perkhidmatan Awam
JPNJ	Jabatan Pelajaran Negeri Johor
JKLM	Jawatankuasa Latihan Mengajar
KPM	Kementerian Pelajaran Malaysia
KPTM	Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia
LM	Latihan Mengajar
PK	Penyelidik
PP	Pensyarah Pembimbing
PPMP	Penyeliaan Pengajaran Mesra Pelatih
P&P	Pengajaran dan Pembelajaran
PPIPS	Pusat Pengajian Islam dan Pembangunan Sosial
PSCN	Konferensi Pasca Pencerapan
PTK	Pendidikan Teknikal dan Kejuruteraan
ROS	Rancangan Orientasi Sekolah

SD	Semakan Dokumen
SMK	Sekolah Menengah Kebangsaan
SPACE	<i>School of Professional and Continuing Education</i>
STPM	Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia
TB	Temu bual
TRB	<i>Teacher Record Book</i>

## SENARAI LAMPIRAN

<b>LAMPIRAN</b>	<b>TAJUK</b>	<b>MUKA SURAT</b>
A	Surat kelulusan daripada EPRD untuk menjalankan kajian	303
B	Surat kelulusan daripada JPNJ untuk menjalankan kajian	304
C	Protokol temu bual dengan pensyarah pembimbing	305
D	Protokol temu bual dengan guru pelatih (GP)	306
E	Pengurusan dan pentadbiran kajian	307
F	Ringkasan analisis data	309
G	Taburan temu bual antara penyelidik dengan partisipan kajian	310
H	Taburan jadual waktu pengajaran GP dan pencerapan oleh PP	312
I	Corak pencerapan oleh PP dalam bengkel kemahiran manipulatif	314
J	Pengkodan dan interpretasi kod data kajian	315



## **BAB 1**

### **PENDAHULUAN**

#### **1.1 Pengenalan**

Kepentingan latihan mengajar (LM) dalam program pendidikan perguruan pra perkhidmatan diakui oleh ramai penyelidik dan ahli akademik [ Ramlah Hamzah *et al.* (2001); Abdul Raof Dalip dan Subahan Mohd. Meerah (1991); Abdul Rahim Abdul Rashid *et al.* (1992); Abu Hassan Kassim *et al.* (1994b); Mifsud (1996); KPTM dan KPM (2005)]. Apabila memperkatakan tentang latihan mengajar, ia pasti dikaitkan dengan penyeliaan, atau lebih tepat lagi penyeliaan pengajaran. Penyeliaan pengajaran dalam konteks praktikum LM perlu dilihat dari skop yang lebih luas, bukan sahaja ia menjadi medan bagi pelatih mempraktikkan segala teori yang diperoleh tetapi juga medium paling berguna untuk mereka belajar bagaimana untuk mengajar. Seperti mana Beattie (2001); Kagan (1992) dan UTM (2004) melihat proses menjadi seorang guru dan belajar untuk mengajar dalam latihan mengajar merupakan suatu jalinan yang tidak dapat dipisahkan. Penyeliaan yang dilakukan oleh penyelia umpama guru yang mengajar anak muridnya, setara dengan pandangan Glickman *et al.* (1995) yang menyifatkan penyeliaan sebagai analogus kepada pengajaran. Oleh hal yang demikian, dalam tugas menyelia, penyelia seharusnya mempunyai satu pegangan atau prinsip dalam membantu dan memberi sokongan kepada guru pelatih, sama seperti mana fungsi Falsafah Pendidikan Kebangsaan dalam menyediakan hala tuju bagi melahirkan insan yang dapat menyumbang kepada keharmonian dan kemakmuran masyarakat dan negara (Wan Mohd Zahid Mohd Noordin, 1993)

Menyentuh tentang pegangan kepenyeliaan (*supervisory belief*), ia berkait rapat dengan sejauh mana jangkauan kawalan penyelia dalam membuat sesuatu keputusan berdasarkan kepada tingkah laku pengajaran guru pelatih yang dicerap dalam bilik darjah. Ia merujuk kepada kewajaran sama ada penyelia perlu bersifat direktif atau kolaboratif dalam menstrukturkan semula tingkah laku guru pelatih atau menyerahkan sepenuhnya kepada guru pelatih untuk melakukan penambahbaikan mereka sendiri. Pegangan kepenyeliaan perlu dilihat dalam konteks ideologi atau fahaman yang dipegang oleh penyelia. Dalam menentukan keputusan itu, penyelia seharusnya mengambilkira faktor pengetahuan sedia ada dan pengalaman terdahulu guru pelatih, kematangan pengetahuan semasa yang diperolehi, kemahiran yang dikuasai dan sahsiah yang ditunjukkan oleh guru pelatih peringkat demi peringkat di sepanjang tempoh latihan mengajar. Isu sejauh mana kebertanggungjawaban penyelia membuat keputusan (berdasarkan kepada pegangan penyeliaan) dalam membimbing dan memberi sokongan kepada guru pelatih serta kemungkinan impaknya terhadap kemajuan perkembangan guru pelatih dalam latihan mengajar inilah yang akan dikupas lebih lanjut dalam kajian ini. Dalam erti kata lain, meneliti hubungan antara pegangan kepenyeliaan, stail penyeliaan yang diamalkan dan kaitannya terhadap perkembangan kompetensi pengajaran guru pelatih.

## **1.2 Latar Belakang Masalah**

Majoriti daripada guru novis [istilah guru novis juga terpakai untuk guru pelatih, (KPTM dan KPM, 2006)] di serata dunia menghadapi masalah ketika melalui pengalaman mengajar di sekolah-sekolah (KPTM dan KPM, 2005). Ini ada kaitannya dengan apa yang dirumuskan oleh Raths (2001) bahawa banyak program pendidikan keguruan masa kini didapati tidak efektif dalam menambahbaik amalan latihan mengajar. Di Malaysia, isu ini dijangka berterusan memandangkan semua guru pelatih diwajibkan menjalani latihan praktikum (KPM, 2006). Oleh kerana latihan mengajar melibatkan dua pihak iaitu penyelia (pensyarah pembimbing dan guru pembimbing) serta guru pelatih maka latar belakang kajian ini akan ditinjau dari perspektif yang berasingan tetapi saling berkait iaitu stail penyeliaan oleh pensyarah pembimbing dan pembelajaran (untuk mengajar) guru pelatih.

### 1.2.1 Masalah Penyelia (Pensyarah Pembimbing)

Tugas penyeliaan yang tidak cekap serta kelemahan dalam memilih pendekatan penyeliaan yang sepadan membawa impak negatif terhadap perkembangan profesionalisme guru pelatih (Turney *et al.* 1982). Acheson dan Gall (1987) mendapati bahawa antara sebab guru pelatih memberi reaksi yang negatif terhadap penyeliaan ialah kerana mereka tidak suka kepada cara penyeliaan oleh penyelia mereka. Dalam hal yang sama, masalah yang diutarakan oleh Glickman dan Tamashiro (1980) menjadi titik tolak kepada permasalahan kajian ini, iaitu menurut mereka disebabkan oleh tekanan kerja seharian, penyelia ada kalanya terlepas pandang akan pegangan kepenyeliaan mereka dan menyebabkan mereka gagal dalam mempertimbangkan kewajaran tindakan mereka.

Senario semasa memperlihatkan seseorang penyelia membimbing sekurang-kurangnya tujuh hingga lapan orang guru pelatih dengan melibatkan beberapa buah sekolah berbeza yang berjauhan lokasi antara satu sama lain. Begitu juga dengan pertindanan dan susunan tanpa renggang jadual waktu mengajar yang disediakan oleh pihak sekolah kepada setiap guru pelatih. Ini ditambah pula dengan program-program sekolah dan mesyuarat guru yang dibuat secara *ad hoc*. Kesemua faktor luar kawal ini menyebabkan penyelia tidak dapat melakukan penyeliaan dengan teratur dan sistematik seperti yang dirancang. Oleh hal yang demikian bagi mengejar kesempatan dan peluang yang ada serta meminimakan itinerari perjalanan, penyelia melakukan penyeliaan mengikut keadaan semasa dan ini mungkin mencetuskan ketegangan dipihak guru pelatih. Sungguh pun penyelia di syor agar mengaplikasikan model penyeliaan klinikal dalam penyeliaan mereka, situasi luar kawal seperti di atas menyebabkan mereka melakukan penyeliaan mengikut kesesuaian intuitif mereka. Sebagai contoh, penyelia hanya mencerap sebahagian sahaja proses P&P guru pelatih dan kemudian bergegas pula ke sekolah berhampiran untuk menyelia guru pelatih yang lain pula. Apabila ini berlaku maka konflik kesefahaman mungkin timbul akibat daripada ketidak sepadanan antara stail penyeliaan penyelia dengan tahap kemajuan perkembangan guru pelatih (Ralph, 1996). Sehubungan itu Shingara Singh (1996) mendedahkan bahawa hampir separuh daripada guru pelatih tidak menerima bimbingan yang mencukupi disebabkan masalah ketidaktrampilan penyelia dalam melaksanakan tugas-tugas menyelia.

Begitu juga dengan penjelasan Zulkifli Manaf (1995 ) bahawa masalah utama yang dihadapi dalam latihan mengajar ialah kesediaan pensyarah untuk memberi penyeliaan yang berkesan dan keberkesanan penyeliaan ini masih terus di pertikaikan (Robiah Sidin, 1994 dan Capel, 1997). Myers (2002) akhirnya merumuskan bahawa pendidik guru (*teacher educators*) lebih lebih banyak menyumbang permasalahan berbanding menyelesaikan masalah.

