

APPLICABILITY OF CURRICULUM SUBJECT *KEMAHIRAN HIDUP PERTANIAN*
UNIVERSITY TECHNOLOGY OF MALAYSIA TOWARD ACADEMIC
LEARNING IN SCHOOL

KESESUAIAN KURIKULUM MATA PELAJARAN KEMAHIRAN HIDUP
PERTANIAN FAKULTI PENDIDIKAN UNIVERSITI TEKNOLOGI MALAYSIA
TERHADAP KEPERLUAN PEMBELAJARAN DI SEKOLAH

YAHYA BUNTAT
MUHAMMAD RASHID RAJUDDIN
KANDAR SELAMAT
MUHAMMAD SUKRI SAUD

RESEARCH VOTE NO:

75049

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI TEKNOLOGI MALAYSIA

2006

PENGAKUAN

Adalah diakui bahawa penulisan ini merupakan hasil kerja kumpulan sendiri kecuali nukilan dan ringkasan yang setiap satunya dijelaskan sumbernya

PENGHARGAAN

Pertamanya saya ingin memanjatkan rasa kesyukuran ke hadrat Allah S.W.T, di atas limpah, kurnia dan izin-Nya dapat kami menyiapkan kajian ini. Di kesempatan ini kami juga ingin merakamkan ucapan ribuan terima kasih kepada individu dan mereka yang terlibat sama ada secara langsung atau tidak langsung dalam membantu kami melaksanakan tugas yang diamanahkan.

Setinggi-tinggi penghargaan dan terima kasih kepada pihak-pihak yang telah memberikan kebenaran dan kerjasama sepanjang kajian ini dijalankan khususnya kepada:

- Kementerian Pelajaran Malaysia
- Jabatan Pelajaran Negeri Johor
- Pengetua-Pengetua Sekolah Menengah Yang Terlibat Dalam Kajian
- Guru-guru Kemahiran Hidup Pertanian di Sekolah-Sekolah Menengah Negeri Johor.

Akhir sekali, ucapan ribuan terima kasih tujukan kepada semua pihak yang terlibat dalam membantu kami menyiapkan kajian ini.

ABSTRAK

Kajian berbentuk tinjauan ini dijalankan adalah bertujuan untuk melihat kesesuaian Kurikulum Mata Pelajaran Kemahiran Hidup Pertanian yang terdapat di Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia terhadap keperluan pembelajaran di sekolah. Data-data dikumpul menggunakan soal selidik. Seramai 32 orang guru kemahiran hidup lulusan Ijazah Pertama Universiti Teknologi Malaysia yang mengajar mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah-sekolah menengah di lapan buah daerah di Negeri Johor terlibat dalam kajian ini. Data-data diproses menggunakan program *SPSS for Window 11.0* dan dianalisis menggunakan frekuensi, dan peratusan. Hasil kajian menunjukkan kebanyakan responden bersetuju bahawa mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di peringkat Ijazah pertama di Universiti Teknologi Malaysia telah dapat memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah. Dari segi kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran, kajian ini mendapati kebanyakan kandungan pelajaran yang diajar adalah sesuai, mencukupi dan memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah. Dari aspek kemahiran-kemahiran pertanian baru pula, kajian ini mendapati lebih daripada 80% responden bersetuju guru-guru kemahiran hidup pertanian haruslah didedahkan dengan kemahiran-kemahiran pertanian baru. Responden juga bersetuju bahawa beberapa latihan baru yang bercorak amali perlu didedahkan kepada guru-guru kemahiran hidup pertanian untuk meningkatkan kemahiran-kemahiran baru sebagai persiapan menghadapi cabaran pembelajaran pendidikan yang lebih mencabar di masa depan. Dicadangkan juga agar kajian-kajian kesesuaian kurikulum terhadap keperluan pembelajaran di sekolah hendaklah dilaksanakan setiap lima tahun sekali.

ABSTRACT

This observation study was performed to examine applicability of curriculum subject *Kemahiran Hidup Pertanian* offered by University Technology of Malaysia (UTM) toward academic learning in school. Data were collected by a questionnaire. Thirty two (32) of first degree graduated teachers from UTM who teach *Kemahiran Hidup Pertanian* from various secondary schools in Johor were involved in this study. The data's were processed used SPSS for Window 11.0 method and analyzed used frequency and percentage methods. The result illustrate that most respondents agreed the applicability of *Kemahiran Hidup Pertanian* offered by UTM in first degree is fulfill the requirement of teaching and learning process in school. In addition, viewed from pros and contras side, this study shows that the contents of the subject are applicable, adequately, and fulfill the school learning's requirements. In aspect new agriculture skills, this study demonstrate that over then eighty percentages of respondents agree the requirement of teacher to expose with new techniques in agriculture for that particular subject. The respondents agreed that teachers should gain new practical practices in order to boost up their new skills and techniques as preparation for further academic learning. This study suggests that a new study to examine applicability of curriculum subject towards learning requirement in school should be performing for every five years.

KANDUNGAN

BAB	PERKARA	MUKA SURAT
	JUDUL	i
	PENGAKUAN	ii
	PENGHARGAAN	iii
	ABSTRAK	iv
	ABSTRACT	v
	KANDUNGAN	vi
	SENARAI JADUAL	ix
	SENARAI RAJAH	x
	SENARAI SINGKATAN	xi
	SENARAI LAMPIRAN	xii
I	Pengenalan	
	1.0 Pengenalan	1
	1.1 Latar Belakang Masalah	3
	1.2 Pernyataan Masalah	4
	1.3 Tujuan Kajian	4
	1.4 Objektif Kajian	5
	1.5 Persoalan Kajian	5
	1.6 Kepentingan Kajian	6
	1.7 Batasan Kajian	7
	1.8 Definisi Istilah	7

II SOROTAN KAJIAN

2.0	Pendahuluan	9
2.1	Organisasi kandungan Mata pelajaran	9
2.2	Kandungan Pelajaran Bagi pilihan 3 (Pertanian)	10
2.3	Model Model Penilaian	11
2.3.1	Model Penilaian Tyler	11
2.3.2	Model Penilaian Responsif	32
2.3.3	Model Penilaian Matlamat Bebas	38
2.3.4	Model Discrepancy/Ketidaksamaan	47
2.3.5	Model Penilaian Bertentangan (Adversary)	55
2.3.6	Model Penilaian KIPP (CIPP)	58

III METODOLOGI

3.1	Pengenalan	69
3.2	Reka Bentuk Kajian	69
3.3	Populasi dan Sampel Kajian	69
3.4	Tempat Kajian	70
3.5	Kaedah Pengumpulan Data	70
3.6	Instrumen Kajian	71
3.7	Keesahan dan Kebolehpercayaan	72
3.9	Analisis Data	73

IV DAPATAN KAJIAN

4.0	Pengenalan	74
4.1	Latar Belakang Demografi	74
4.2	Dapatan Persoalan Kajian	75

Persoalan Kajian 1	75
Persoalan Kajian 2	77
Persoalan Kajian 3	79
Persoalan Kajian 4	80
4.3 Kesimpulan	82
V RUMUSAN, KESIMPULAN DAN CADANGAN	
5.1 Pengenalan	83
5.2 Rumusan Kajian	83
5.2.1 Rumusan analisis Faktor Demografi	84
5.2.2 Rumusan Persoalan Kajian	84
5.3 Kesimpulan	85
5.4 Cadangan	86
RUJUKAN	87
LAMPIRAN	90

SENARAI JADUAL

NO. JADUAL	TAJUK	MUKA SURAT
2.1	Tahap dan proses penilaian	35
2.2	Kelebihan dan kelemahan penilaian responsif	37
2.3	Perbandingan penilaian responsif dan preordinate dalam penggunaan masa mereka	38
2.4	Ciri-ciri Bagi Model Penilaian Matlamat Bebas	46
2.5	Persoalan yang ditanya pada setiap peringkat	52
2.6	Penilaian Program	53
3.1	Item-Item Soal Selidik Kajian Mengikut bahagian	71
4.1	Maklumat dan latar belakang responden	74
4.2	Kesesuaian dari segi memenuhi keperluan Pembelajaran di sekolah	75
4.3	Kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran yang terdapat dalam Mata Pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Universiti	77
4.4	Kemahiran-kemahiran pertanian baru yang diperlukan oleh guru-guru	79
4.5	Jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hdiup pertanian di sekolah.	81

SENARAI RAJAH

NO. RAJAH	TAJUK	MUKA SURAT
2.1	Komponen penting dalam konsep penilaian jam	35
2.2	Prosedur Penggunaan Model Penilaian Matlamat Bebas	43
2.3	Proses <i>Discrepancy Model</i>	49
2.4	Contoh Penilaian <i>Discrepancy Model</i>	55
2.5	Carta Alir Model Penilaian KIPP	64

SENARAI SINGKATAN

- KHB** - **KEMAHIRAN HIDUP BERSEPADU**
- UTM** - **UNIVERSITI TEKNOLOGI MALAYSIA**

SENARAI LAMPIRAN

LAMPIRAN	TAJUK	MUKA SURAT
A	Soal Selidik Kajian	90

BAB 1

PENDAHULUAN

1.0 Pengenalan

Kemahiran Hidup Bersepadu (KHB) merupakan mata pelajaran berbentuk pra-vokasional yang telah digubal semula berasaskan mata pelajaran elektif Sains Pertanian, Seni Perusahaan, Perdagangan dan Sains Pertanian (Draf Kemahiran Hidup Program Peralihan, 1989). Ia juga merupakan satu mata pelajaran amali yang berunsurkan teknologi. Ia ditawarkan kepada semua murid di Tingkatan I hingga Tingkatan III. Mata pelajaran ini dirancang sedemikian rupa untuk mencapai matlamat ke arah mempertingkatkan produktiviti negara melalui penglibatan masyarakat secara kreatif, inovatif dan produktif (Huraian Sukatan Pelajaran KHB Tingkatan 1, 2003).

Kurikulum Kemahiran Hidup bertujuan untuk melahirkan pelajar yang mempunyai kemahiran asas bagi membolehkan mereka mengendalikan kehidupan dengan lebih produktif dalam era yang berteknologi di samping membentuk insan yang seimbang dari segi intelek, rohani, emosi, dan jasmani. Bagi menjayakan pelaksanaan mata pelajaran Kemahiran Hidup, ia memerlukan komitmen semua pihak yang terlibat.

Mata pelajaran komponen Kemahiran Hidup Sains Pertanian menjadi salah satu pilihan dalam mata pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu yang telah pun dilaksanakan pada tahun 1989 di semua sekolah menengah. Ianya merupakan satu mata pelajaran yang wajib dipelajari oleh semua pelajar di peringkat menengah rendah.

Dalam memenuhi tuntutan tenaga pengajar bagi mata pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu di sekolah, Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia telah

mengambil inisiatif menawarkan kursus-kursus yang menyertakan mata pelajaran pertanian bagi para pelajar ijazah pertama Teknologi Pendidikan (Kemahiran Hidup) sebagai pelajar bakal guru kemahiran hidup yang menjadi sumber utama Kementerian Pelajaran Malaysia.

Mata Pelajaran Kemahiran Hidup ini telah lama ditawarkan dan kurikulum yang digunakan juga adalah kurikulum yang seawal pengenalan program teknologi pendidikan kemahiran hidup pada awal tahun 1993 lagi. Dilihat dari usianya didapati kurikulum yang digunakan agak lama dan sepanjang pengenalannya belum pernah lagi ia disemak atau dinilai semula keberkesanan dan juga kesesuaiannya untuk kegunaan pembelajaran di sekolah masa kini.

Penilaian terhadap sesuatu program amat penting dilaksanakan oleh sesuatu organisasi yang menyediakan dan melaksanakan sesuatu program pendidikan khususnya. Penilaian ini lebih menekankan kepada pencapaian sesebuah program itu terhadap kriteria atau objektif yang telah ditetapkan oleh penilai atau oleh pembuat keputusan. Penilaian lazimnya melibatkan proses untuk menilai sesuatu program atau aktiviti yang dijalankan. Stufflebeam (1971) menyatakan bahawa penilaian sebagai penyediaan maklumat untuk membuat keputusan dan juga melihat tujuan sesuatu penilaian itu dibuat adalah untuk;

- (i) membina dan melengkapkan semua maklumat untuk menghasilkan pelbagai keputusan
- (ii) membantu audiens membuat keputusan dan membina program pendidikan atau sesuatu benda yang berguna
- (iii) Membina dan memperlengkapkan beberapa polisi dan program

Dalam konteks penilaian kesesuaian sesuatu program atau kurikulum pembelajaran, pihak perancang hendaklah menetapkan matlamat sesuatu program yang dirancang untuk keperluan pelanggannya. Dalam hal ini pihak perancang sebelum membuat sesuatu program harus memikirkan terlebih dahulu bentuk-bentuk pengisian

atau input yang perlu disediakan bagi memastikan kurikulum dalam sesuatu program yang dilaksanakan memenuhi permintaan di pasaran kerja hari ini.

1.1 Latar Belakang Masalah

Program Sarjana Muda Teknologi serta Pendidikan (Kemahiran Hidup) telah memulakan program pengajiannya mulai sesi pengajian 1994/1995. Program ini telah dikendalikan di bawah Jabatan Pendidikan Teknik dan Vokasional, Fakulti Pendidikan. Jabatan ini telah bertukar nama kepada Jabatan Pendidikan Teknikal dan Kejuruteraan mulai tahun 2005. Kini, terdapat 2 mode pelajar dalam program Kemahiran Hidup iaitu aliran Perdana dan Program Khas Pensiswazahan Guru (PKPG). Pada peringkat awal program Pendidikan Kemahiran Hidup telah melaksanakan kurikulum 4 tahun pengajian bagi pengambilan pelajar lepasan SPM. Bagaimanapun ianya telah ditukar kepada program 5 tahun atas arahan Kementerian Pendidikan. Namun begitu, fakulti telah memulakan pengambilan lepasan Matrikulasi, STPM dan diploma bagi kemasukan ke semua kursus bukan professional yang dikendalikan mulai Sesi 2002/2003 sebagai mematuhi Garis panduan dan Pelaksanaan Sistem Pengajian Tiga tahun (SPPT) yang dikeluarkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia.

Di Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia, Program Kemahiran Hidup ini dibawah kendalian Jabatan Pendidikan Teknikal dan Kejuruteraan. Ia dilaksanakan secara bersepadu dengan beberapa unit- unit kecil tertentu yang menyediakan bidang pelajaran untuk keperluan mata pelajaran Kemahiran Hidup di sekolah-sekolah. Antara unit-unit yang termasuk dalam bidang Kemahiran Hidup ini adalah seperti berikut; a) Unit Pertanian; b) Unit Ekonomi Rumahtangga c) Unit Kemahiran Teknikal (Elektrik, Jentera, dan Awam), d) unit perdagangan dan keusahawanan.

Unit pertanian ini telah terbentuk semenjak bermulanya pelaksanaan program Sarjana Teknologi Pendidikan (Kemahiran Hidup) pada sesi pengajian 1994/1995. Pengujudannya adalah perlu bagi menyediakan keperluan pembelajaran bagi bidang-bidang mata pelajaran pertanian khususnya untuk keperluan pelatih-pelatih bakal guru

yang kemudian setelah mereka tamat pengajian, pelatih-pelatih tersebut akan ditempatkan di sekolah-sekolah sebagai guru Kemahiran Hidup (Pertanian) khususnya.

Dari tahun-tahun awal pengenalannya sehinggalah sekarang iaitu lebih kurang sepuluh tahun pelaksanaanya mata pelajaran pertanian yang dipelajari di Universiti Teknologi Malaysia belum lagi ada para pensyarah atau penyelidik yang membuat kajian berkaitan dengan kesesuaian kurikulum mata pelajaran tersebut yang dipelajari di peringkat Universiti terhadap keperluan pembelajaran di sekolah. Hal ini penting kerana teknologi dan ilmu pengetahuan sentiasa berubah-ubah berdasarkan keperluan semasa. Begitu juga dengan kurikulum serta kandungan sesuatu mata pelajaran yang perlu dilakukan perubahan-perubahan untuk penambahbaikan bagi menyediakan pengetahuan yang berguna berdasarkan keperluan terkini. Kajian ini adalah amat perlu dan hasil kajian yang diperolehi amat berguna kepada semua pihak terutama para pensyarah yang terlibat dalam mengubal dan menyediakan bahan pengajaran.

1.3 Tujuan Kajian

Kajian yang dijalankan ini adalah bertujuan untuk meninjau persepsi guru-guru lulusan Universiti Teknologi Malaysia yang sedang mengajar mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah-sekolah menengah di negeri Johor. Secara khusus, guru-guru diminta memberi maklum balas mengenai kesesuaian dalam memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah, kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran, kemahiran-kemahiran baru yang diperlukan oleh guru-guru, serta jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru dalam memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran pertanian di sekolah. Ia melihat samada kandungan kurikulum yang dilaksanakan masa kini masih relevan atau pun tidak untuk keperluan pembelajaran masa kini di sekolah. Ia penting sebagai semakan untuk penambahbaikan bagi pengubahsuaian kandungan kurikulum di masa hadapan.

1.3 Pernyataan Masalah

Bagi memastikan sesuatu program yang dijalankan itu berkesan dan memenuhi keperluan semasa, kandungan sesuatu program haruslah selaras dan menepati kehendak pelanggan. Harapan tersebut akan dapat dipenuhi sekiranya kajian-kajian yang berkaitan dengan kesesuaian kurikulum sesuatu program itu sentiasa diberi perhatian dan dilaksanakan secara berterusan. Oleh itu kajian ini perlu dilaksanakan dan kajian yang dijalankan ini menyentuh kesesuaian kandungan kurikulum kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran, kemahiran-kemahiran baru yang diperlukan oleh guru-guru, serta jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru dalam memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran pertanian di sekolah.

1.4 Tujuan Kajian

Kajian yang dijalankan ini adalah bertujuan untuk meninjau persepsi guru-guru lulusan Universiti Teknologi Malaysia yang sedang mengajar mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah-sekolah menengah di negeri Johor. Secara khusus, guru-guru diminta memberi maklum balas mengenai kesesuaian dalam memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah, kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran, kemahiran-kemahiran baru yang diperlukan oleh guru-guru, serta jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru dalam memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran pertanian di sekolah. Ia melihat samada kandungan kurikulum yang dilaksanakan masa kini masih relevan atau pun tidak untuk keperluan pembelajaran masa kini di sekolah. Ia penting sebagai semakan untuk penambahbaikan bagi pengubahsuaian kandungan kurikulum di masa hadapan.

1.4 Objektif Kajian

Antara objektif kajian adalah seperti berikut:

1. Mengenal pasti setakat manakah mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di peringkat ijazah pertama di Universiti Teknologi Malaysia dapat memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah.
2. Mengenal pasti kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran yang terdapat dalam mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Universiti dalam memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah.
3. Mengenal pasti kemahiran-kemahiran pertanian baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah.
4. Mengenal pasti jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah.

1.5 Persoalan Kajian

Kajian ini dijalankan untuk menjawab persoalan kajian berikut:

1. Adakah mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di peringkat ijazah pertama di Universiti Teknologi Malaysia dapat memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah?
2. Apakah kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran yang terdapat dalam mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Universiti dalam memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah?
3. Apakah kemahiran-kemahiran pertanian baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah.

4. Apakah jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah.

1.6 Kepentingan Kajian

Adalah diharapkan hasil kajian ini dapat memberi manfaat kepada pihak-pihak yang ada kaitan dalam menyediakan perancangan, merangka pelan jangka panjang untuk pembelajaran masa depan. Antara kepentingan yang dapat dilihat adalah:

a) Pihak Fakulti

Melalui dapatan kajian yang ditunjukkan dapatlah digunakan oleh pihak Fakulti bagi mengenal pasti kekuatan dan kelemahan sesuatu bidang pelajaran serta kepakaran para pensyarah untuk pembelajaran bidang tersebut.

Berguna kepada Fakulti bagi merancang kursus dan latihan tambahan yang perlu bagi para pensyarah yang menajar bidang tersebut mengikut bidang yang didapati kurang atau lemah.

b) Pihak Jabatan

Berguna kepada para jabatan bagi mengenalpasti kepakaran pensyarah yang ada dalam bidang berkaitan.

Membolehkan pihak jabatan bagi mencari pensyarah-pensyarah baru dalam bidang kepakaran yang diperlukan.

c) Pihak Pensyarah

Berguna kepada para pensyarah yang mengajar mata pelajaran pertanian untuk membuat persediaan serta mencari maklumat-maklumat baru untuk dijadikan bahan pengajaran yang selaras dengan keperluan masa kini.

1.7 Batasan Kajian

Kajian ini adalah hanya meliputi guru-guru Kemahiran Hidup lulusan Universiti Teknologi Malaysia yang sedang mengajar mata pelajaran Kemahiran Hidup (Pertanian) di sekolah-sekolah menengah Negeri Johor sahaja. Ia terdiri daripada guru-guru yang mengajar kelas-kelas Tingkatan Satu, Tingkatan Dua, dan Tingkatan Tiga.

1.8 Definisi Terminologi

1.8.1 Kesesuaian

Bermaksud apa yang disediakan atau dipelajari di Universiti adalah berketepatan dengan kehendak kurikulum mata pelajaran di sekolah

1.8.2 Kurikulum

Isi kandungan sukatan pelajaran yang disediakan oleh pihak Universiti untuk bidang pelajaran mata pelajaran Kemahiran Hidup (Pertanian)

1.8.3 Keperluan

Keperluan dalam kajian ini bermaksud sesuatu yang patut ada, dan ia memenuhi serta bertepatan dengan apa yang dikehendaki.

1.8.4 Pembelajaran

Bermaksud proses penyampaian dan penerimaan pengetahuan yang dilaksanakan secara terancang dalam mata pelajaran Kemahiran Hidup (Pertanian)

1.8.5 Sekolah

Dalam kajian ini sekolah adalah merupakan sekolah-sekolah menengah bantuan Kerajaan yang ada menawarkan mata pelajaran Kemahiran Hidup (Pertanian) di Peringkat Tingkatan Satu hingga Tingkatan Tiga.

BAB 11

SOROTAN KAJIAN

2.0 PENDAHULUAN

Kemahiran Hidup Bersepadu merupakan satu mata pelajaran amali yang berunsurkan teknologi. Mata pelajaran ini ditawarkan kepada semua murid di Tingkatan 1 hingga Tingkatan 3. Mata pelajaran ini dirancang sedemikian rupa untuk mencapai matlamat ke arah mempertingkatkan produktiviti negara melalui penglibatan masyarakat secara kreatif, inovatif dan produktif.

2.1 ORGANISASI KANDUNGAN MATA PELAJARAN

Mata pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu terbahagi kepada dua bahagian iaitu Teras dan Pilihan.

2.1.1 Bahagian Teras:

Mengandungi satu bidang pembelajaran iaitu Reka Bentuk dan teknologi yang wajib dipelajari oleh semua murid.

2.1.2 Bahagian Pilihan

Murid memilih salah satu daripada empat bidang pembelajaran dalam Bahagian Pilihan. Pilihan murid kekal dari Tingkatan 1 hingga Tingkatan 3 yang terdiri daripada; a) Pilihan 1 (Kemahiran Teknikal; b) Pilihan 2 (Ekonomgi rumah Tangga); dan c) Pilihan 3 (Pertanian); d) Pilihan 4 (Perdagangan dan Keusahawanan).