### **1.2.2 Masalah Guru Pelatih**

Dalam konteks kajian ini, guru-guru pelatih yang menjalani praktikum LM merupakan pelajar tahun dua dan mereka masih mempunyai banyak subjek teras (mengikut pengkhususan) yang belum dipelajari seperti yang terkandung dalam kurikulum pengajian empat tahun mereka. Isu akan timbul bila mana mereka diminta oleh pihak sekolah untuk mengajar mata pelajaran yang mereka sendiri belum didedahkan di peringkat universiti. Kecetekan kandungan pengetahuan guru pelatih dikhuatiri boleh menjejaskan prestasi guru pelatih dan menimbulkan masalah pengajaran dan pembelajaran.

Selain daripada isu semasa yang dihadapi guru pelatih, tingkah laku pengajaran GP dalam bengkel kemahiran manipulatif turut dipengaruhi oleh pengalaman lalu. Pengalaman semasa di bangku sekolah memberi peluang kepada guru pelatih memerhati tugas rutin guru di bilik darjah. Dalam proses memerhati guru-guru mereka, guru pelatih belajar dan menyerap nilai-nilai dan kepercayaan yang ditunjukkan oleh mantan guru-guru mereka (KPTM dan KPM, 2006). Kesemua pengalaman dan pencerapan ini membentuk set kepercayaan awal yang menjadi pegangan disepanjang tempoh latihan mengajar. Seperti mana Hagger *et al.* (1995) merujuk kepercayaan awal ini sebagai himpunan idea dan tanggapan awal tentang pengajaran dan pembelajaran hasil pengalaman dan pemerhatian mereka dalam dunia pendidikan. Pegangan ini sedikit sebanyak mempengaruhi proses memperoleh pengetahuan baru dan menguasai kemahiran mengajar seperti apa yang dinyatakan oleh Muhammad Farooq Asif dan Muhammad Imran (2008) bahawa amalan pengajaran guru dalam bilik darjah adalah manifestasi daripada konsepsi dan kepercayaan awal guru pelatih tentang P&P. Ada kemungkinan kepercayaan awal

ini bercanggah dengan input baru yang diperoleh daripada pengalaman sebenar di sekolah dan juga bantuan daripada penyelia. Namun begitu kepercayaan awal ini dikatakan bersifat menapis (Kagan, 1992) dan menghalang konstruk pengetahuan baru (Posner *et al.* 1982) serta menyumbang kepada masalah komunikasi yang wujud antara penyelia dengan guru pelatih (Joram dan Gabriele, 1998).

### 1.3 Rasional Kajian

Satu daripada bidang penyelidikan pendidikan guru yang bermanfaat adalah melihat bagaimana penyeliaan pengajaran memberi kesan terhadap perkembangan guru (Burden, 1990) khususnya persoalan bagaimana mereka dibimbing untuk mengajar. Dalam usaha membantu guru pelatih belajar untuk mengajar menerusi proses penyeliaan pengajaran, Slick (1998) mendapati tiada kajian dilakukan terhadap potensi penyelia sebagai sebahagian daripada kerjasama belajar untuk mengajar (*learning-to-teach*) atau mengajar untuk belajar (*teaching-to-learn*), malah jarang sekali usaha dilakukan terhadap tumpuan akan kepentingan memudahcara pertumbuhan dan perkembangan keprofesionalan guru pelatih di luar lingkungan kampus. Ini diperlihatkan dalam suatu kajian berskala besar oleh KPTM dan KPM (2005) yang tidak melibatkan partisipan penyelia dari kalangan pensyarah pembimbing.

Seperkara lagi yang menuntut perhatian kita ialah pandangan Pinnegar (2005) bahawa sebagai seorang pengajar kepada bakal guru adalah perlu diteliti apakah pegangan (*beliefs*) dan nilai (*values*) yang dijadikan sandaran serta cara bagaimana ia diterapkan dalam amalan pensyarah pembimbing. Tinjauan literatur yang dibuat di Pusat Dokumentasi, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (EPRD), Kementerian Pelajaran Malaysia serta *Malaysian theses on-line* hanya terdapat satu kajian (peringkat sarjana) sahaja yang berkaitan dengan pegangan kepenyeliaan dan itu pun tidak dalam konteks praktikum LM. Isu ini sebenarnya telah mendapat perhatian lebih awal oleh Lasley *et al.* (1986) yang mendapati, tidak ada perhatian yang diberi kepada konsep dan asas yang boleh dijadikan panduan oleh penyelia, malah sangat sedikit diketahui tentang pegangan kepenyeliaan penyelia. Tomlinson dan Swift (1992) turut melaporkan hampir tiada rujukan eksplisit

kerangka idea atau kerja-kerja yang dihasilkan tentang penyeliaan dalam latihan mengajar.

Dalam konteks guru pelatih pula, Mueller dan Skamp (2003) merumuskan persoalan bagaimana guru-guru pelatih dilatih untuk mengajar dan bagaimana mereka sendiri belajar untuk mengajar dalam praktikum LM masih lagi kekal tidak terjawab oleh kajian. Begitu juga kajian mendalam tentang bagaimana mereka belajar untuk mengajar dengan bantuan dan sokongan daripada penyelia tidak banyak dijalankan (Carter, 1990). Satu daripada dapatan kritikal yang banyak diabaikan dalam kajian-kajian literatur tentang pendidikan guru adalah isu tentang bagaimana guru belajar mengajar (Zeichner, 2005), dan menurut beliau lagi, kajian perlu difokuskan kepada meneliti hubungan antara praktikum latihan mengajar dengan pendidikan dan pembelajaran guru. Kajian terhadap tingkah laku sebenar guru pelatih dalam bilik darjah semasa dalam latihan mengajar juga tidak mendapat perhatian meluas sebagai mana kajian terhadap aspek sikap dan penilaian guru pelatih (Wragg, 1982; Hunter dan Russell, 1990). Clift dan Brady (2005) mendapati kajian yang berkisar dari segi kandungan dan sifat semulajadi sesi konferens dalam penyeliaan serta hubungan antara maklumbalas dengan impaknya terhadap prestasi guru/guru pelatih adalah antara contoh topik penyelidikan yang kini hampir pupus. Begitu juga mereka mendapati bukti-bukti dokumentasi terhadap pencerapan aktiviti P&P sebenar dalam bilik darjah masih lagi kurang. Perbincangan tentang pedagogi yang diadakan hanya dibuat secara superfisial, tertumpu hanya kepada tips bagaimana guru pelatih memperoleh kelangsungan (*survival*) dalam LM (Terrell *et al.* 1985). Oleh kerana tumpuan tidak disandarkan kepada pencerapan tingkah laku dalam konteks situasi sebenar P&P dalam bilik darjah maka banyak kajian tidak dapat menangani sepenuhnya persoalan-persoalan utama yang dikemukakan berkaitan dengan pengalaman dalam LM (Wragg, 1982; Zeichner, 1984; Hunter dan Russell, 1990; Zurida Ismail, 1991; Schwartz, 1996; Jones, 1997; Worthen dan McNeill, 2002). Scaife dan Scaife (1996) merumuskan bahawa kekurangan perhatian yang kritikal terhadap amalan penyeliaan dalam pendidikan awal keguruan menyebabkan guru pelatih berhadapan dengan konflik dalam bilik darjah. Muhammad Farooq Asif dan Muhammad Imran (2008) turut mencadangkan agar penyelidikan lebih lanjut dilakukan terhadap pegangan guru pelatih tentang konsep pengajaran dan pembelajaran. Tambah mereka lagi jika sekiranya kita inginkan

perubahan berlaku dalam persekitaran pengajaran, maka adalah menjadi pra-syarat untuk memastikan berlakunya perubahan terhadap pegangan tentang pengajaran dan pembelajaran. Oleh itu terdapat keperluan dalam menjelaskan tentang bagaimana guru-guru berubah secara semulajadi dan proses di mana serta bagaimana perubahan ini berlaku (Burden, 1990) dan ini memberi ruang untuk penyelidikan lebih lanjut dilakukan.

Merujuk kepada metod kajian pula, Waite (1993) telah melakukan sorotan literatur yang ekstensif berhubung dengan konferensi dalam penyeliaan dan mendapati kebanyakan kajian yang dijalankan adalah berbentuk teoritikal, preskriptif atau kombinasinya. Pendekatan dan metodologi yang diguna kebanyakannya adalah berbentuk objektif dan deduktif, tidak menghuraikan secara terperinci proses yang berlaku daripada kaca mata partisipan dan dalam set latar sosial semulajadi. Sebahagian besar daripadanya adalah dalam bentuk tinjauan dengan memfokuskan kepada pentadbiran data-data pra dan pasca soal selidik (Zeichner, 1984) dan menyelidik pembolehubah-pembolehubah di peringkat awal dan akhir sesuatu proses penyeliaan (Schwartz, 1996). Tambah Zeichner (2005), menguji sahaja tidak dapat mengukur mahu pun memberitahu tentang apa yang kita perlukan tentang proses pembelajaran guru. Ini secara tidak langsung memberi respon terhadap gesaan McIntyre (1984) dan Haberman (1982) agar memperbanyak lagi penyelidikan mendalam tentang pengalaman-pengalaman guru pelatih yang bersifat naturalistik dan kurang berfokus kepada unsur-unsur statistik sebagai asas dalam memahami kesannya terhadap guru pelatih. Juga menyahut gesaan KPTM dan KPM (2005) agar menggunakan kaedah temu bual dan pemerhatian dalam memperoleh maklumat terperinci daripada partisipan guru pelatih.