2.2 KANDUNGAN PELAJARAN BAGI PILIHAN 3 (PERTANIAN)

2.2.1 KANDUNGAN PELAJARAN ATINGKATAN 1

BAB 1: KOMPOS

- a) Pengenalan
- b) Bahan Komnpos
- c) Pembinaan Kompos
- d) Pengurusan kompos

BAB 2: TANAMAN SAYURAN

- a) Jenis Sayuran
- b) Penyediaan Tapak
- c) Penanaman
- d) Penjagaan
- e) Pungutan Hasil
- f) Giliran Tanaman

2.2.2 KANDUNGAN PELAJARAN ATINGKATAN 2

BAB1: LANDSKAP

- a) Pengenalan
- b) Tanaman Dalam Landskap
- c) Reka Bentuk Taman Mini
- d) Pembinaan Taman Mini
- e) Penyenggaraan

BAB 2: PERNIAGAN DAN KEUSAHAWANAN

- a) Konsumersime
 - i) Pengguna dan Konsumerisme
 - ii) Hak dan Tanggungjawab Pengguna
 - iii) Tanggungjawab Pengeluar Kepada Pengguna
 - iv) Peranan Persatuan Pengguna dan Kerajaan

2.2.3 KANDUNGAN PELAJARAN ATINGKATAN 3

BAB 1: HAIWAN KESAYANGAN

- a) Maksud Haiwan Kesayangan
- b) Pemilihan Haiwan Kesayangan
- c) Perumahan
- d) Penjagaan
- e) Kebajikan Haiwan Kesayangan

BAB 2: TERNAKAN IKAN AIR TAWAR

- a) Pengenalan
- b) Sistem ternakan
- c) Penyediaan Kolam atau Tangki
- d) Melepaskan Benih ikan ke Dalam Kolam atau Tangki
- e) Pengurusan Ternakan
- f) Pemungutan Hasil
- g) Pemasaran
- h) Pengiraan kos

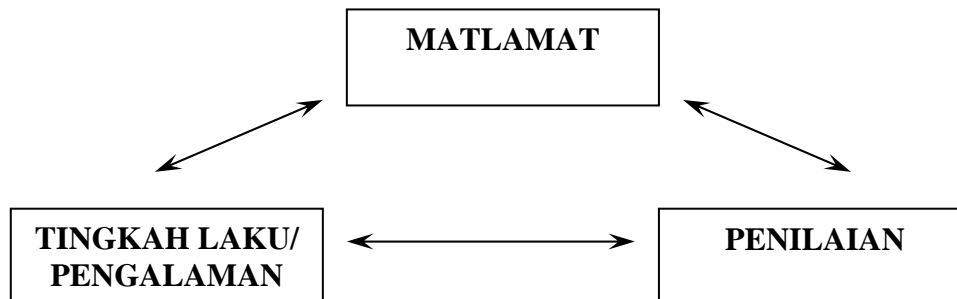
BAB 3: PERNIAGAN DAN KEUSAHAWANAN

- a) Asas Keusahawanan
 - i) Pengertian Keusahawanan
 - ii) Ciri Utama Keusahawanan
 - iii) Usahawan Dalam Negeri
 - iv) Peranan Kerajaan Dalam Membantu Usahawan

2.3 MODEL PENILAIAN TYLER (Ralph Tyler - 1949)

Secara amnya, model ini sering memberi penekanan terhadap produktiviti dan akauntabiliti dalam sesuatu aktiviti. Model ini juga sering digunakan untuk mengukur pencapaian dan kemajuan seseorang pelajar. Model ini mengeneipkan dimensi proses dalam melaksanakan penilaian. Dalam melaksanakan sesuatu kajian, model ini sering mengutarakan pertanyaan seperti adakah pelajar-pelajar berjaya mencapai sesuatu objektif? Adakah para guru berjaya menjalankan sesuatu kerja dengan jayanya?

2.3.1 Rasional Tyler – Tradisional



Model ini mementingkan keserasian antara matlamat, pengalaman dan hasil matlamat merupakan objektif yang boleh dinilai (tingkah laku). Tingkah laku ini merefleksikan perubahan pada pelajar selepas menerima pengalaman yang eksplisit. Model ini sering menggunakan ujian pra dan ujian pos. Jikalau suatu matlamat khusus tidak tercapai, arahan atau pengalaman yang didedahkan akan diubahsuai sehingga memastikan pelajar berupaya mencapai objektif yang ditetapkan. Menurut Anglin (1995), model ini adalah model pencapaian matlamat (Goal Attainment Model) yang amat mebekalkan objektif tingkah laku. Penilaian menerusi model Rasional ini mengaplikasikan pendekatan kuantitatif dalam penyelidikan.

2.3.2 Pendekatan Berasaskan Objektif (Objective Based Evaluation O-O Approach)

- (i) Menekankan keserasian antara matlamat, pengalaman dan hasil.
- (ii) Operasi matlamat dengan objektif yang diukur.
- (iii) Hasil dikumpul serta merta.
- (iv) Menggunakan ujian pra dan ujian pos.
- (v) Jikalau matlamat tidak tercapai, maka melakukan perubahan ke ats arahan dan pengalaman yang dituju kepada pelajar.
- (vi) Merupakan model berasaskan pencapaian matlamat.

2.3.4 Model Penilaian Berasaskan Objektif

- (i) Mewujudkan matlamat untuk program inovatif.
- (ii) Membentuk objektif tingkah laku spesifik dari matlamat.
- (iii) Membangunkan pengukuran objektif.
- (iv) Mengutip data selepas inovasi diimplementasikan.
- (v) Menilai keberkesanan inovatif berasaskan pencapaian objektif.

2.3.5 Pendekatan Tylerian (Dibentuk Menerusi Kajian 8 Tahun)

- (i) Mewujudkan matlamat atau objektif.
- (ii) Menerangkan matlamat atau objektif.
- (iii) Mendefinisikan objektif dalam bentuk tingkah laku.
- (iv) Mencari situasi yang membolehkan pencapaian objektif boleh berlaku.
- (v) Membentuk teknik pengukuran.
- (vi) Mengumpul data hasil pengalaman.
- (vii) Membandingkan hasil pengalaman dengan objektif yang ditetapkan.

Rasional Tyler adalah logik dan secara saintifik ia boleh diadaptasikan untuk 6 kategori sekolah Amerika.

- (i) Memperolehi maklumat.
- (ii) Pembentukan sikap kerja dan kemahiran pembelajaran.
- (iii) Pembentukan kaedah pemikiran yang efektif.
- (iv) Mengenalpasti sikap sosial, minat, penghargaan dan kepekaan.
- (v) Mengekalkan kesihatan fizikal.
- (vi) Membentuk falsafah hidup.

2.3.6 Rasional Tyler

- (i) Menyatakan objektif.
- (ii) Memilih aktiviti-aktiviti pembelajaran.
- (iii) Mengorganisasikan aktiviti-aktiviti pembelajaran.
- (iv) Membentuk penilaian.
- (v) Pemikiran saintifik secara dominan tentang kurikulum dalam abad 20 adalah – objektif, bagaimana dan bukan apa?

2.3.7 Tatacara Untuk Rekabentuk Penilaian

Tatacara untuk melaksanakan penilaian ke atas sesuatu program adalah:

- (i) Menentukan matlamat (goal) dan objektif (objective).
- (ii) Menggunakan objektif dalam klasifikasi yang luas.
- (iii) Mentakrif objektif dalam bentuk tingkah laku.
- (iv) Menentukan keadaan dan syarat supaya pencapaian objektif boleh ditunjukkan.
- (v) Menjelaskan tujuan strategi kepada kakitangan (personnel) yang berkaitan dalam situasi terpilih.
- (vi) Memilih atau membina teknik-teknik pengukuran yang sesuai.
- (vii) Mengumpul data pencapaian (dalam kes program pendidikan ia adalah pencapaian pelajar).
- (viii) Membandingkan data pencapaian dengan objektif tingkah laku.

Untuk membentuk ujian pencapaian, Tyler menggariskan beberapa prosedur yang patut diikuti iaitu:

- (i) Mengenalpasti objektif sesuatu program yang bercorak pendidikan yang hendak dijalankan.
- (ii) Menghuraikan setiap objektif dalam bentuk tingkahlaku dan isi kandungan.
- (iii) Mengenalpasti situasi di mana objektif yang hendak digunakan.
- (iv) Mewujudkan arah untuk mewakili situasi.
- (v) Mewujudkan arah untuk mendapatkan rekod.

Menurut model penilaian Tyler (1950), penilai mestilah menilai tingkah laku pelajar-pelajar sebab perubahan tingkah laku yang dikehendaki dalam pendidikan. Selain itu, penilaian mesti dibuat pada peringkat akhir. Di sini jelas menunjukkan bahawa objektif pengajaran mestilah ditukarkan dalam bentuk operasi dan penilaian ke atas pelajar hendaklah dibuat sebelum dan selepas pelajar mengikuti program tersebut. Dengan cara ini, perbezaan tingkah laku dapat diukur.

Bagi model ini, langkah pertama ialah mengenal maklumat sesuatu program. Setelah matlamat program diketahui, petanda-petanda pencapaian matlamat dan alat pengukuran dikenalpasti. Dapatan kajian akan dibandingkan dengan matlamat program dan keputusan dibuat mengenai taraf pencapaian yang diperolehi. Menurut Tyler,

sekiranya matlamat program tidak tercapai sepenuhnya, ini membawa sama ada pelaksanaan program pembelajaran lemah atau matlamat yang dipilih tidak sesuai.

2.3.8 GOAL- ATTAIMENT MODEL

Menurut Popham (1988), Model pencapaian matlamat “Goal- Attainment Model” oleh Metfessel dan Michael.

Pendekatan “Metfessel dan Michael” melibatkan 8 langkah:

- (i) Melibatkan kesemua ahli komuniti.
- (ii) Membentuk matlamat umum dan objektif spesifik.
- (iii) Memperterjemahkan objektif spesifik kepada bentuk tingkah laku.
- (iv) Membangunkan instrumen pengukuran.
- (v) Menjalankan proses pengukuran.
- (vi) Analisa data pengukuran.
- (vii) Intepretasi data analisis.
- (viii) Merumuskan cadangan untuk tujuan pengubahsuaian program atau mengubahsuai matlamat dan objektif.

2.3.9 KAJIAN 8 TAHUN

Dua kajian yang pernah dilaksanakan dengan merujuk kepada Rasional Tyler iaitu pertama dalam tahun 1934 dengan tujuan untuk menilai sesuatu aktiviti dengan membentuk Ujian Pencapaian. Ia disempurnakan di antara tahun 1929 dan 1934 di Universiti Ohio dengan tujuan memperbaiki peraturan dan kadar rentatan di kalangan pelajar-pelajar universiti. Tyler memberi penumpuan untuk mendapatkan maklumat dari instruktur dari aspek objektif kursus dalam membentuk tingkah laku dan isi kandungan. Kajian kedua (kadang-kadang dikenali sebagai Kajian 8 Tahun) dikaitkan dengan “Progressive Education Movement” dan memberi penumpuan sama ada kurikulum perlu ditukar di sekolah-sekolah tinggi. Ini dikenali sebagai Rasional Kurikulum oleh Tyler.

a) Kajian 8 Tahun (Tyler – Bapa Kepada Penilaian Berasaskan Objektif)

Tanner & Tanner (1995) menerangkan bahawa kajian ini merupakan eksperimen kurikulum komprehensif paling penting yang pernah dilakukan di Amerika. Kajian ini

digelar “Progressive education Movement”. Kajian 8 tahun ini melibatkan 30 buah sekolah menengah dan 300 buah kolej dan universiti. Pada ketika itu, kurikulum sekolah menengah adalah berasaskan kurikulum yang direkabentuk dan diasaskan John Dewey. Kajian ini membandingkan 30 buah sekolah yang mengimplementasikan kurikulum progresif dengan 30 buah sekolah yang mengimplementasikan kurikulum konvensional “Carnegie-Unit”. Sekolah-sekolah ini terletak di Los Angeles hingga ke Boston (Tanner & Tanner, 1995).

Ralph Tyler merupakan pengaruh dalam kajian ini. Menurut Worthen dan Sanders (1987), Tyler menggunakan pendekatan penilaian berasaskan objektif dalam kajian pendidikan ini. Menerusi kajian 8 tahun ini (1932 – 1941), satu manual penilaian yang bakal memberi kesan kepada generasi akan datang dihasilkan oleh Tyler dan Smith (Smith dan Tyler, 1942). Kebanyakan falsafah Tyler dibentuk menerusi kajian ini. Kemudian, Tyler membangunkan ide berhubung penilaian berasaskan objektif ini.

Menurut Gredler (1996), 30 buah sekolah dipilih di mana pelajar-pelajarnya masih meneruskan pelajaran di sekolah kerana tidak dapat mencari pekerjaan. Keberkesanan kurikulum perlu dikenalpasti menerusi:

- (i) Pengukuran pembelajaran pelajar secara tahunan.
- (ii) Penilaian pelajar selepas tamat pengajian.

Kajian 8 tahun ini membolehkan guru-guru lebih jelas akan :

- (i) Kebolehan-kebolehan penting pelajar.
- (ii) Strategi pemikiran pelajar.
- (iii) Minat pelajar.
- (iv) Perasaan pelajar.

Kajian ini juga mengkaji sama ada kurikulum yang dibentuk membolehkan pelajar-pelajar yang tamat pengajian memasuki universiti. Walau bagaimanapun, kajian 8 tahun ini selesai pada tempoh berlakunya Perang Dunia II dan ini menyebabkan isu program sekolah menengah diketepikan.

b) **SUMBANGAN KAJIAN 8 TAHUN**

Menurut Gredler (1996), sumbangan Kajian 8 Tahun

- (i) Membezakan aktiviti pengukuran dan penilaian.
Pengukuran = alat yang mempunyai ciri-ciri , trait dan bersifat kuantitatif.
Penilaian = meliputi kesemua aktiviti yang digunakan untuk membangunkan membentuk suatu program atau kurikulum di mana ia sering melibatkan pengukuran.
- (ii) Mendapati tingkah laku manusia adalah kompleks dan sukar diukur dengan suatu tempoh atau dimensi. Dengan kata lain, ujian pensil dan kertas tidak merefleksikan dimensi sepenuh terhadap tingkah laku manusia. Pendekatan lain yang lebih berguna adalah seperti pemerhatian ke atas pengajaran dan pembelajaran serta temubual dengan pihak ibu bapa. Hasil kerja pelajar juga adalah penting kerana ia merupakan bukti nyata terhadap kemahiran dan minat seseorang pelajar.
- (iii) Membentuk hubungan antara pembangunan kurikulum dengan penilaian kurikulum. Tyler melihat kedua-dua proses ini adalah bersifat integrasi antara satu sama lain dan saling melengkapi. Tujuan penilaian menerusi model Tyler adalah untuk mengenalpasti adakah suatu kurikulum itu efektif dan perlukah ia diperbaiki? Menerusi pelaksanaan suatu kurikulum, hasil implementasi diperolehi dan kekuatan dan kelemahan dikenalpasti. Aktiviti seterusnya melibatkan perulangan semula proses perancangan, pembangunan dan penilaian. Maka, Tyler memperkenalkan kegunaan penilaian sebagai pembekal maklum balas ke atas proses pembangunan kurikulum.

2.3.10 GUNAAN MODEL TYLER

- (i) Pada asas digunakan oleh para guru, pembangun kurikulum dan penilai profesional.
- (ii) Selain daripada untuk membuat pengubahsuaian kurikulum dan klasifikasi objektif, model ini juga berguna dalam situasi bilik darjah dan terserahlah kepada kebijaksanaan guru menggunakan kaedah ini secara positif.
- (iii) Keputusan untuk memperbaiki mutu pendidikan mesti menjadi tujuan utama pendidikan walau pun darjah “kecacatan” begitu besar.
- (iv) Berguna untuk dijadikan panduan dalam pembelajaran pelajar. Ia boleh menyokong diagnosis (learning difficulty) dan melaksanakan langkah pemulihan dalam proses pembelajaran sama ada secara individu atau berkelompok.

- (v) Membolehkan guru mengubahsui objektif pembelajaran supaya selari dengan situasi pembelajaran dan keperluan pelajar. Membuat kurikulum pada umumnya realistik.

2.3.11 KELEBIHAN MODEL TYLER

- (i) Tidak semestinya tumpukan pada pelajar (pencapaian). Aspek-aspek lain selain penapaian pelajar termasuklah:
 - (a) Pengetahuan tentang maksud falsafah program (knowledge about programme intention).
 - (b) Matlamat dan objektif tingkah laku. Matlamat dan objektif program perlu ditakrifkan dengan jelas.
 - (c) Tatacara untuk memastikan kejayaan pelaksanaan program.
- (ii) Objektif sebagai rujukan yang kukuh terdapat arahan, bimbingan dan panduan.
 - (i) Kriteria untuk menilai kejayaan program.
 - (ii) Kaedah yang praktikal – boleh menggunakan kaedah ini secara berterusan.
 - (iii) Kaedah “management by objective” (MOB)- boleh mamantau sesuatu program atau institusi dengan cara tidak formal.
 - (iv) Sistematis dan menarik (appealing).

2.3.12 Kekuatan

- (i) Mudah.
- (ii) Senang difahami.
- (iii) Senang diikuti dan diimplementasikan.
- (iv) Menghasilkan maklumat relevan yang diterima pihak tertinggi program.

2.3.13 ELEMAHAN MODEL TYLER

Terdapat beberapa kelemahan dalam model objektif tingkah laku seperti dibuktikan oleh Pophams (1969, 1973); Sullivan (1965) dan MacDonald Ross (1973) dipetik dari Sani (1992); Sharifuddin (1996) dan Habibah (1996). Antara kelemahan-kelemahan tersebut adalah:

- (i) Tiada pendapat yang konsisten mengenai siapa yang patut memilih objektif atau objektif yang mana patut dipilih (Stake, 1970 dan Dressel, 1960).
- (ii) Sesungguhnya objektif dapat didefinisikan dari segi pelaksanaan, masalah untuk mendapatkan hasil pengukuran adalah jauh dari yang dapat dikesan (McDonald Ross, 1973).
- (iii) Bukan semua penggubal kurikulum bersetuju tentang perlunya menetapkan objektif terlebih dahulu (Atkin, 1963; Eisner, 1967, 1969 dan Stenhouse, 1971).
- (iv) Program sesuatu kursus hanya dapat dilihat sebagai satu pendekatan untuk menentukan matlamat dan kedua-dua isi dan pengalaman pembelajaran yang terlibat akan menjadi jalan ke arah mencapai matlamat. Ini bererti matlamat yang sama boleh dicapai melalui beberapa usaha dan pendekatan.

2.3.14 Kelemahan Model Tyler

- (i) Penilaian Sebagai Proses Terminal

Model ini berkecenderungan dari segi amalan membuatkan penilaian sebagai satu proses. Akhirnya (terminal)/ sumatif dan melihat pada hasil (product) sahaja. Ia mengaitkan hasil dengan objektif. Oleh itu, biasanya ia memerlukan maklumat tentang sesuatu program selepas satu kitaran lengkap berlangsung.

- (ii) Kekangan Teknikal

Untuk memperolehi satu set objektif yang “operational”, penilai dikehendaki memilih dan memurnikan objektif-objektif yang sesuai.

Tyler mencadangkan proses tapisan awal dilakukan berpandukan pada falsafah dan psikologi sesuatu program. Beliau tidak menyatakan dalam bentuk apa proses ini perlu dilakukan.

Adakah memadai dengan memfokus ke atas aspek isi kandungan dan pembelajaran sahaja dan aspek-aspek ini dinyatakan dalam bentuk tingkah laku?

Akibatnya, objektif penting terutamanya yang berkaitan dengan aspek kurang konkrit program seperti sikap telah diabaikan.

- (iii) Tingkah Laku Sebagai Kriteria Terakhir (Ultimate)

Menjejaskan kreativiti kerana terikat dengan objektif yang telah ditetapkan.

Biasanya ia terikat dengan objektif tingkah laku yang mudah diukur. Sebaliknya aktiviti-aktiviti berkaitan dengan sikap seperti menghargai dan menghakim yang

sukar diukur jarang dimasukkan sebagai objektif khusus dalam penilaian kurikulum.

2.3.15 ELEMEN KRITIKAL

- (i) Mengenalpasti matlamat yang hendak dicapai dengan jelas.
- (ii) Penilai yang berkemampuan / berkaliber.
- (iii) Instrumen perlu diuji terlebih dahulu dengan teliti (kajian rintis).
- (iv) Penilaian jenis ini memerlukan masa.
- (v) Penilai harus sedar bahawa fokus utama adalah terhadap matlamat.
- (vi) Jika mendapati output bukan objektif yang hendak dicapai, penilaian berasaskan objektif perlu digabung dengan penilaian lain untuk mencapai matlamat.

2.3.16 AGAIMANA KEBERKESANAN PENGALAMAN PEMBELAJARAN

BOLEH DINILAI – Terjemahan Dari Buku “Little Book: Basic Principal Of Curriculum And Instruction”.

Tyler menghasilkan lebih daripada 700 artikel dan 16 buah buku. Tyler sangat terkenal dengan bukunya yang berjudul “Little Book: Basic Principal Of Curriculum And Instruction” yang banyak membincangkan prinsip asas kurikulum dan pengajaran. Isi kandungan buku ini adalah seperti:

- (i) Apakah tujuan pendidikan yang hendak dicapai oleh sekolah?
- (ii) Bagaimanakah pengalaman pembelajaran yang sesuai dapat dipilih bagi mencapai objektif?
- (iii) Bagaimana pengalaman pembelajaran boleh disusun untuk kegunaan pengajaran yang berkesan?
- (iv) Bagaimana keberkesanan pengalaman pembelajaran boleh dinilai?
 - (a) Perlunya Penilaian.
 - (b) Beberapa Perkara Asas Berkenaan Penilaian.
 - (c) Prosedur Penilaian.
 - (d) Menggunakan Hasil Penilaian.
 - (e) Nilai Dan Kegunaan Lain Prosedur Penilaian.
- (v) Bagaimana sebuah sekolah atau kakitangan maktab boleh membina kurikulum?

2.3.17 BAGAIMANA KEBERKESANAN PENGALAMAN PEMBELAJARAN BOLEH DINILAI?

Oleh sebab kita telah mengambilkira langkah-langkah bagi memilih dan membentuk objektif pendidikan dan juga memilih serta menyusun pengalaman pembelajaran, seolah-olahnya kita telah selesai menganalisa perkembangan kurikulum. Sesungguhnya pun langkah-langkah yang telah dibincangkan itu merupakan perancangan kerja-kerja harian di sekolah, langkah-langkah itu bukannya merupakan suatu pusingan perancangan yang lengkap. Penilaian juga merupakan suatu langkah penting di dalam pembentukan kurikulum.

2.3.18 Perlunya Penilaian

Langkah yang telah digariskan setakat ini membolehkan kita mendapatkan pengalaman pembelajaran yang telah disemak dengan menggunakan pelbagai kriteria seperti psikologi pendidikan dan pengalaman praktikal. Kita juga telah menggunakan kriteria berkenaan penyusunan pengalaman pembelajaran ini. Oleh itu, penilaian awal telah dilakukan ke atas pengalaman pembelajaran. Jadi kita bolehlah mengatakan bahawa langkah ini merupakan langkah awal dalam proses penilaian. Pengalaman pembelajaran telah disemak untuk menentukan ia mempunyai hubungan dengan objektif yang telah ditentukan dan juga untuk melihatkan bahawa pengalaman pembelajaran ini selari dengan prinsip-prinsip psikologi.

Walau bagaimanapun langkah-langkah yang telah dilakukan ini tidak memadai bagi menilai pengalaman pembelajaran yang dirancangan untuk kurikulum dan pengajaran, generalisasi yang digunakan untuk menyemak pengalaman pembelajaran merupakan prinsip-prinsip umum yang boleh digunakan pada ciri-ciri umum pengalaman pembelajaran yang merupakan kenyataan umum yang tidak sesuai bagi mewujudkan pembelajaran yang diharapkan. Lagi pun, sebarang set pengalaman pembelajaran melibatkan beberapa kriteria yang tertentu dan setiap kriteria itu hanya boleh dianggar supaya kita dapat meramal secara umum atau dengan agak tepat kemungkinan pengalaman pembelajaran boleh betul-betul menghasilkan pembelajaran yang diharapkan.