Rata-rata penyelidikan yang dibuat juga bersifat superfisial dan berat sebelah iaitu tertumpu kepada mengenal pasti persepsi guru-guru pelatih sahaja [Ramachandran dan Azni, (2005); Rosini Abu *et al.* (2001) dan Field, (2002)]. Secara relatif, hanya segelintir penyelidik sahaja yang benar-benar mengkaji apa sebenarnya berlaku dalam amalan pembelajaran latihan mengajar (Zeichner dan Tabachnik, 1981 dan Glass, 1997) Yang demikian isu ini menjadi suatu yang sangat kritikal untuk dikaji sejajar dengan hasrat Pelan Induk Pembangunan Pendidikan

2006 – 2010 dalam memartabatkan profesion keguruan melalui peningkatan kualiti para guru (KPM, 2006).

Tinjauan literatur juga menunjukkan bilangan kajian empirikal tentang latihan mengajar yang diselidik mengikut opsyen guru pendidik mahu pun bidang kepakaran penyelia adalah terlalu sedikit. Penyelidik percaya jika sekiranya wujud kurikulum berbeza bagi setiap pengkhususan pengajian dan juga kaedah mengajar yang juga berbeza maka seharusnya juga penyeliaan pengajaran dikaji daripada perspektif yang berbeza mengikut pengkhususan penyelia atau opsyen guru pelatih. Apatah lagi proses pengajaran dan pembelajaran dalam pendidikan teknikal dan vokasional/kejuruteraan menekankan kepada penguasaan kemahiran manipulatif dan berasaskan kontekstual. Sekiranya ini tidak diterokai secara tersendiri maka permasalahan yang terselindung dibalik pengelompokan pengkhususan penyelia dan opsyen guru pendidik tidak dapat diketengahkan dan diberi perhatian sewajarnya.

Paparan di atas memperlihatkan wujudnya isu dalam penyeliaan pengajaran dan juga kajian yang berkaitan dengannya. Sehubungan itu, bagi menampung kekurangan dan kelemahan kajian-kajian lalu khususnya dalam konteks penyeliaan pengajaran praktikum LM dengan penekanan kepada penyelidikan terperinci secara kontinum dalam set latar sosial sebenar maka adalah wajar kajian ini dilaksanakan. Kajian tentang guru pelatih sewaktu mereka menjalani LM dapat mengurangkan kebarangkalian memperoleh dapatan yang tidak disengajakan dan membolehkan lebih banyak pengumpulan pengalaman bersepadu (Schwartz, 1996). Merujuk kepada Feiman-Nemser dan Buchman (1986) dipetik dalam Zurida Ismail (1991), tanpa deskripsi yang sistematik, apa yang telah diajar dan dipelajari dalam persediaan formal dan juga pengalaman di lapangan, kita tidak akan dapat memahami apa sumbangan pendidikan profesional kepada pembelajaran guru pelatih mahu pun cara bagaimana pembelajaran itu diaplikasikan

Oleh yang demikian, pengkajian ini akan meneliti dari sudut epistemologi subjektif dan ontologi induktif proses interaktif penyeliaan pengajaran oleh pensyarah pembimbing (pendidikan teknikal dan kejuruteraan) dalam praktikum LM.



#### 1.4 Pernyataan Masalah

Kajian ini dijalankan adalah untuk meneliti amalan pensyarah pembimbing (PP) Pendidikan Teknikal dan Kejuruteraan (PTK) dalam menyelia pengajaran guru pelatih (GP) dalam praktikum latihan mengajar (LM) berasaskan sekolah dan meneroka lebih lanjut hubung kait antara pegangan kepenyeliaan (*supervisory belief*) dengan stail penyeliaan pengajaran (*instructional supervision*). Ini diikuti dengan konsekuennya terhadap kemungkinan membantu GP dalam perkembangan proses belajar untuk mengajar (*learning to teach*).

Stones (1984) mendedahkan bahawa masalah paling besar yang dihadapi oleh guru pelatih dan juga institusi di mana mereka belajar adalah bila mana mereka beranggapan bahawa tidak ada sebarang masalah yang wujud. Sedangkan proses menangani isu dalam latihan mengajar itu sendiri adalah satu bentuk masalah yang menghalang perkembangan, kecuali jika ia dilihat sebagai suatu rentetan proses yang berkesinambungan (Constable dan Norton, 1994).

Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia dan Kementerian Pelajaran Malaysia (2005) merumuskan bahawa dari aspek penyeliaan pengajaran, guru pelatih menghadapi masalah seliaan daripada penyelia universiti. Selain daripada itu guru pelatih juga dikatakan memiliki tahap kesediaan pedagogi yang kurang memuaskan (Abu Hassan Kassim *et al.* 1994a), keyakinan diri dalam menyampaikan isi pelajaran masih rendah (Hashim Othman dan Mohd Daud Hamzah, 2001), prestasi yang kurang memuaskan (KPTM dan KPM, 2005) serta tahap kesediaan, minat dan sikap, pengetahuan dan kemahiran mengajar yang sederhana (Baharin Abu, 2006; Shariff Omar *et al.* 1994). Guru pelatih juga berhadapan dengan masalah dalam usaha belajar untuk mengajar dan memperbaiki pengajaran mereka (Zakaria *et al.* 2001).

## 1.5 Objektif Kajian

Dalam usaha mencapai tujuan seperti mana paparan dalam pernyataan masalah di atas, tiga objektif dibentuk bagi mencungkil jawapan daripada rangkuman dua perspektif partisipan iaitu PP dan GP. Oleh itu, objektif kajian ini adalah untuk :

- (i) mengenalpasti pegangan kepenyeliaan PP dan hubungkaitnya dengan stail penyeliaan serta amalan menyelia pengajaran GP.
- (ii) menentukan implementasi elemen klinikal dalam penyeliaan pengajaran dan mengenalpasti pola interaksi antara PP dengan GP dalam sesi konferensi pada setiap pusingan penyeliaan.
- (iii) mengenalpasti pegangan awal GP dan bagaimana pegangan tersebut berkait dengan proses belajar cara mengajar serta mengesan perkembangan prestasi GP dalam praktikum LM.
- (iv) menghasilkan suatu kerangka konsep penyeliaan pengajaran untuk pensyarah pembimbing pendidikan teknikal dan kejuruteraan.

## 1.6 Persoalan Kajian

Persoalan utama kajian ini adalah untuk meneliti dan memahami lebih mendalam seterusnya memberi gambaran sebenar amalan penyeliaan pengajaran yang dipraktikkan oleh PP berasaskan kepada pegangan kepenyeliaan yang menjadi sandaran dan kaitannya dengan stail penyeliaan serta kemungkinan sumbangannya terhadap perkembangan pembelajaran guru pelatih semasa menjalani latihan mengajar. Berdasarkan kepada sifat semulajadi kajian kes, persoalan dalam kajian ini akan dirungkai menerusi satu soalan utama (*grand-tour*) yang menentukan hala tuju kajian diikuti dengan tujuh soalan subsidiari sebagai panduan kepada pengutipan, pengumpulan dan analisis data selanjutnya.

Soalan *grand-tour*:

Apakah pegangan kepenyeliaan dan bagaimanakah amalan sebenar penyeliaan pengajaran oleh pensyarah pembimbing yang berkemungkinan menyumbang kepada perkembangan pembelajaran (untuk mengajar) guru pelatih dengan mengambilkira pegangan awal tentang pengajaran serta cara bagaimana guru pelatih belajar dalam setiap pusingan penyeliaan pengajaran?

Soalan-soalan subsidiari:

- (i) (a) Apakah pegangan kepenyeliaan PP dalam melaksanakan tugas menyelia guru-guru pelatih dalam praktikum latihan mengajar?
- (b) Setakat manakah pegangan kepenyeliaan tersebut mencorakkan stail penyeliaan PP dalam setiap pusingan penyeliaan?
- (ii) (a) Sejauh manakah amalan penyeliaan PP menerapkan elemen-elemen klinikal dalam penyeliaan pengajaran?
- (b) Bagaimanakah pola interaksi antara PP dengan GP dalam sesi konferensi dalam penyeliaan pengajaran?
- (iii) (a) Apakah pegangan awal guru pelatih tentang pengajaran ?
- (b) Bagaimana GP belajar untuk mengajar disepanjang tempoh praktikum latihan mengajar?
- (c) Sejauh mana pencapaian GP dalam praktikum LM?

## 1.7 Signifikan Kajian

Signifikan kajian sebenarnya berkait rapat dengan sumbangan yang boleh diberikan oleh kajian (Othman Lebar, 2007). Oleh itu kajian ini dianggap penting kerana dapatannya boleh digunakan dalam;

1. menambahbaik pendekatan penyeliaan pengajaran dengan tumpuan utama terhadap peningkatan profesionalisme perguruan pra perkhidmatan.
2. mendedahkan kesedaran, merancang dan mempergiatkan lagi program-program peningkatan profesionalisme di kalangan guru-guru pra perkhidmatan melalui penyeliaan pengajaran agar ia menjadi suatu budaya yang akan dibawa ke sekolah-sekolah di mana mereka ditempatkan kelak.
3. menjana kesinambungan kajian-kajian dalam penyeliaan pengajaran yang berkonsepkan *instructional scaffolding* dan berasaskan set latar sosial semulajadi.
4. meningkatkan persefahaman antara pensyarah pembimbing dengan guru pelatih dan menjadikan LM sebagai suatu program pembelajaran berdaya saing yang dapat menyumbang ke arah pemahaman bagaimana guru pelatih belajar mengajar.
5. menyumbang ke arah perkembangan ilmu pengetahuan sedia ada dalam bidang penyeliaan pengajaran khususnya dalam pendidikan teknikal dan kejuruteraan.