Akhirnya, prosedur pengajaran yang sebenar memerlukan beberapa pembolehubah termasuk variasi seseorang pelajar, keadaan alam sekeliling tempat berlakunya pembelajaran, kemahiran guru dalam mewujudkan keadaan yang dirancang, ciri-ciri sahsiah guru itu dan sebagainya. Pembolehubah ini membuat kita sukar hendak menentukan bahawa pengalaman pembelajaran yang disediakan adalah benar-benar dikehendaki oleh unit-unit pembelajaran. Oleh sebab itu, maka adalah penting bagi kita membuat suatu penyemakan yang menyeluruh untuk memastikan sama ada rancangan bagi pengalaman pembelajaran yang disediakan benar-benar berfungsi untuk membimbing guru untuk mendapatkan hasil pembelajaran sebagaimana yang diharapkan. Perkara-perkara yang dirancang inilah yang menyebabkan perlunya penilaian dan juga merupakan sebab mengapa satu proses penilaian itu perlu dibuat selepas kita membangunkan rancangan-rancangan ini.

Sepatutnya telah jelas, bahawa penilaian menjadi satu proses untuk mengetahui sejauh mana pengalaman pembelajaran yang telah dibentuk dan disusun itu dapat menghasilkan jangkauan yang diharapkan. Proses penilaian ini juga akan menentukan kekuatan dan kelemahan rancangan yang telah diusahakan. Ini akan menolong menyemak kesahan hipotesis asas yang kita gunakan bagi membentuk dan menyusun program pengajaran dan ia juga dapat digunakan untuk menyemak keberkesanan sesuatu alat, seperti guru dan keadaan yang telah digunakan untuk melaksanakan program pengajaran seterusnya. Melalui penilaian ini kita dapat mengenalpasti bahagian manakah yang berkesan dalam kurikulum itu dan tempat-tempat yang memerlukan pindaan dan pembaikan.

2.3.19 Beberapa Perkara Asas Berkenaan Penilaian

Proses penilaian merupakan suatu proses bagi menentukan setakat mana objektif pendidikan dapat dicapai melalui program kurikulum dan pengajaran. Bagaimana pun, oleh sebab objektif pendidikan pada pokoknya adalah perubahan dalam seseorang manusia iaitu objektif itu bertujuan untuk melahirkan perubahan yang diharapkan dalam pola tingkah laku pelajar, maka penilaian adalah proses bagi menentukan sejauh mana perubahan dalam tingkah laku sebenarnya berlaku.

Konsep penilaian ini mempunyai dua aspek yang penting. Pertama, penilaian perlu mengkaji tingkah laku pelajar kerana perubahan dalam tingkah laku inilah yang dicari dalam pendidikan. Kedua, penilaian perlu mengkaji lebih daripada satu aspek pada satu-satu masa untuk melihat sama ada perubahan sudah berlaku, maka perlulah dibuat kajian pada peringkat permulaan dan kajian-kajian berikutnya dilakukan pada peringkat yang kemudian. Berasaskan kepada perkara ini, seseorang itu tidak dapat menilai sesuatu program pengajaran hanya dengan menguji pelajar pada peringkat akhir suatu program itu. Tanpa mengetahui keadaan pelajar pada permulaan program, kita tidak dapat menentukan setakat mana perubahan telah berlaku.

Dalam setengah-setengah kes ada kemungkinan bahawa pelajar telah mencapai objektif yang telah ditetapkan sebelum mereka memulakan pengajaran yang berkaitan dengan objektif itu. Dalam kes yang lain pula pelajar mempunyai pencapaian yang sedikit sebelum pengajaran dilakukan dan segala pencapaian di akhir kursus adalah hasil daripada pengajaran. Jadi jelaslah bahawa penilaian pendidikan memerlukan sekurang-kurangnya dua peringkat kajian. Satu kajian akan dilakukan pada peringkat awal pengajaran dan lagi satu pula di peringkat akhir. Dengan demikian, perubahan itu boleh diukur.

Bagaimana pun untuk melakukan penilaian pendidikan, hanya dua kajian adalah tidak memadai kerana setengah-setengah objektif yang ditujui akan dicapai pada peringkat awal program dan kemudian akan dilupai. Untuk melihat setakat mana pembelajaran itu kekal, kita mungkin perlukan satu lagi titik penilaian yang dibuat pada peringkat selepas pengajaran berlaku. Oleh sebab inilah sekolah dan universiti melakukan kajian lanjutan terhadap siswazah mereka untuk melihat setakat mana pembelajaran yang telah diperolehi oleh mereka semasa di sekolah itu kekal atau tidak. Aspek inilah yang amat diharapkan dalam program penilaian. Sebenarnya, daripada sudut kekerapan penilaian, kajian atau penilaian yang dilakukan tahun demi tahun ke atas pelajar di sekolah akan memberikan kita maklumat setakat mana kemajuan telah dicapai oleh pelajar atau setakat mana objektif pendidikan itu telah dicapai di samping menunjukkan tempat-tempat yang tidak berlaku perubahan.

Oleh sebab penilaian melibatkan perolehan bukti terhadap perubahan tingkah laku para pelajar, ia memerlukan suatu kaedah yang sesuai untuk melakukan penilaian. Dengan adanya kaedah yang sesuai ini, kita boleh mendapatkan bukti yang sah. Perkara ini penting

disedari kerana ramai orang menyangka bahawa penilaian adalah sama dengan ujian yang menggunakan pensil dan kertas sahaja. Tidak boleh dinafikan bahawa ujian menggunakan pensil dan kertas merupakan suatu prosedur yang praktik bagi mendapatkan bukti terhadap perubahan tingkah laku pelajar. Misalnya, jika seseorang itu ingin mengetahui apakah pengetahuan yang ada pada pelajar, dia boleh mendapatkannya melalui ujian pensil dan kertas sekiranya pelajar itu boleh mengemukakan ide-ide mereka melalui penulisan atau yang seumpamanya.

Satu contoh yang lain ialah ujian pensil dan kertas merupakan alat yang berguna bagi menguji kebolehan pelajar dalam penganalisisan dan dalam beberapa masalah lisan, dalam masalah perbendaharaan kata, dalam masalah membaca dan dalam kemahiran-kemahiran lain dan kebolehan yang boleh dinyatakan dengan mudah melalui bentuk lisan. Ada beberapa lagi jenis tingkah laku dalam objektif pendidikan yang tidak mudah dikaji melalui pensil dan kertas. Misalnya, objektif berkenaan penyesuaian sosial peribadi lebih mudah dan lebih sah jika melalui tinjauan terhadap kanak-kanak di dalam keadaan perhubungan sosial yang tertentu. Tinjauan juga merupakan suatu alat untuk mengkaji tingkah laku dan juga kemahiran praktik.

Kaedah lain yang berguna di dalam penilaian ialah temuduga melaluinya kita boleh melihat perubahan sikap, minat dan penghargaan. Soal selidik kadang-kadang berguna untuk mendapatkan maklumat berkenaan kecederungan, sikap dan tingkah laku lain. Mengumpul hasil kerja sebenar murid-murid, kadang-kadang merupakan aktiviti yang berguna daripada segi mendapatkan maklumat tingkah laku murid-murid. Misalnya, mengumpul tema yang ditulis oleh murid-murid boleh memberikan bukti kepada kita tentang kebolehan murid-murid menulis atau pun lukisan yang dilukis oleh murid-murid di dalam kelas lukisan boleh membuktikan kemahiran atau minat murid-murid. Perkara-perkara yang dihasilkan di dalam kedai atau di dalam kursus rekaan pakaian boleh dijadikan ilustrasi tambahan untuk proses penilaian. Penulisan-penulisan lain yang digunakan untuk tujuan-tujuan lain juga boleh digunakan sebagai bukti jenis-jenis tingkah laku atau minat dalam objektif pendidikan. Misalnya, buku yang dipinjam dari perpustakaan boleh menunjukkan minat membaca. Senarai makanan yang ada di dalam sebuah kantin boleh dijadikan bukti tabiat makanan para pelajar. Catatan kesihatan boleh menunjukkan jenis kesihatan yang ada pada pelajar. Perkara-perkara yang dinyatakan ini menunjukkan kepada kita bahawa ada pelbagai cara untuk mendapatkan bukti yang sah

tentang perubahan tingkah laku dan apabila kita berfikir tentang penilaian, kita bukannya bercakap tentang satu, dua, tiga kaedah penilaian. Cara mendapatkan bukti sah tentang tingkah laku yang diwakili oleh objektif pendidikan sesebuah sekolah atau kolej adalah prosedur penilaian yang sesuai.

Persampelan merupakan satu lagi aspek asas dalam proses penilaian. Persampelan melibatkan beberapa perkara. Misalnya, penilaian mengandaikan bahawa adalah wajar untuk merumuskan tingkah laku pelajar berasaskan kepada bukti yang didapati melalui sampel tingkah laku mereka. Kita tidak mengumpulkan semua kerja bertulis pelajar untuk menganggarkan kebolehan menulis mereka. Adalah memadai merumuskan kebolehan menulis pelajar itu dengan meneliti contoh-contoh tulisan mereka. Begitulah halnya dengan pencapaian pengetahuan para pelajar. Kita tidak akan menyoal dia tentang semua fakta, prinsip dan konsep yang telah dipelajarinya tetapi kita pilih contoh perkara-perkara ini dan kita soalnya. Daripada sini kita akan membuat telahan melalui reaksi mereka terhadap beberapa item berhubung dengan pengetahuan mereka. Cara ini adalah sesuai untuk semua tingkah laku manusia seperti sikap, minat, kemahiran intelek, aspirasi dan sebagainya. Jadi kita andaikan bahawa kita bolehlah merumuskan prestasi seseorang itu dengan mengkaji contoh reaksinya.

Persampelan bukan sahaja digunakan untuk mengkaji tingkah laku individu, tetapi juga digunakan bagi mengkaji keberkesanan pengalaman kurikulum yang digunakan oleh satu kumpulan pelajar. Tidak berapa perlu untuk mengetahui reaksi setiap individu untuk menentukan sama ada sesuatu kurikulum itu berkesan atau tidak. Mungkin kita boleh mengambil contoh pelajar dan sekiranya sampel ini dipilih dengan cara yang betul, hasil kajian itu akan dapat menggambarkan keadaan keseluruhan pelajar. Oleh itu, suatu kajian bolehlah direka agar tidak terlalu ramai pelajar akan ditemuduga atau ditanya menggunakan cara yang akan mengambil masa yang panjang bagi melihat perubahan tingkah laku pelajar. Begitulah juga halnya jika suatu kajian lanjutan hendak dilakukan bagi melihat takat mana pembelajaran itu kekal. Kita boleh mendapatkan contoh lulusan yang boleh mewakili seluruh kumpulan dan kajian tingkah laku daripada segi setakat mana kekalnya pembelajaran yang mungkin menjadi sifat lulusan program pembelajaran itu.

Perkara-perkara yang telah dibincang merupakan sebahagian daripada bantuan dalam membangunkan program penilaian. Walau bagaimanapun, terdapat lagi perkara lain

yang diperlukan dalam penilaian, tetapi perkara yang disebut di atas adalah paling penting. Implikasi perkara-perkara yang dibincangkan ini boleh dipertimbangkan lagi apabila kita mengkaji prosedur bagi membentuk program penilaian pendidikan.

2.3.20 Prosedur Penilaian

Proses penilaian bermula dengan objektif program pendidikan. Oleh sebab tujuan kita adalah untuk melihat setakat mana objektif itu telah dicapai, maka perlulah ada prosedur yang akan menerangkan tentang setiap jenis tingkah laku yang akan digambarkan oleh setiap objektif pendidikan yang utama. Misalnya, sekiranya satu daripada objektif itu adalah untuk mencapai pengetahuan penting tentang masalah sosial semasa, maka penilaian perlulah mendapatkan bukti setakat mana pengetahuan itu telah dicapai oleh pelajar. Sekiranya objektif lain ialah untuk memperkembangkan kaedah untuk menganalisa masalah sosial dan mengkaji cadangan bagi mengatasi masalah itu, maka prosedur penilaian perlu menekankan maklumat daripada segi kemahiran pelajar dalam menganalisa masalah sosial serta kemahiran bagi mengkaji cadangan untuk mengatasi masalah itu. Ini bermakna bahawa analisa dua dimensi yang digunakan bagi merangsang pengalaman pembelajaran boleh juga digunakan bagi merancang prosedur penilaian.