## **1.8 Skop Dan Batasan Kajian**

Skop kajian ini adalah tertumpu kepada proses penyeliaan pengajaran oleh pensyarah pembimbing daripada Jabatan Pendidikan Teknikal dan Kejuruteraan (PTK), Fakulti Pendidikan, dalam praktikum LM (berasaskan sekolah) dalam negeri Johor di mana guru pelatih ditempatkan. Partisipan daripada kalangan guru pelatih pula adalah pelajar tahun dua (program perdana) yang mengikuti pengajian Ijazah Sarjana Muda Teknologi dengan Pendidikan. Tingkah laku penyeliaan pengajaran oleh PP dan pembelajaran GP yang dicerap adalah berdasarkan kepada aktiviti sebenar dalam bengkel ketukangan tangan.

Kajian ini dibataskan hanya kepada kaedah pengutipan dan pengumpulan data menggunakan instrumen temu bual, pemerhatian dan semakan dokumen melalui reka bentuk kajian kes pelbagai dengan unit bersekali. Selain itu, kajian ini juga tidak melibatkan sebarang analisis statistik yang kompleks, tetapi hanya sekadar statistik deskriptif yang mudah seperti hitungan bilangan dan peratus sahaja.

## **1.9 Kerangka Konsep Kajian**

Kerangka kajian boleh dibina daripada konsep, istilah, definisi, model dan teori dari asas literatur dan orientasi disiplin tertentu (Merriam, 1998). Sama ada kerangka teori atau kerangka konsep (dua frasa yang saling bertukar ganti) ia adalah bahagian di mana penyelidik menerangkan teori yang digunakan dan berkemampuan dalam memfokus kajian serta menempatkan kajian dalam diskusi ilmiah (Vincent dan Mertz, 2006).

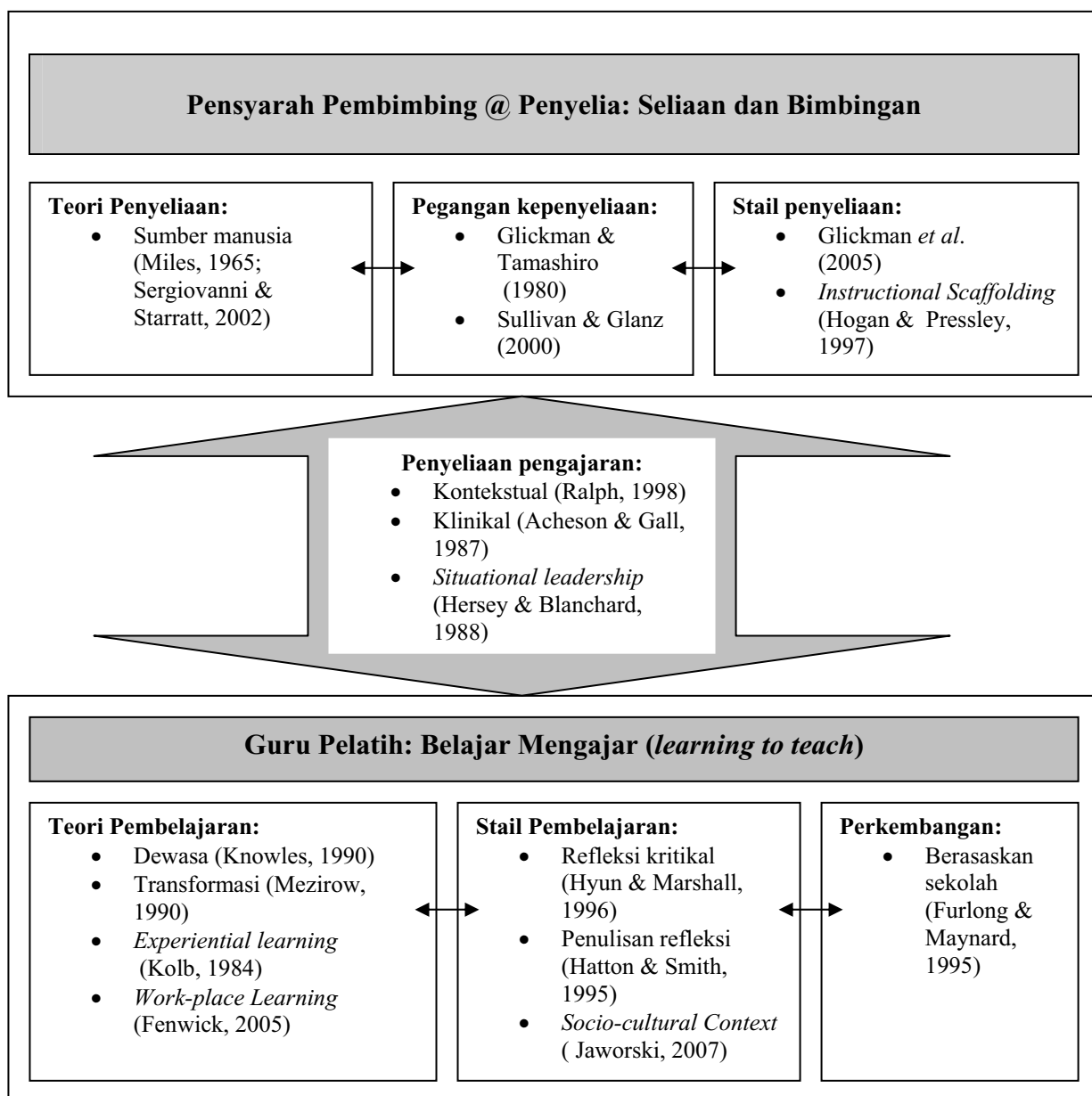
Kerangka konsep kajian ini dibentuk daripada kombinasi dan tindanan beberapa teori utama. Oleh kerana sebahagian besar kepimpinan kurikulum merangkumi aktiviti penyeliaan dan pemantauan pengajaran guru-guru (Ayob Jantan, 2005) dan juga penyeliaan pengajaran adalah satu ciri yang penting dalam kepimpinan profesional (Sharifah Md. Nor dan Azizah Abd. Rahman, 1989) maka pendekatan Kepimpinan Situasi oleh Hersey dan Blanchard (1988) menjadi asas kepada proses penyeliaan. Teori ini mengandaikan bahawa seseorang pemimpin,

mestilah bijak dalam mendiagnos dan melakukan ubahsuaian stail kepimpinannya supaya ia berpadanan dengan tahap kesediaan surbodinat dalam melaksanakan sesuatu tugas. Fokus kepimpinan situasi adalah terhadap tingkah laku yang boleh dicerap, sama seperti mana yang ditekankan dalam penyeliaan pengajaran (Sullivan dan Glanz, 2005 ; Acheson dan Gall, 1987; Harris, 1985; Tracy dan MacNaughton, 1993). Oleh itu, Oliva dan Pawlas (2004) dan Ralph (2005) mencadangkan agar penyeliaan pengajaran dilaksanakan mengikut model Kepimpinan Situasi.

Proses penyeliaan pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah adalah interaksi antara beberapa individu (Eye *et al.* 1971). Untuk itu, pendekatan penyeliaan sumber manusia *The Theory of Human Resources Supervision* yang digarap dari teori pengurusan saintifik tradisional (*traditional scientific management*) dan teori hubungan manusia (*human relations*) dijadikan sandaran dalam memperihalkan hubungan interpersonal antara penyelia dengan guru pelatih (Miles, 1965). Teori sumber manusia (*human resource*) meletakkan keperluan manusia, potensi dan kepuasan pada kedudukan yang tinggi (Sergiovanni dan Starratt, 2002). Pendekatan ini juga adalah adaptasi daripada teori Y oleh McGregor (1960). Teori ini merujuk kepada kesanggupan mengawal dan mengarah diri sendiri serta peluang untuk membangunkan diri dengan penekanan dalam perhubungan kemanusiaan secara terbuka dalam komunikasi dua hala. Asasnya ialah membina komitmen serta hubungan saling menghormati dan mempercayai antara kedua-dua belah pihak disamping memberi penekanan dalam mewujudkan keadaan kerja yang kondusif sebagai kaedah untuk meningkatkan kepuasan dan harga diri (Sergiovanni dan Staratt, 2002). Setara dengan Ibrahim Mamat (1998) bahawa penyeliaan hendaklah dilakukan atas dasar hormat sesama manusia, saling menghargai dan mengakui kesanggupan masing-masing. Ini turut dinyatakan lebih awal oleh Bullough (1997) bahawa konteks dalam pendidikan perguruan mestilah bersifat menyokong dan menghormati individu sebagai seorang pelajar dewasa yang berkemampuan membuat pertimbangan waras tentang pembelajaran mereka sendiri dan juga arah tuju pembelajaran tersebut.

Dalam konteks kajian ini, penyeliaan sumber manusia memberi penekanan yang tinggi kepada keperluan pelatih sebagai seorang guru dan juga pelajar dengan mengambil kira potensi yang ada pada diri mereka dan kepuasan diri sebagai output

yang diinginkan. Kepuasan yang diperoleh adalah hasil daripada penyempurnaan tugas penting dan bermakna dalam diri mereka menerusi amalan membuat sesuatu keputusan secara bersama (Sergiovanni dan Starratt, 2002). Ini dapat dilaksanakan dalam sesi-sesi pra dan pasca konferensi pencerapan pengajaran dan pembelajaran seperti yang dipraktikkan dalam penyeliaan klinikal (Acheson dan Gall, 1987). Hasilnya, guru pelatih dapat merasakan sikap kepunyaan yang ada pada diri mereka dan komitmen mereka terhadap keputusan yang dibuat bersama dengan penyelia dapat dipertingkatkan.



**Rajah 1.1:** Kerangka konsep penyeliaan pengajaran (pensyarah pembimbing) dan pembelajaran mengajar (guru pelatih) dalam praktikum LM

Sungguh pun terdapat beberapa model dalam penyeliaan pengajaran, namun penyeliaan kontekstual oleh Ralph (1998) diguna sebagai teras dalam kajian ini kerana ia berlandaskan kepada pendekatan sumber manusia. Model ini memadankan stail penyeliaan penyelia dengan tahap perkembangan kompetensi (kecekapan dan keyakinan mengajar) yang ditunjukkan oleh guru pelatih. Penentuan stail penyeliaan ini bergantung kepada kombinasi respon tugas dan respon sokongan mengikut darjah amalan setiap respon tersebut.

Bimbingan dan tolong bantu yang diberi adalah merupakan suatu proses *scaffolding*. Tomlinson (1995) menakrifkan *scaffolding* sebagai bimbingan dan sokongan kepenyeliaan yang diberikan mentor (penyelia) kepada mentee (guru pelatih) di mana secara beransur-ansur fungsi tersebut digugurkan sejajar dengan peningkatan keupayaan mentee untuk melakukan tugas secara sendirian. Secara yang lebih khusus Hogan dan Pressley (1997) menamakannya *instructional scaffolding* bagi menempatkannya dalam konteks membantu pembelajaran pelajar. Ia melibatkan lima kaedah berbeza dan menjurus ke arah pengawalan sendiri dan kebebasan pelajar. *Instructional scaffolding* ialah perbekalan sokongan secukupnya dalam menggalakkan pembelajaran pelajar apabila konsep-konsep dan kemahiran diperkenalkan buat pertama kali. Sokongan ini secara beransur-ansur akan dikurangkan sedikit demi sedikit sejajar dengan pembinaan strategi pembelajaran pelajar ke arah autonomi, lantas meningkatkan pengetahuan kognitif, afektif dan penguasaan kemahiran psikomotor. Jelas di sini memperlihatkan hubung kait antara *instructional scaffolding* dengan *self-directed learning* (Knowles, 1990). Conlan *et al.* (2003) merumuskan pembelajaran arah diri boleh dipertingkatkan dengan fasilitasi sumber-sumber sokongan. Dalam konteks ini, sumber sokongan adalah bimbingan dalam bentuk *instructional scaffolding*.

Dalam hal berkaitan, guru pelatih yang akan menjalani latihan mengajar adalah pelajar dewasa. Merujuk Kamus Dewan (1994), 'dewasa' adalah mereka yang berusia 21 tahun ke atas. Dalam konteks pembelajaran dewasa yang liberal, Lowe (1975) dipetik dalam Hamdan Abd. Kadir *et al.* (2004) menghuraikannya sebagai pendidikan bukan vokasional dan vokasional yang dipelajari oleh pelajar dewasa yang melebihi usia 18 tahun. Atas dasar itu kajian terhadap guru-guru pelatih ini adalah bertunjangkan kepada teori pembelajaran dewasa. Pembelajaran dewasa



adalah konsep di mana suatu aktiviti yang disengajakan di kalangan orang dewasa dengan tujuan meningkatkan keupayaan dan kecerdasan mereka terhadap pengalaman lalu dan peristiwa yang akan mereka tempohi (Hamdan Abd. Kadir *et al.* 2004)

Sungguh pun Merriam dan Caffarella (1991) menyatakan bahawa tidak ada satu pun teori yang dengan sendirinya dapat menjelaskan tentang bagaimana orang dewasa belajar namun menurut mereka lagi, teori pembelajaran dewasa (*andragogy*) oleh Knowles (1980) adalah yang terbaik dan boleh diimplimentasikan dalam pelbagai situasi pendidikan (Conlan *et at.* 2003). Oleh itu, bagi tujuan kajian ini dua teori yang saling berkait iaitu teori pembelajaran dewasa oleh Knowles (1980, 1984) dan teori pembelajaran transformasi oleh Mezirow (1990) akan dihuraikan.

Knowles (1990) menggariskan lima konsepsi tentang bagaimana orang dewasa belajar. Semakin mereka matang, konsep sendiri mereka yang selama ini bersifat *dependability* beransur-ansur menuju autonomi dengan himpunan pengalaman mereka menjadi sumber pembelajaran terbaik. Kediaan mereka untuk belajar berkait rapat dengan usaha untuk menyelesaikan masalah dalam kehidupan dan peranan mereka dalam suatu unit sosial (*life-centered and task-centered*) (Roberson, 2002). Mereka berkecenderungan untuk menyegerakan aplikasi pengetahuan yang diperoleh dalam menyelesaikan masalah (*problem-centered and immediacy of application*) (Knowles, 1980) dengan faktor dalaman menjadi motivasi pembelajaran mereka (Knowles, 1984).

Mezirow (1996) mendefinisikan pembelajaran transformatif sebagai proses membuat tafsiran baru atau semakan semula pengetahuan terdahulu terhadap makna daripada peristiwa yang sedang dialami dengan tujuan untuk menentukan hala tuju tindakan pada masa hadapan. Teras kepada teori pembelajaran ini adalah apabila sesuatu perspektif bermakna itu tidak lagi secocok dalam situasi berikutnya, lalu menyebabkan berlakunya perubahan (Mezirow, 1977). Dalam erti kata lain, pemerolehan ilmu adalah impak daripada transformasi yang berlaku kepada perspektif bermakna yang sedia ada pada mereka dan tidak lagi sepadan dengan peristiwa yang sedang dilalui dan bakal ditemohi (Mezirow, 1977). Transformasi juga dikatakan berlaku akibat daripada refleksi terhadap pengalaman dan

perancangan strategi baru, impak daripada penilaian situasi yang dihadapi. Urutan pembelajaran terhasil daripada pengalaman yang bercanggah dan boleh digambarkan sebagai suatu kitaran yang terdiri daripada sepuluh peringkat (Mezirow, 1981).

Seterusnya, teori pembelajaran transformasi dapat menjelaskan bagaimana orang dewasa membina makna daripada pengalaman hidup mereka, dan bagaimana ia boleh menghasilkan suatu perubahan besar tentang pandangan mereka terhadap diri dan dunia mereka (Merriam, 2006). Membina makna merupakan elemen terpenting dalam pembelajaran (Jarvis, 1995). Menurut Merriam (2006) lagi, pembelajaran jenis ini dapat menghasilkan perubahan yang jauh lebih besar berbanding lain-lain pembelajaran lazim, dan perubahan ini mempunyai impak yang signifikan terhadap pengalaman pelajar seterusnya.

Dalam hal yang sama, guru pelatih yang bakal menjejakkan kaki ke sekolah membawa bersama mereka pengetahuan dan kemahiran yang diperoleh daripada pemerhatian dan pembelajaran secara formal di sekolah dan kampus. Pengalaman mereka semasa menjadi pelajar selama 12 tahun memberi peluang kepada mereka memerhati tugas guru di sekolah. Dalam proses memerhati guru-guru mereka, guru pelatih belajar dan menyerap nilai-nilai serta kepercayaan yang ditunjukkan oleh guru-guru tersebut lalu membentuk kepercayaan yang unik sebelum mengikuti kursus latihan keguruan (KPTM dan KPM, 2006). Pengetahuan dan kemahiran yang dimiliki ini sangat bermakna dalam membentuk input pengalaman lepas yang menjadi asas bagi membolehkan berlakunya transformasi (Merriam dan Caffarella, 1991).

Kedua-dua teori pembelajaran oleh Knowles dan Mezirow ini menunjukkan persamaan dari segi penekanan terhadap pengalaman. Ini juga sepadan dengan konsep pembelajaran dewasa yang dicadangkan oleh Hamdan Abd. Kadir *et al.* (2004) iaitu pembelajaran dewasa adalah pembelajaran melalui pengalaman yang boleh diperoleh dengan mempraktikkan sesuatu prinsip atau teori. Dalam hal yang sama, Kolb (1984) memperkatakan tentang *experiential learning* sebagai kaedah pembelajaran yang efektif bagi golongan dewasa apabila mereka berkesempatan untuk melakukannya sendiri dan bukan sekadar menerima pengetahuan yang disampaikan oleh pengajar. Herod (2003), menghuraikan *experiential learning* sebagai pemprosesan pengetahuan/kemahiran secara mendalam melalui pengalaman,

refleksi, eksperimentasi dan aplikasi. Manakala Boud (2005a) pula melihat *experiential learning* daripada dua sudut yang saling berkait rapat dan berturutan. Pertama, ia merujuk kepada huraian pengalaman lalu sipembelajar yang dibawanya ke situasi semasa (di mana proses pembelajaran sedang berlaku) dan pembelajaran lalu itu kemudiannya menjadi asas kepada usaha pembelajaran seterusnya. Kedua, merujuk kepada proses pembelajaran itu berlaku dengan menjadikan pengalaman lalu sebagai sumber utama dan rangsangan pembelajaran. Dalam erti kata lain, sesuatu itu tidak akan bermakna jika ianya dipelajari tanpa mengambil kira pengalaman lepas (Merriam dan Caffarella, 2001; 1991).

Praktikum LM berasaskan sekolah merupakan suatu episod pembelajaran di tempat kerja. Wong Hee Jiong (2008) menjelaskan pembelajaran di tempat kerja sebagai kombinasi aktiviti pembelajaran formal dan informal berasaskan perkerjaan dan direka bentuk sedemikian rupa agar ia dapat memenuhi keperluan sipembelajar serta bukan sahaja dapat menjana pengetahuan tetapi yang lebih penting ialah membina kompetensi. Anggapan yang dibuat ialah pembelajaran dan pengetahuan yang berkait dengan perkerjaan adalah tertanam dalam aktiviti sosial dan sangat bersifat kontekstual (Fenwick, 2005).