Penganalisan objektif dua dimensi boleh digunakan bagi asas penilaian. Setiap tajuk berkenaan dengan tingkah laku bagi melihat setakat mana tingkah laku itu berkembang dan setiap isi tajuk analisis itu menunjukkan kandungan yang perlu disampel berhubung dengan tingkah laku yang akan dikaji. Maka, dalam hal objektif berkenaan masalah sosial, analisis dua dimensi itu menunjukkan penilaian pengetahuan mesti dibuat ke atas tingkah laku dan daripada segi kandungan tajuk pula, bidang-bidang pengetahuan perlu disampel bagi mengkaji setakat mana pelajar telah mencapai pengetahuan itu. Begitu juga dengan objektif, “memperkembangkan minat dalam sastera” memerlukan kajian berkenaan pemupukan minat bagi tingkah laku pelajar, manakala aspek kandungan pula adalah bersangkutan dengan bidang di mana minat dijangka akan berkembang dan perlu disampelkan bagi menentukan sama ada minat itu berkembang. Dengan cara ini, analisis dua dimensi objektif tersebut menjadi panduan untuk menilai kurikulum.

Memang diandaikan bahawa “objektif tingkah laku” itu telah didefinisikan dengan sejelas-jelasnya oleh penggubal kurikulum. Objektif-objektif ini sepatutnya telah

ditakrifkan dengan sebegitu jelas supaya dapat menjadi panduan yang konkrit untuk digunakan bagi memilih dan merancang pengalaman pembelajaran. Sekiranya objektif tingkah laku itu tidak dihuraikan dengan jelas, ia perlu dihurai sedemikian rupa supaya memudahkan kerja menilai. Sekiranya tidak diketahui dengan jelasnya apakah tingkah laku yang diharapkan oleh objektif itu, seseorang tidak mungkin mengetahui apakah tingkah laku yang perlu dikesan dalam diri pelajar untuk mengenalpasti setakat mana objektif itu telah tercapai. Ini bermakna bahawa proses penilaian ini akan memaksa penggubal kurikulum untuk menjelaskan objektif yang telah mereka bentuk itu. Penghuraian objektif merupakan langkah yang penting di dalam prosedur penilaian.

Langkah seterusnya dalam prosedur penilaian ini ialah mengenalpasti keadaan untuk memberikan peluang kepada pelajar menjelaskan tingkah laku seperti yang dikehendaki oleh objektif pendidikan itu. Satu cara yang boleh kita katakan sama ada pelajar telah mencapai tingkah laku yang diharapkan adalah dengan memberikan mereka peluang untuk menunjukkan tingkah laku itu. Ini bererti bahawa kita perlu mendapatkan keadaan yang bukan sahaja membenarkan pengalihan tingkah laku yang diharapkan itu tetapi ianya dapat digalakkan atau dibangkitkan. Hanya dengan cara ini kita boleh menentukan setakat mana objektif itu telah tercapai.

Dalam setengah-setengah kes yang tertentu, mudah bagi kita untuk melihat keadaan yang memberikan peluang kepada pelajar untuk mengamalkan tingkah laku yang diharapkan. Kita biasa merangsang pelajar memberikan pandangan mereka melalui soalan dan oleh itu adalah wajar soalan itu digunakan untuk menggalakkan reaksi pelajar terhadap pengetahuan dan kebolehan mereka yang bersangkutan dengan bahan-bahan lisan. Apabila kita mengambil kira keseluruhan objektif yang diharapkan, kita dapat melihat bahawa bukan semua keadaan itu berbentuk seperti ini. Jika kita ingin melihat bagaimana pelajar memupuk penyesuaian peribadi- sosial, kita mesti menggunakan keadaan ini yang memberi kanak-kanak peluang berinteraksi dengan kanak-kanak lain. Ini bermakna kita akan mencari-cari bukti tentang penyesuaian peribadi- sosial ini di peringkat tadika sewaktu kanak-kanak itu bermain dan bekerja bersama-sama. Ini juga bermakna bahawa kita akan mencari bukti dalam keadaan di mana terdapatnya aktiviti bebas. Pelajar bebas melahirkan minat mereka. Sekiranya kita mahukan bukti tentang kebolehan pelajar melafazkan secara lisan, kita mesti melihat situasi yang membangkitkan ungkapan lisan.

Jadi prinsipnya adalah mudah, iaitu setiap keadaan penilaian adalah keadaan yang memberi peluang kepada pelajar melakukan tingkah laku yang kita mencuba hendak nilai. Sungguh pun prinsip ini mudah, masih terdapat pelbagai masalah yang berkaitan dengan mencari keadaan-keadaan yang agak terkawal yang memberikan guru atau pihak penilai melihat jenis-jenis tingkah laku yang sedang dipupuk oleh pelajar. Sekiranya ada keadaan yang sukar hendak diatasi, maka apa-apa yang perlu dilakukan oleh pakar penilai ialah mencari keadaan yang lebih mudah yang mempunyai pertalian yang erat dengan hasil yang diperolehi melalui kaedah ini bagi membangkitkan tingkah laku yang hendak dinilai.

Hanya selepas objektif-objektif itu telah dikenalpasti, diberi definisi yang jelas dan keadaan yang memberi peluang bagi mengamalkan tingkah laku yang dikehendaki telah disenaraikan barulah boleh kita meneliti alat-alat penilaian yang ada bagi menentukan setakat mana ia boleh digunakan untuk menilai tujuan yang dikehendaki. Tidak mungkin untuk melihat suatu alat ujian dan menentukan sama ada ia boleh mengkaji suatu program pendidikan sebelum objektif program itu dikenalpasti, didefinisikan dan sehingga keadaan yang boleh memberikan peluang untuk tingkah laku itu dilahirkan juga dikenalpasti. Apabila langkah-langkah ini telah diambil, seseorang itu boleh meneliti ujian-ujian tertentu bagi menentukan setakat mana objektif yang hendak dikaji itu telah disampel dan setakat mana ujian itu telah menggunakan keadaan yang memberangsangkan tingkah laku yang hendak dikaji itu atau pun menggunakan keadaan yang telah dikaitkan dengan keadaan yang secara langsung boleh memberangsangkan tingkah laku yang dikehendaki.

Kerap juga telah berlaku di mana orang yang telah melakukan katalog ujian atau telah melihat contoh-contoh ujian dan memilihnya tanpa melakukan langkah yang telah dibincangkan ini. Oleh sebab ujian A luas digunakan di dalam mata pelajaran Fizik atau ujian B biasa digunakan untuk seni lukis atau ujian C telah dicipta oleh pakar matematik, ia bukanlah menunjukkan bahawa ujian ini sesuai digunakan bagi mengumpul maklumat untuk sesuatu objektif bagi suatu program pendidikan. Amat perlu bagi kita menyemak alat-alat ujian bagi menentukan yang alat-alat itu sesuai dengan tujuan penilaian kita dan melihat sama ada ia menggunakan keadaan yang membangkitkan amalan atau tingkah laku yang dikehendaki oleh objektif pendidikan tadi.

Setelah alat-alat penilaian disemak dan diteliti dengan cara yang dicadangkan besar kemungkinan penggubal kurikulum akan mendapati alat-alat yang sesuai untuk mengkaji

beberapa objektif pendidikan tertentu dan juga alat-alat kajian yang lain boleh diubahsuai untuk sepadan dengan beberapa objektif pendidikan dan akhirnya ada setengah-setengah objektif pendidikan yang tidak boleh dikaji dengan alat-alat yang sesuai. Bagi alat yang terakhir ini, perlu bagi kita mencipta kaedah untuk mendapatkan bukti tentang pencapaian pelajar terhadap objektif yang telah ditentukan. Pembinaan alat kajian atau alat penilaian yang baik adalah kerja yang amat sukar, tetapi kita boleh mereka alat-alat yang tidak begitu ideal dengan mendapatkan bukti melalui kaedah yang mudah. Kita akan mencadangkan perkara ini kemudian.

Sekiranya kita perlu membentuk suatu alat penilaian untuk suatu objektif tertentu, langkah yang berikutnya ialah mencuba beberapa keadaan yang dicadangkan sebagai keadaan yang memberi pelajar peluang melahirkan tingkah laku yang dikehendaki. Percubaan ini akan memberi peluang untuk melihat sejauh mana keadaan itu boleh digunakan bagi mendapatkan bukti. Mungkin keadaan yang sesuai untuk pelajar berpeluang menunjukkan kebolehan menganalisa masalah bertulis. Kemudian pelajar itu disuruh menganalisa masalah-masalah itu. Keadaan seperti ini boleh dicuba ke atas pelajar untuk melihat sejauh mana tindak balas yang diterima memberi asas untuk menilai kebolehan pelajar menganalisa masalah. Atau suatu keadaan yang akan memberikan peluang untuk menunjukkan minatnya! Dalam hal ini, satu soal selidik yang mengandungi pelbagai aktiviti akan disediakan. Pelajar akan diminta menandakan aktiviti yang diminatinya dan yang tidak diminatinya. Jika keadaan ini memungkinkan pelajar mendapat peluang menunjukkan minat mereka, ia sepatutnya digunakan dalam bentuk percubaan untuk melihat sejauh mana soal selidik ini memuaskan. Langkah ini merupakan satu langkah yang berguna bagi memperkembangkan alat penilaian yang boleh digunakan dengan cara yang memuaskan.

Setelah memutuskan keadaan-keadaan tertentu yang hendak digunakan bagi mendapatkan bukti tentang tingkah laku pelajar perlu pula mencipta suatu cara untuk merekod tingkah laku pelajar di dalam keadaan percubaan ini. Daripada segi peperiksaan bertulis, pelajar itu sendiri membuat rekod melalui tulisannya. Oleh yang demikian, masalah mencatat tingkah lakunya tidaklah begitu rumit. Sebaliknya, keadaan yang memberi kanak-kanak tadika peluang bermain dan bekerjasama mungkin merupakan keadaan yang baik bagi mengadakan penyesuaian peribadi sosial, tetapi kita juga perlu mendapatkan rekod reaksi kanak-kanak itu di dalam keadaan itu untuk dikaji. Perkara ini

berkehendakan penerangan yang terperinci oleh seseorang pemerhati. Ia akan melibatkan penggunaan filem atau alat perakam suara, ia akan juga melibatkan penggunaan senarai semak oleh pemerhati yang akan menandakan tingkah laku yang sering didapati atau melibatkan pembentukan alat lain bagi merakamkan dengan cara yang memuaskn tingkah laku pelajar itu. Langkah ini perlu diambil kira bagi setiap keadaan yang hendak diuji untuk membangkitkan tingkah laku yang dikehendaki dan juga mendapatkan rakaman supaya tingkah laku itu dapat dikaji kemudian.

Langkah yang seterusnya dalam memperkembangkan penilaian ialah menentukan istilah atau unit yang akan digunakan untuk meringkaskan atau mengkaji rekod tingkah laku yang telah diperolehi. Kaedah mengkaji tingkah laku ini perlulah selari dengan implikasi objektif itu sendiri. Misalnya, tingkah laku yang menunjukkan minat membaca sebagai satu objektif pendidikan yang didefinisikan sebagai memupuk minat yang luas dan matang, maka perlulah kita tentukan unit-unit yang kita boleh menggunakan untuk merumuskan rekod membaca kanak-kanak bagi menentukan sejauh mana luas dan matangnya tingkah laku itu. Keluasan boleh ditandakan dengan suatu angka yang mengukur jenis bahan pembacaan kanak-kanak itu pada sesuatu tahun.

Oleh itu seorang kanak-kanak yang membaca hanya berita-cerita “Wild West” dan cerita-cerita detektif akan disenaraikan di bawah dua kategori dan angka 2 melambangkan ukuran keluasannya. Perkara ini berbeza dengan budak lelaki yang mempunyai angka 4 sebagai rekod bacaannya, pengembaraan romance, psikologi dan sosiologi. Di sini ternyata bahawa murid lelaki ini membaca lebih luas daripada murid yang ditandakan dengan angka 2. begitulah halnya jika tahap pembacaan itu dapat dikategorikan kepada tahap-tahap kematangan yang membolehkan kita membuat rumusan rekod pembacaan yang berkait dengan purata tahap kematangan dan dengan ini kita boleh mengatur bidang pembacaan mengikut minat. Gambaran ini dibuat kerana ia berlainan daripada masalah yang biasanya dinilai oleh orang yang membaca dan memberi markah. Sebenarnya semua penilaian melibatkan masalah ini, iaitu keputusan tentang ciri-ciri tingkah laku yang hendak dikaji dan menentukan unit yang akan digunakan dalam pengukuran dan merumuskan ciri-ciri ini. Daripada segi minat membaca, ciri-ciri yang digunakan ialah julat dan kematangan supaya kaedah yang digunakan akan menumpu kepada julat dan kematangan.

Masalah yang sama akan ditemui apabila membuat rumusan untuk ujian. Mungkin itulah cara untuk mengukur pengetahuan. Soalan yang dihadapi ialah: Bolehkah pengetahuan dirumuskan mengikut bilangan perkara yang ada dalam sampel yang boleh diingat dengan betul oleh pelajar atau adakah ia dirumus mengikut klasifikasi perkara supaya kita dapat menentukan topik manakah yang paling diingatnya dan yang mana tidak begitu diingatnya atau adakah cara-cara lain yang objektif berkenaan boleh dirumuskan dengan cara yang paling memuaskan atau dikaji dengan memuaskan untuk tujuan penilaian? Setiap tingkah laku manusia yang dikaji sebagai objektif pendidikan itu perlu dirumus atau diukur mengikut cara-cara tertentu dan keputusan tentang cara-cara ini adalah merupakan masalah yang penting di dalam perkembangan dan penggunaan alat-alat penilaian.

Kita harus jelas bahawa bagi kebanyakan tujuan, mengkaji tingkah laku manusia merupakan satu kajian yang bersifat analisis, bukannya hanya suatu rumusan angka sahaja. Hanya mengetahui bahawa John Smith mendapat 97 markah dan Mary Jones mendapat 64 berdasarkan alat penilaian yang digunakan belum memadai untuk membantu memperbaiki kurikulum. Adalah lebih berfaedah mendapatkan rumusan berkenaan dengan kekuatan dan kelemahan sesuatu objektif dan di dalam kebanyakan keadaan memang perlu mendapatkan beberapa markah atau rumusan bagi tiap-tiap objektif untuk mendapatkan gambaran yang lengkap tentang pencapaian sesuatu objektif yang tertentu. Oleh itu, adalah mustahak untuk kita mengetahui sama ada minat pelajar dalam pembacaan meningkat walau pun kematangannya dalam pembacaan tidak begitu maju. Juga berguna untuk mengetahui bahawa pelajar menunjukkan kemajuan dalam kemahiran membuat tafsiran dalam pembacaan walau pun minat membaca mereka tidaklah memuaskan seperti yang diharapkan. Analisa seperti yang menunjukkan kekuatan dan kelemahan amat berguna bagi memperbaiki kurikulum. Ini bermakna rancangan untuk melakukan kajian perlu dilakukan sebelum membuat suatu pemarkahan. Keputusan ini perlu bagi membentuk suatu program penilaian.

Langkah seterusnya dalam pembentukan alat penilaian ialah menentukan setakat mana kaedah rumusan atau menentukan kadar itu begitu objektif, iaitu sejauh mana dua orang yang berkelayakan akan mendapat markah atau rumusan yang sama apabila mereka mempunyai peluang bagi memberi markah atau merumuskan rekod tingkah laku yang sama. Sekiranya markah yang diperolehi itu amat berbeza, iaitu bergantung kepada siapa

yang memberikan markah atau membuat rumusan, ia merupakan suatu kajian yang amat subjektif dan oleh itu ia perlu diperbaiki supaya ia lebih objektif dan dapat menjadi alat mengkaji tingkah laku manusia yang memuaskan. Kadang kala kerja-kerja pembaikan ini boleh dibuat melalui penghalusan ciri-ciri pemberian markah, kadang-kadang melalui perolehan rekod tingkah laku yang lebih baik. Bukanlah skop perbincangan ini untuk merangka pelbagai teknik bagi menghalusi dan memperbaiki alat-alat penilaian. Apa yang perlu adalah kita menyedari masalah ini dan memikirkan bagaimana hendak mendapatkan prosedur yang lebih objektif apabila diperlukan.

Apabila alat-alat penilaian ini telah dicuba, seseorang itu bukan sahaja dapat menyemak objektif pemberian markah atau cara membuat rumusan tetapi juga dapat menyemak sama ada memadai atau tidak sampel tingkah laku yang terdapat di dalam alat itu. Pada amnya, saiz sampel tingkah laku yang akan diambil itu bergantung kepada jenis tingkah laku yang ada. Jika seseorang itu hendak mendapatkan bukti sikap sosial pelajar dan sikap ini adalah begitu mantap pada setiap pelajar, dia hanya memerlukan sampel yang sedikit bagi kita melihat tanda-tanda yang boleh dipercayai tentang sikap yang ada pada pelajar itu. Sebaliknya, jika terdapat perbezaan yang luas terhadap sikap yang ada pada setiap pelajar itu, misalnya jika dia seorang yang terlalu mementingkan diri pada suatu peringkat dan pada peringkat yang lain pula dia merupakan seorang yang mesra, kita perlukan sampel yang luas tentang tingkah lakunya supaya dapat kita menelaah dengan betul sikap mesranya atau sikapnya yang terlalu mementingkan dirinya.

Oleh itu, kita tidak dapat menjangkakan sebanyak mana sampel tingkah laku yang kita perlukan berhubung dengan suatu objektif itu agar kita dapat membuat rumusan terhadap kedudukan individu itu. Mungkin selepas kita mencuba alat penilaian itu untuk mencari variasi item di dalamnya, barulah dapat kita memastikan setakat mana kita boleh percaya sampel itu dan dapat menentukan sama ada sampel yang kecil atau yang besar yang boleh digunakan dengan memuaskan. Ini adalah perkara yang melibatkan kepercayaan terhadap suatu ujian atau terhadap alat-alat penilaian yang lain dan walau pun di luar skop perbincangan ini untuk menerangkan kaedah bagi menganggarkan kepercayaan, kita perlu mengetahui apakah yang dikatakan kebolehan kepercayaan itu dan menyedari jika sesuatu ujian itu terlalu ringkas serta mempunyai sampel yang sedikit atau suatu pemerhatian itu dibuat dalam jangka waktu yang pendek yang tidak begitu memadai

untuk mendapatkan tingkah laku pelajar itu, maka perlulah kita mendapatkan lagi sampel sebelum kita dapat membuat satu keputusan yang tepat.

Oleh sebab kita telah menggunakan dua istilah bagi dua kriteria dan menyedari jika sesuatu ujian itu terlalu ringkas serta mempunyai sampel yang sedikit atau suatu pemerhatian itu dibuat dalam jangka waktu yang pendek yang tidak begitu memadai untuk mendapatkan tingkah laku pelajar itu, maka perlulah kita mendapatkan lagi sampel sebelum kita dapat membuat satu keputusan yang tepat. Oleh sebab kita telah menggunakan dua istilah bagi dua kriteria yang penting untuk alat penilaian, iaitu objektiviti dan kepercayaan, maka perlulah menekankan kriteria ketiga dan yang amat penting untuk alat penilaian iaitu kesahan.

Kesahan mempunyai kaitan dengan kaedah dan menunjukkan setakat mana alat penilaian itu boleh memberikan bukti tingkah laku yang dikehendaki itu. Kesahan boleh ditentukan dengan satu atau dua cara. Satu cara ialah dengan mendapatkan terus sampel tingkah laku yang hendak diukur itu seperti melihat pelajar memilih makanan sebagai asas menentukan tabiat makan murid-murid atau mendapatkan rakaman membaca yang dilakukan oleh murid-murid sebagai penentuan kepada tabiat membaca atau mengemukakan masalah pada pelajar untuk dianalisa untuk melihat kebolehan pelajar menganalisa masalah. Cara ini digelar “Kesahan permukaan” (Face Validity) - alat penilaian itu sah pada permukaannya kerana ia mendapatkan sampel secara terus ke atas tingkah laku yang hendak dikaji itu. Cara lain bagi menentukan kesahan ialah melalui cara yang sah.

Sekiranya kita boleh tunjukkan bahawa hasil daripada satu soal selidik berkenaan dengan pembacaan mempunyai hubungan yang erat dengan hasil yang diperolehi daripada hasil rakaman yang sebenarnya, maka soal selidik berkenaan dengan pembacaan itu mungkin boleh digunakan untuk menentukan apa-apa yang dibaca oleh pelajar. Keputusan ini adalah sah kerana hasilnya ditunjukkan melalui kaedah yang didapati secara terus. Dalam setengah-setengah kes mereka yang membuat ujian mendapati bahawa mahal atau sukar atau sebaliknya tidak boleh dipraktikkan bagi mendapatkan bukti melalui kaedah terus dan mereka mencuba beberapa alat yang agak senang dilaksanakan bagi mendapatkan bukti. Alat-alat ini tidak sepatutnya digunakan sebagai alat yang sah sehingga telah terbukti bahawa ianya mempunyai hubungan yang erat dengan bukti yang

diperolehi secara terus iaitu daripada alat yang mempunyai kesahan pada peringkat permukaan (Face Validity).

Langkah-langkah ini menunjukkan prosedur yang telah diikuti bagi membuat penilaian dan bagi alat untuk penilaian. Jika alat itu didapati mempunyai terlalu sedikit kesahannya, ia perlulah diperbaiki. Ia juga perlu diperbaiki selepas ianya disebar seperti memperbaiki arahan yang kabur dan menggugurkan bahagian yang tidak mendapat sambutan daripada pelajar. Pada umumnya, kita akan mendapat alat kajian yang baik bagi mendapatkan bukti setakat mana pelajar telah mencapai objektif pendidikan yang telah ditetapkan. Alat-alat ini digunakan bagi mendapatkan hasil yang telah dirumuskan. Hasil ini mungkin dalam bentuk skor atau angka atau penerangan atau kedua-duanya bergantung kepada bentuk yang paling memuaskan digunakan bagi merumuskan tingkah laku yang sesuai dengan objektif yang diinginkan.

2.3.21 Menggunakan Hasil Penilaian

Oleh sebab setiap program pendidikan melibatkan pelbagai objektif dan oleh sebab objektif mempunyai beberapa skor atau beberapa istilah deskriptif yang digunakan untuk merumuskan tingkah laku pelajar yang bersangkutan dengan objektif ini, hasil yang diperolehi daripada alat-alat penilaian tidak merupakan satu skor atau satu istilah deskriptif tetapi merupakan satu profil yang telah dianalisa atau merupakan satu penerangan yang lengkap berkenaan pencapaian pelajar kini. Skor atau istilah deskriptif itu sepatutnya selari dengan skor atau deskriptif yang digunakan lebih awal lagi supaya kita dapat mengesan perubahan yang berlaku dan kita boleh melihat sama ada terdapat kemajuan di dalam pendidikan atau tidak. Jika didapati bahawa kadar minat pelajar dalam gred 10 tidak melebihi kadar minat di akhir gred 9, ini menunjukkan tidak ada perubahan yang jelas berlaku di dalam minat membaca. Begitu juga jika kebolehan mentafsir apa-apa yang dibaca itu oleh murid dalam gred 10 tidak melebihi kebolehan di akhir gred 9, ia menunjukkan perubahan pendidikan di kalangan murid-murid tidak berlaku.