Oleh kerana penekanan praktikum LM adalah dalam menguasai kemahiran mengajar seperti penulisan *lesson plan*, memula, menyampaikan dan menutup P&P serta penguasaan personaliti maka semua kemahiran ini sepadan dengan Ananiadou (2005) yang merujuk kemahiran seumpama ini (membaca, menulis dan komunikasi lisan) sebagai 'literasi di tempat kerja'. Sehubungan itu pembelajaran daripada pengalaman di tempat kerja membolehkan guru-guru pelatih menikmati pengalaman-pengalaman berharga, khususnya dalam membina keyakinan diri sebagai seorang guru di sekolah (Fursland, 1994). Ini bersesuaian dengan pandangan Lave (2007) tentang *situated learning* di mana pengetahuan hendaklah disampaikan dalam konteksnya yang semulajadi, iaitu dalam *setting* dan kepenggunaanya yang membolehkan pengetahuan tersebut diperolehi serta pembelajaran memerlukan interaksi sosial dan kolaborasi. Sepadan dengan apa yang diutarakan oleh Valenzuela (2007), pembangunan sumber manusia adalah hasil daripada interaksi sosial.

Teori pembelajaran transformasi, teori pembelajaran dewasa, *experiential learning*, *situated learning* dan teori sosio-budaya adalah berpayungkan kepada pendekatan *constructivism*. Daripada sudut pembelajaran, hubungan antara teori sosio-budaya dengan *constructivism* diperjelaskan oleh Jaworski (2007) sebagai perantaraan sosial dan pembinaan pengetahuan dalam persekitaran komuniti amalan (*community of practice*). Dengan demikian, menurut Jaworski lagi;

1. pengetahuan adalah tindakan yang dilakukan oleh sipembelajar dalam persekitaran di mana pengetahuan itu boleh diperolehi dan bukan diterima secara langsung daripada sumber luaran.
2. pembelajaran adalah proses membandingkan pengalaman baru dengan pengetahuan yang terbina daripada pengalaman lepas bagi menghasilkan suatu peneguhan atau adaptasi pengetahuan tersebut.
3. interaksi sosial yang berlaku dalam persekitaran pembelajaran adalah asas kepada pengalaman pembelajaran yang menyumbang kepada pembinaan pengetahuan.
4. perkongsian makna yang terbentuk hasil daripada negosiasi dalam persekitaran pembelajaran membawa kepada pembinaan pengetahuan lumrah (*common*) atau pengetahuan yang dikongsi bersama.
5. pembelajaran berlangsung dalam persekitaran sosio budaya, iaitu berlakunya perlakuan-perlakuan sosial dan juga interaksi sosial dalam komuniti amalan (*community of practice*).

Terdahulu daripada itu Hill (2005) merumuskan bahawa secara eksklusifnya, pengetahuan adalah hasil daripada proses-proses sosial terutamanya komunikasi, mediasi (*mediation*) dan negosiasi (*negotiation*).

Konstruktivisme bukanlah sekadar pengajaran semata-mata, lebih daripada itu ia adalah tentang pengetahuan dan pembelajaran (Jaworski, 2007). Marlowe dan Page (2005) pula menyatakan bahawa konstruktivisme adalah teori tentang

bagaimana seseorang itu belajar. Oleh itu, pembelajaran dalam terma konstruktivis merujuk kepada sekuen pembelajaran berikut;

- i. dicapai dengan cara bertanyakan soalan, membuat interpretasi, penyelesaian masalah dan mencipta serta menganalisis maklumat,
- ii. maklumat yang diperoleh bersama dengan proses berfikir diguna bagi mengembang, membangun, membina dan mengubah makna serta pemahaman tentang konsep dan idea, seterusnya
- iii. menggabung jalinkan pengalaman semasa dengan pengalaman masa lalu dan apa jua yang telah diketahui tentang sesuatu perkara.

Tambah mereka (Marlowe dan Page) lagi, pembelajaran, pengetahuan dan pengalaman masa lalu mempengaruhi cara bagaimana kita menterjemah dan mengalami sesuatu pengalaman baru. Interpretasi tersebut juga boleh memberi impak terhadap cara bagaimana pengetahuan distruktur semula dan memberi makna terhadap pemerolehan pembelajaran baru tersebut.

Dalam konteks penyeliaan pengajaran, antara peranan penyelia adalah memberi bimbingan dan tunjuk ajar kepada guru pelatih (UTM, 2004) sehinggalah akhirnya mereka mampu mengenalpasti, menganalisis masalah dan merangka strategi baru bagi menangani permasalahan yang dihadapi. Konsep tolong bantu ini menyamai anggapan pertama teori pembelajaran dewasa oleh Knowles di mana, episod penyeliaan merupakan suatu proses bimbingan beransur-ansur ke arah menjadikan guru pelatih lebih berautonomi dalam membuat sesuatu keputusan mahu pun pertimbangan. Ralph (1998) menamakannya sebagai suatu bentuk bantuan yang bersifat sementara. Evolusi ini adalah hasil daripada transformasi pengalaman yang dimiliki terhadap perkara yang sedang dilalui dan jangkaan peristiwa yang bakal ditempo melalui proses refleksi kritikal.

Selain pembelajaran transformasi dan pembelajaran dewasa serta *instructional scaffolding*, amalan penulisan refleksi (Hatton dan Smith, 1995) juga dijadikan sandaran dalam menjelaskan bagaimana guru pelatih memperoleh pengetahuan dan

menguasai kemahiran baru. Field (2002) menyatakan bahawa refleksi kritikal amat sesuai dijadikan kerangka teori dalam menterjemah persepsi guru-guru pelatih yang menjalani praktikum kerana mereka sentiasa berdepan dengan pelbagai masalah baru, bertindak terhadap masalah yang dihadapi dan melakukan refleksi terhadap tindakan-tindakan yang dibuat. Hyun dan Marshall (1996) menggariskan tiga dimensi amalan refleksi dalam pendidikan guru iaitu *reflection-in-action*, *reflection-on-action* dan *reflection-for-action*. Dalam konteks kajian ini, *reflection-in-action* merupakan pertimbangan dan keputusan yang dibuat secara total oleh guru pelatih itu sendiri tanpa bantuan dan rundingan daripada mana-mana pihak. *Reflection-on-action* pula adalah keputusan yang dibuat berdasarkan perbincangan sesama rakan pelatih, guru dan pensyarah pembimbing tanpa melibatkan pertimbangan diri sendiri manakala *Reflection-for-action* pula merupakan pertimbangan dan keputusan yang dibuat setelah mengambilkira apa yang telah dipelajari berserta dengan bantuan daripada penyelia. Dalam erti kata lain, *reflection-for-action* ialah kombinasi *reflection-in-action* dan *reflection-on-action* (Hyun dan Marshall, 1996).

Hubungan rapat antara *self-directed learning* dengan pembelajaran transformasi serta kepentingan refleksi kritikal dapat dilihat dalam Cranton (1996) di mana beliau menghuraikan *self-directed learning* sebagai asas kepada pembelajaran transformasi dengan refleksi kritikal sebagai proses teras dalam pembelajaran transformasi.

Rentetan daripada kupasan teori-teori pembelajaran adalah setiap guru pelatih berpotensi menjadi guru yang berkaliber. Apa yang perlu ialah mencungkil dan menyerlahkan potensi yang ada dalam diri mereka melalui latihan berterusan dan bimbingan penyelia. Paterson (1979) menyatakan pembangunan potensi bermaksud peningkatan kesedaran, nilai, penambahan ilmu pengetahuan dan kemahiran. Peningkatan menunjukkan suatu perkembangan positif dan ia dapat dicapai sama ada dalam masa yang singkat atau pun sebaliknya. Sehubungan itu, kemajuan perkembangan guru pelatih semasa dalam latihan mengajar di sekolah melibatkan lima peringkat seperti yang dikenal pasti oleh Furlong dan Maynard (1995) iaitu *early idealism*, *personal survival*, *dealing with difficulties*, *hitting a plateau* dan *moving on*. Walau bagaimanapun, terdapat beberapa ahli akademik dan penyelidik yang mengelompokkannya kepada tiga peringkat (Calderhead, 1987; Fuller dan Bown,

1975) dan empat peringkat (Ralph, 1992). Apa pun, Furlong dan Maynard (1995) merumuskan bahawa perkembangan bermula daripada *survival concerns* ke *task concerns* dan akhirnya kepada *impact concerns*, dan ia tidak semestinya mempamerkan kemajuan secara linear. Guillaume dan Rudney (1993) menegaskan bahawa perkembangan adalah proses umum di mana pelatih beralih ke arah corak pemikiran lebih kompleks sejajar dengan penambahan pengalaman dan peningkatan tanggung jawab sebagai seorang guru.

Dengan itu, teori-teori seperti pembelajaran dewasa (Knowles, 1990), pembelajaran transformatif (Mezirow, 1981), *experiential learning* (Kolb, 1984), refleksi kritikal (Hyun dan Marshall, 1996) dan amalan penulisan refleksi (Hatton dan Smith, 1995) adalah saling berkait dan melengkap sebagai resepi menghuraikan proses bagaimana guru pelatih belajar untuk mengajar semasa menjalani latihan mengajar menerusi bimbingan dan tolong bantu secara *instructional scaffolding*. Dengan segala teori pembelajaran yang menjadi sandaran guru pelatih dan teori penyeliaan pengajaran yang mendasari amalan penyeliaan, suatu naratif deskripsi padat dan holistik tentang amalan penyeliaan pengajaran guru pelatih dalam latihan mengajar dapat dihasilkan dengan menjadikan padanan antara tahap perkembangan guru pelatih dan stail penyeliaan sebagai asas utamanya.

### **1.10 Konteks Kajian**

Dalam usaha memahami sebarang fenomena kemanusiaan, penyelidikan yang dibuat mestilah menjadi sebahagian daripada konteks di mana fenomena itu berlaku (Maykut dan Morehouse, 1994). Kepentingan memperjelaskan konteks kajian dalam sebarang laporan penyelidikan membolehkan pemahaman lebih mendalam tentang keadaan pendidikan keguruan dan komponennya yang boleh dihubungkan dengan hasil penemuan (Zeichner, 2005)

Latihan Mengajar merupakan satu daripada komponen praktikum di bawah kendalian Jawatankuasa Latihan Mengajar, Fakulti Pendidikan, UTM. Mulai sesi pengajian 2007/08, blok praktikum LM hanya dilakukan sekali sahaja disepanjang tempoh pengajian ijazah sarjana muda dengan pendidikan bagi pelajar yang

mengikuti program aliran perdana dan dilaksanakan dalam semester ke dua bagi tahun ke dua pengajian (semester empat). Seramai 430 guru pelatih menjalani praktikum LM meliputi sekolah dalam negeri Johor, Melaka, Selangor, Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur dan Negeri Sembilan. Latihan mengajar bermula pada 2 Julai hingga 30 September 2007 untuk tempoh selama 12 minggu dengan minggu pertama (2 – 7 Julai) merupakan program Rancangan Orientasi Sekolah. Setiap pelatih diperuntukan masa mengajar antara lapan hingga dua belas waktu seminggu, bergantung kepada agihan yang dibuat oleh pihak sekolah berkenaan. Guru pelatih dikehendaki merancang pengajaran, selaras dengan Sukatan Pelajaran dan Huraian Sukatan Pelajaran, merangkumi rancangan kerja penggal @ semester, mingguan dan harian disepanjang tempoh latihan mengajar. Rancangan kerja harian juga dikenali sebagai Persediaan Mengajar (*lesson plan*) (UTM, 2004) dan merupakan dokumen utama untuk tujuan penilaian. Empat aspek pengajaran yang dinilai ialah:

- Penulisan rancangan pengajaran (persediaan, 35%)
- Perlaksanaan pengajaran (45%)
- Keperibadian dan ikhtisas (15%)
- Refleksi sendiri (5%)

Seramai 15 penyelia dari jabatan PTK dipertanggungjawabkan untuk menyelia guru-guru pelatih. Purata pelatih dibawah seliaan masing-masing ialah seramai tujuh orang. Setiap penyelia dikehendaki menyelia sekurang-kurangnya tiga kali pusingan disepanjang tempoh LM (UTM, 2001). Penyeliaan pertama hendaklah dibuat dalam tempoh dua minggu pertama dengan memberi bimbingan dan tunjuk ajar berasaskan pencerapan klinikal bagi meningkatkan mutu pengajaran guru pelatih (UTM, 2004).

Urusetia praktikum LM berusaha sebaik mungkin untuk mendampingi penyelia dari bidang kepakaran yang sama dengan opsyen guru pelatih . Tetapi oleh kerana nisbah bilangan penyelia kepada guru pelatih dari opsyen yang sama adalah besar, maka bagi tujuan agihan beban tugas menyelia pelatih yang seimbang dan adil, maka rata-rata penyelia dari bidang kepakaran berbeza akan menyelia pelatih dari opsyen yang juga berbeza. Ini bermakna, bagi seorang penyelia PTK , mereka juga berkemungkinan turut menyelia guru pelatih daripada opsyen sains dan



matematik, sains sosial atau multimedia. Namun begitu, dapatan Megat *et al.* (2006) menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap markah yang diberi kepada guru pelatih oleh penyelia dari bidang kepakaran yang berbeza opsyen dengan guru pelatih.

### **1.11 Unit Analisis**

Langkah utama dalam merekabentuk dan melaksanakan kajian kes adalah mendefinisikan unit analisis (Yin, 1994). Oleh yang demikian unit analisis bagi kajian ini adalah amalan penyeliaan pengajaran pensyarah pembimbing PTK dalam praktikum LM semester 1 sesi pengajian 2007/2008 dengan merujuk kepada konsekuen pegangan kepenyeliaan terhadap stail penyeliaan. Pada masa yang sama terdapat sub-unit yang dikaji iaitu stail pembelajaran (belajar cara mengajar) guru-guru pelatih sebagai rentetan daripada penyeliaan yang dilakukan oleh partisipan pensyarah pembimbing tersebut. Sub-unit ini membentuk *embedded unit of analysis*.

Pendekatan penyeliaan yang disyorkan ialah secara klinikal merangkumi sesi pra dan pasca konferensi serta pencerapan pengajaran. Setiap guru pelatih diselia sebanyak tiga kali dalam tempoh praktikum. Penyeliaan pengajaran adalah berasaskan kepada pencerapan langsung P&P dalam bengkel ketukangan tangan.

### **1.12 Definisi Operasional**

Selain mendefinisikan unit analisis, definisi operasional adalah juga diperlukan (Yin, 1994). Beberapa istilah berikut dihurai bagi menjelaskan maknanya dalam konteks kajian ini.

#### **1.12.1 Kecekapan Mengajar**

Kecekapan atau kompetensi adalah satu unit tugas (*task*) yang mengintegrasikan pengetahuan, kemahiran dan sikap dalam menggunakan alat, bahan

dan teknik tertentu untuk menyempurnakan tugas (*duty*) yang berkaitan dengan sesuatu pekerjaan (*job*) dan merupakan sesuatu yang boleh diperhati dan diukur (atau ditaksir) (Yahya Emat, 2005)

Menurut Gonczi *et al.* (1990) kecekapan dalam konteks keberkesanan pengajaran merujuk kepada kombinasi atribut yang mendasari beberapa aspek dalam kemajuan perkembangan yang dipaparkan dalam bentuk tingkahlaku-tingkahlaku professional.

Kecekapan mengajar seperti mana huraian dalam Panduan Latihan Mengajar, Fakulti Pendidikan (UTM, 2004) terdiri daripada empat aspek seperti berikut :

- Penulisan rancangan pengajaran (persediaan mengajar)
- Pelaksanaan pengajaran
- Keperibadian dan ikhtisas
- Refleksi sendiri

Empat aspek pengajaran di atas adalah juga merupakan aspek yang dinilai oleh penyelia bagi tujuan penilaian dan pemarkahan guru pelatih dalam latihan mengajar. Walau bagaimanapun, fokus kajian ini hanyalah terhadap pelaksanaan pengajaran dan refleksi sendiri.

### **1.12.2 Pengajaran**

Hazil Abd. Hamid dan Zainal Abidin Zainuddin (2001) menyatakan, pengajaran adalah proses di mana persekitaran individu itu diolah sebegitu rupa untuk membolehkan individu tersebut belajar, atau bergerak balas terhadap suatu keadaan tertentu. Hirst dan Peters (1975) pula mendefinisikan pengajaran sebagai suatu aktiviti yang mempunyai tujuan dan disengajakan, memiliki ciri-ciri spesifik yang boleh dilihat serta mewujudkan pembelajaran. Dalam konteks kajian ini, pengajaran yang dimaksudkan adalah pengajaran yang menyumbang kepada pembelajaran guru pelatih. Oleh itu, menurut Salandanan (2005), pengajaran adalah

pengelompokan sebilangan tindakan atau aktiviti yang bertujuan merangsang pembelajaran. Aktiviti-aktiviti yang terlibat termasuklah memberi penjelasan, penyediaan, demonstrasi, motivasi dan juga hubungan interpersonal yang positif.

### 1.12.3 Penyeliaan Pengajaran

Proses memudahkan pertumbuhan profesional guru, terutamanya dalam memberi maklum balas tentang interaksi dalam bilik darjah dan membantu guru menggunakan maklum balas tersebut sebagai usaha agar pengajaran menjadi lebih efektif, juga merupakan proses yang direka bentuk untuk menambahbaik pengajaran secara rundingan dengan guru tentang rancangan mengajar, pencerapan pengajaran, analisis data pencerapan dan memberi guru maklum balas tentang pencerapan tersebut (Glatthorn, 1997).

Dalam kajian ini, penyeliaan pengajaran bermaksud proses memberi bimbingan, tolong bantu dan tunjuk ajar secara terancang dan sistematik kepada guru pelatih menerusi seliaan secara klinikal berdasarkan kepada rancangan pengajaran harian yang disediakan oleh GP dan juga berasaskan kepada P&P yang dilaksanakan dalam bilik darjah, makmal sains tulen dan bengkel ketukangan tangan dengan tujuan meningkatkan mutu kecekapan mengajar GP.

Menyentuh tentang bimbingan dalam LM, Mohd. Sood Mohamad (1988) mendefinisikannya sebagai suatu tugas ikhtisas yang dirancang secara teratur dan mirip kepada penggunaan teori-teori bimbingan dan runding cara sebagai garis panduan dalam proses melaksanakannya yang terdiri daripada peringkat pra pengajaran dan selepas pengajaran. Dalam bimbingan pra pengajaran, guru pelatih dibantu untuk mendapat pengertian yang lebih jelas tentang persediaan rancangan mengajar, strategi, kaedah dan teknik pengajaran yang akan digunakan, serta kesesuaian dan cara menggunakan peralatan mengajar yang disediakan dengan berkesan.

Berhubung rapat dengan penyeliaan pengajaran ialah persediaan sebelum (pra konferensi) dan *post mortem* (pasca konferensi) sesudah pencerapan. Aktiviti ini

merujuk kepada elemen-elemen klinikal iaitu sesi-sesi perbincangan sebelum dan juga selepas daripada proses pencerapan P&P dalam bengkel ketukangan tangan.

### **Pra-konferensi**

Pra-konferensi atau konferens pra-pencerapan yang dimaksudkan dalam kajian ini adalah suatu pertemuan formal sebelum pencerapan P&P dalam bilik darjah dilangsungkan bagi mendapat gambaran latar belakang sepintas lalu daripada GP tentang kelas yang diajar dan pelajaran yang hendak disampaikan dari segi objektif pelajaran, teknik penyampaian dan strategi penilaian (Azali Mahbar, 2003) berdasarkan kepada catatan dalam rekod rancangan mengajar harian. Konferens ini juga merangkumi usaha memperoleh penjelasan terperinci langkah-langkah dan rasional pengajaran GP yang akan dilaksanakan serta membincangkan sebarang kemusykilan mengenai perancangan dan pengajaran yang timbul (Abu Hassan Kassim dan Meor Ibrahim Kamaruddin, 1995)

### **Pencerapan**

Pencerapan langsung P&P merujuk kepada aktiviti PP memerhati dengan teliti pengajaran GP yang dilaksanakan dalam bengkel ketukangan tangan berpandukan kepada aspek-aspek yang telah dibincangkan dalam konferens pra-pencerapan (Hazil Abd. Hamid, 1995). Pada masa yang sama PP juga akan membuat catatan dalam buku laporan penyeliaan (UTM, 2007) berdasarkan aspek yang dinilai seperti berikut:

- i. Persediaan (*learning outcomes*, kandungan, strategi dan alat bantu mengajar (ABM))
- ii. Implementasi (pengenalan, komunikasi, strategi, penggunaan ABM, interaksi guru-pelajar, perkembangan konsep dan penilaian, pengurusan masa, pengurusan bilik darjah/makmal/bengkel ketukangan tangan dan penutup)
- iii. Profesionalisme dan personaliti (keyakinan diri dan kematangan, profesionalisme dan personaliti/penampilan)
- iv. Refleksi sendiri

## **Pasca-konferensi**

Pasca-konferensi atau konferens selepas pencerapan merujuk kepada pertemuan formal selepas selesai GP mengajar dan PP mencatat laporan bagi membolehkan PP memberi maklum balas terhadap pengajaran yang telah dilakukan oleh GP, mencadangkan alternatif bagi mempertingkatkan pengajaran dengan berasaskan kepada persefahaman yang telah diwujudkan dalam konferens pra-pencerapan serta perancangan untuk pencerapan akan datang (Hazil Abd. Hamid, 1995).

### **1.12.4 Penyelia**

Penyelia ialah pensyarah pembimbing iaitu merujuk kepada pensyarah atau tutor yang dilantik oleh Fakulti Pendidikan untuk menjalankan tugas penyeliaan latihan mengajar (UTM, 2004). Mereka juga dikenali sebagai Penyelia Universiti dan dalam teks yang berikutnya, pengkaji akan menggunakan simbol PP yang merujuk kepada pensyarah pembimbing @ penyelia universiti.

PP yang dirujuk dalam kajian ini ialah kaki tangan akademik di Jabatan Pendidikan Teknikal dan Kejuruteraan, Fakulti Pendidikan, UTM yang memegang jawatan sebagai pensyarah universiti dan telah berkhidmat sekurang-kurangnya lima tahun. Tempoh lima tahun dijadikan sandaran kerana ia dianggap mencukupi bagi seseorang penyelia menimba pengalaman dan mempertingkatkan kepakaran bagi membolehkan penyelia berkenaan memberi gambaran yang jelas mengenai amalan penyeliaan (Razali Abon, 1993).

### **1.12.5 Latihan Mengajar (LM)**

Latihan mengajar dirujuk sebagai latihan amali untuk guru pelatih mempraktikkan segala teori dan kaedah yang telah dipelajari (UTM, 2004). Ia merupakan suatu tempoh selama 13 minggu di mana para pelajar tahun dua daripada program aliran perdana, berada di sekolah di mana mereka ditempatkan oleh

Urusetia Jawatankuasa Latihan Praktik, Fakulti Pendidikan bagi membolehkan mereka berfungsi sebagai seorang guru.

#### **1.12.6 Perkembangan Guru Pelatih**

Merujuk kepada Guillaume dan Rudney (1993), perkembangan adalah proses lazim di mana guru pelatih bergerak maju ke arah corak pemikiran yang lebih kompleks sejajar dengan peningkatan pembelajaran, pengalaman dan tanggungjawab sebagai seorang guru.

Perkembangan yang ingin dilihat pada diri guru pelatih ialah dari aspek kecekapan mengajar dan keyakinan diri pelatih (untuk tujuan praktis, keyakinan boleh dirujuk sebagai harga diri (*self-esteem*) yang diperlihatkan dalam bentuk kemampuan atau keupayaan dan juga personaliti (Lawrence, 1999) dalam bentuk tingkah laku yang boleh dicerap. Kemajuan perkembangan diri pelatih akan dicerap dan dianalisis bermula daripada penyeliaan pertama hingga ketiga atau pun sehingga penyelia berpuas hati dengan prestasi pencapaian pelatih.

#### **1.12.7 Pembelajaran Cara Mengajar (*Learning to Teach*)**

Ia dirujuk sebagai proses perkembangan pengetahuan dalam amalan professional yang terbina daripada himpunan pengalaman konkrit dan juga konsep yang lebih abstrak yang dengannya guru pelatih mampu merangka situasi pengajaran sebenar (Furlong dan Maynard, 1995). Sehubungan dengan itu, kajian ini akan melihat bagaimana guru pelatih belajar untuk menjadi seorang guru yang baik dari aspek pengajaran dalam bengkel ketukangan tangan.

#### **1.12.8 Pegangan Kepenyeliaan (*Supervisory Belief*)**

Secara psikologinya, kepercayaan (*belief*) adalah kefahaman, premis atau pembawaan yang dipegang terhadap sesuatu yang dianggap sebagai benar atau betul

(Richardson, 1996). Dalam kajian ini, penyelidik akan menggunakan perkataan *pegangan* bagi menggambarkan kepercayaan. Ini adalah kerana istilah kepercayaan seolah-olah membawa konotasi anutan seseorang terhadap sesuatu agama.

Pandangan seorang penyelia tentang ilmu pengetahuan, keadaan semulajadi manusia dan kawalan dikatakan sebagai *pegangan kepenyeliaan (supervisory belief)* (Glickman *et al.* 2005). Dalam konteks yang sama, pegangan kepenyeliaan dalam kajian ini merujuk kepada suatu tanggapan maya PP, hasil daripada himpunan pendedahan dan pengalaman yang diperoleh selama ini lalu dijadikan panduan asas dalam menentukan hala tuju bagaimana untuk mencorak interaksi dalam sesi konferensi penyeliaan pengajaran.

Hishamudin Ibrahim (2005) mendefinisikannya sebagai pedoman yang akan memandu seseorang penyelia bagi membuat keputusan tentang kaedah dan pendekatan bagi menyelesaikan masalah dalam pembangunan profesionalisme guru.

#### **1.12.9 Kemahiran Manipulatif**

Kemahiran Manipulatif merupakan kelompok kemahiran yang melibatkan aktiviti seperti kerja-kerja pemasangan, penyenggaraan, membaik pulih, pengurusan diri dan perkebunan. Kesemua kemahiran ini berorientasikan teknik operasi, peralatan elektro-mekanikal yang mudah, teknologi bahan dan aspek kuantitatif serta menjurus kepada keupayaan pelajar untuk melakukannya sendiri tanpa bantuan orang lain (Yahya Emat, 2005).

Kemahiran Manipulatif ini merupakan sebahagian daripada komponen yang terkandung dalam bahagian teras mata pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu (KHB), manakala dalam bahagian pilihan pula terdapat Kemahiran Manipulatif Tambahan (KMT). Kemahiran Manipulatif Tambahan adalah lanjutan daripada komponen teras Kemahiran Manipulatif yang membolehkan pelajar mendalami pengetahuan dan kemahiran dalam lukisan teknik, enjin, elektrik dan elektronik. Selain daripada KMT, bahagian pilihan dalam organisasi kandungan KHB ialah

ekonomi rumah tangga dan pertanian. Manakala komponen lain dalam bahagian teras ialah perdagangan dan keusahawanan serta kekeluargaan (Yahya Emat, 2005).

Bagi tujuan kajian ini, kemahiran manipulatif adalah merujuk kepada kesemua aktiviti pembelajaran yang terkandung dalam komponen bahagian teras dan pilihan mata pelajaran KHB.

#### **1.12.10 Bengkel Kemahiran Manipulatif**

Bengkel kemahiran manipulatif yang dimaksudkan dalam kajian ini adalah bilik-bilik khas selain daripada bilik darjah, makmal sains tulen dan makmal komputer untuk tujuan pembelajaran amali secara kontekstual di mana murid boleh mempraktikkan teori ke dalam bentuk amalan praktikal. Contoh bengkel kemahiran manipulatif ialah seperti bilik masak untuk tujuan kelas amali masakan dan penyediaan makanan, bilik jahit untuk amali jahitan dan penghasilan projek jahitan, bengkel kemahiran hidup untuk amali kemahiran teknikal, studio lukisan, kebun untuk tujuan amali pertanian serta bengkel-bengkel kemahiran asas yang terdapat di sekolah teknik dan vokasional.

#### **1.13 Kesimpulan**

Bab I ini memberi huraian terperinci latar belakang masalah, objektif dan persoalan kajian, skop serta batasan kajian. Ia turut disokong dengan kerangka konsep dan peristilahan bagi membentuk sebahagian daripada teras kelangsungan penyelidikan. Bagi memantapkan lagi huraian kerangka konsep kajian, bab II seterusnya memperhalusi dengan teliti teori, konsep dan model yang menjadi sandaran kajian. Turut dimuatkan ialah dapatan kajian lalu serta artikel ilmiah yang membantu dalam memfokuskan lagi hala tuju penyelidikan yang dilakukan.