Oleh itu, penting dibandingkan hasil yang didapati melalui alat-alat penilaian sebelum dan selepas tempoh yang ditentukan bagi membuat anggaran setakat mana perubahan telah berlaku. Walau pun proses ini merupakan proses perbandingan yang kompleks kerana ia melibatkan pelbagai hasil dan kadang-kadang merumitkan, tetapi ia

perlu untuk melihat kekuatan dan kelemahan yang akan mengenalpasti bahagian kurikulum yang perlu diperbaiki. Misalnya, ambil satu aspek kurikulum yang menekankan masalah sosial semasa didapati bahawa pada hujung tahun pertama, pelajar telah memperolehi beberapa banyak maklumat tentang masalah semasa ini, pelajar telah mengubah sikap sosial mereka sedikit ke arah sikap yang lebih bersifat sosial dan kurang pentingkan diri sendiri, tetapi sikap ini lebih mengelirukan dan tidak begitu tetap daripada sebelumnya dan mereka belum dapat menguasai kemahiran menganalisa masalah sosial dan bahawa mereka kebolehan mereka mentafsir data sosial merosot berbanding dengan sebelum itu. Daripada masalah-masalah ini, guru mendapat peluang untuk melihat kekuatan yang merangkumi bahan dan ide-ide dan juga kelemahan yang berkaitan dengan keadaan yang tidak konsisten, kurangnya kebolehan bagi mentafsir secara kritikal dan sebagainya. Perkara ini adalah lebih berfaedah dalam hal mendapatkan punca masalah tertentu dalam kurikulum teras berbanding dengan sekiranya ada hanya satu skor yang menunjukkan hanya sedikit kemajuan tetapi tidak menganalisa kemajuan ini ke dalam kategori yang berbeza-beza.

Menganalisa hasil penilaian bagi melihat kekuatan dan kelemahan bukan sahaja diinginkan, tetapi adalah perlu juga meneliti data ini bagi mendapatkan penerangan atau hipotesis tentang mengapa berlakunya kekuatan dan kelemahan itu. Dalam keadaan yang telah dipetik, setelah diteliti semua data yang ada ia menunjukkan bahawa lebih banyak kajian telah dilakukan yang mengakibatkan tidak cukup masa bagi membuat penganalisan yang kritikal. Perkara ini telah disemak berdasarkan pembacaan sebenar yang melibatkan 6000 muka surat dan masalah sosial yang didapati adalah 21. Keduanya adalah berlebihan dan perkara ini menimbulkan kelemahan yang berpunca daripada terlalu banyaknya bahan dan tidak cukup masa bagi membuat penganalisan yang kritikal di samping mentafsir dan mempraktikkannya.

Apabila hipotesis yang menerangkan data penilaian telah dicadangkan langkah yang berikutnya ialah untuk menyemak hipotesis dengan data yang ada iaitu data yang lain bagi menentukan sama ada hipotesis itu selari dengan data yang ada. Jika ia selari dengan data yang ada, langkah yang berikutnya ialah untuk memperbaiki kurikulum seperti yang dikehendaki oleh hipotesis itu dan kemudian mengajar bahan tersebut untuk melihat sama ada prestasi pelajar meningkat. Sekiranya meningkat, ini bermakna bahawa hipotesis itu bersifat memberi penerangan dan menjadi asas bagi memperbaiki kurikulum itu. Dalam kes yang baru dibincangkan ada kemungkinan disusun semula untuk tahun hadapan

dan mengurangkan masalah besar daripada dua puluh satu kepada tujuh serta mengurangkan kuantiti bahan bacaan kepada lebih daripada setengah supaya ada masa yang lebih untuk mentafsir serta menganalisa bahan-bahan tersebut. Pada penghujung tahun kedua, walau pun kita dapati pelajar tidak memperolehi banyak pengetahuan, tetapi mereka lebih memahami sikap sosial dan boleh membuat generalisasi daripada data yang dikemukakan. Ini menunjukkan bahawa hipotesis yang mengatakan bahawa kursus itu mempunyai terlalu banyak perkara yang hendak dicapai adalah benar. Ini merupakan satu prosedur yang boleh diikuti semasa menggunakan hasil penilaian untuk mengubah dan memajukan program kurikulum dan pengajaran.

Apa-apa yang dibayangkan di sini ialah perancangan kurikulum adalah satu proses yang berterusan dan tatkala prosedur dan bahan-bahan sedang diperkembangkan, ianya dicuba, hasilnya dinilai, kelemahannya dikenalpasti, kaedah memperbaikinya dicadangkan; terdapat perancangan semula, memperkembangkan semula dan kemudian dinilai semula dan dengan cara-cara ini mungkin program kurikulum dan pengajaran dapat diperbaiki tahun demi tahun. Dengan cara ini kita berharap akan dapat satu program pendidikan yang lebih berkesan daripada hanya bergantung kepada kaedah yang tidak menentu yang digunakan sebagai asas perkembangan kurikulum.

2.3.22 Nilai Dan Kegunaan Lain Prosedur Penilaian

Dalam perbincangan yang lalu tentang penilaian, kita telah menumpukan perhatian khusus kepada penggunaan prosedur penilaian bagi mengenalpasti kekuatan dan kelemahan program kurikulum. Inilah fungsi yang utama dalam bidang kurikulum. Penilaian juga mempunyai tujuan lain. Hakikat bahawa tidak mungkin dapat membuat penilaian sekiranya objektif itu tidak dikehendaki dengan jelas supaya dapat kita mengenal apakah tingkah laku yang dikehendaki bermakna penilaian merupakan satu alat yang amat penting bagi menjelaskan objektif pendidikan sekiranya ia belum dijelaskan di dalam proses perancangan kurikulum.

Penilaian juga mempunyai pengaruh yang kuat ke atas pembelajaran. New York Regents Inquiry menunjukkan bahawa peperiksaan Regent yang merupakan alat penilaian bagi negeri itu adalah lebih berkesan kepada pembelajaran di New York daripada di tempat lain. Pembelajaran pelajar dipengaruhi oleh jenis penilaian yang akan dibuat dan guru juga

dipengaruhi oleh penilaian yang akan dihasilkan oleh mereka. Ini bermakna prosedur penilaian perlu selari dengan objektif pendidikan kurikulum agar prosedur penilaian itu nanti akan mendapat perhatian pelajar dan juga guru dan bukannya objektif kurikulum yang telah ditetapkan. Oleh itu, penilaian dan kurikulum perlu mempunyai hubungan yang rapat dan perkara ini tidak diabaikan di peringkat perancangan lagi supaya kita dapat menilai dengan tepat tiap-tiap objektif yang telah ditetapkan.

Prosedur penilaian juga merupakan bimbingan yang penting kepada pelajar. Kita bukan sahaja perlu mengetahui latar belakang pelajar tetapi perlu mengetahui tentang tahap pencapaian mereka terhadap objektif yang telah ditetapkan untuk mengesan keperluan pelajar juga kebolehan mereka. Setiap program penilaian yang lengkap akan memberikan kita gambaran tentang setiap pelajar yang akan memberi faedah kepada kita. Penilaian boleh juga digunakan secara berterusan sepanjang tahun sebagai asas bagi mengenalpasti perkara yang perlu diberikan perhatian oleh kumpulan pelajar yang tertentu. Dengan ini, penilaian merupakan satu asas bagi membentuk program-program tertentu untuk pelajar bagi mencapai kemajuan di dalam program pendidikan.

Akhir sekali penilaian menjadi satu cara yang penting mendapatkan maklumat tentang kemajuan sekolah yang diperlukan oleh ahli masyarakat yang mempunyai kepentingan dalam sekolah itu. Juga sekolah perlu dikaji daripada segi keberkesannya dalam mencapai objektif yang penting. Ini bermakna hasil penilaian perlu diterangkan dengan cara yang boleh difahami oleh ibu bapa serta orang ramai. Hanya setelah kita menerangkan dengan jelas dan betul hasil sesuatu kurikulum itu barulah program pendidikan sekolah akan memperolehi sokongan daripada orang ramai. Ibu bapa dan orang ramai tidak akan sentiasa berpuas hati dengan laporan berkenaan berapa ramai pelajar telah belajar di situ dan berapa banyak bangunan baru telah dibina. Akhirnya ibu bapa mempunyai hak untuk tahu apakah perubahan yang telah berlaku pada diri anak-anak mereka, sekarang ini apa yang mereka perolehi adalah laporan yang tidak begitu adil. Kita sering mendengar tentang berapa ramai orang ditolak kerana mempunyai kebolehan membaca yang kurang atau tidak mempunyai kesihatan jasmani berhubung dengan Perkhidmatan Pemilihan (Selective Service) tetapi kita tidak dapat kesannya daripada peringkat sekolah. Juga kita boleh menggunakan prosedur penilaian bagi menentukan apakah perubahan yang sebenar yang telah berlaku pada diri pelajar dan di mana telah

mencatat kejayaan dalam objektif kurikulum dan di mana perlu kita memperbaiki lagi supaya suatu program pendidikan yang berkesan boleh diperolehi.

2.4 MODEL PENILAIAN RESPONSIF

Robert Stake telah mengasaskan model penilaian responsif lebih 15 tahun dahulu. Beliau telah mendefinisikan penilaian sebagai perbandingan antara apa yang diperhatikan atau dilaksanakan dengan piawai yang ditetapkan. Model ini dikenali sebagai responsif kerana kaedah penilaian adalah berunding secara betul-betul dengan ‘stakeholders’ semasa penilaian berlangsung. ‘Stakeholders’ adalah sesiapa saja yang berminat dalam keputusan penilaian, termasuklah pihak pentadbir, guru, pelajar, ibubapa, ahli persatuan, pembangun program dan pihak pembiayai. Kunci perbezaan model ini ialah kaedah yang digunakan dan data yang dikumpul mesti menekankan isu, bahasa, keadaan dan standard ‘stakeholders’. Penilai juga sebagai kritikal ‘stakeholder’ dan penghakiman yang diberikan oleh mereka adalah sama berat seperti perspektif orang lain dalam perancangan dan pelaporan dalam penilaian. Namun, penilai mestilah berusaha untuk mendedahkan subjektif penghakiman mereka sendiri seperti mereka lakukan terhadap ‘stakeholders’ yang lain.

Stakes (1967), telah menggariskan beberapa ciri pendekatan responsif, iaitu:

1. Ia lebih ke arah aktiviti program dari tujuan (*intent*) program.
2. Mempunyai hubungan dengan orang ramai untuk mendapatkan maklumat.
3. Perbezaan perspektif nilai di kalangan orang ramai menjadi ukuran dalam melaporkan kejayaan dan kegagalan sesuatu program.

Dalam penilaian responsif, terdapat banyak kerja yang perlu dilakukan oleh penilai agar individu yang dipilih memahami apa yang perlu dilakukan. Penilai membuat perancangan pemerhatian serta mengatur orang untuk memerhatikan perjalanan program tersebut. Dengan pertolongan mereka, penilai akan menyediakan carta, penggambaran, tujuan dapatan membuat graf dan sebagainya. Namun, penilai juga akan menilai kualiti dan mengumpulkan semua maklumat yang bernilai daripada orang yang membantu penilai. Tugas penilai adalah membuat kenyataan yang komprehensif mengenai apa yang ingin dicapai oleh sesuatu program dan menilai sejauhmana kepuasan atau ketidakpuasan

kumpulan pelanggan terhadap program yang dijalankan. Penilai akan menyusun dan menganalisis pandangan yang dinilai yang berkaitan dengan program.

2.4.1 TUJUAN

Tujuan utama penilaian responsif ialah membantu klien untuk menilai, meneliti dan menangani kekuatan dan kelemahan proram. Penilaian dianggap tidak berguna sekiranya penilai tidak memahami kehendak dan minat klien dan laporan tidak dapat memenuhi kehendak dan minat klien. Tema utama penilaian responsif ialah memberikan perkhidmatan kepada klien.

Untuk melaksanakan penilaian, penilai perlu memahami program yang dilaksanakan melalui temubual dengan mereka yang terlibat. Melalui temubual penilai dapat mengenalpasti isu yang wujud dan menjadikan isu tersebut sebagai asas untuk rancangan pemungutan data. Maklumat-maklumat lain yang perlu diperolehi oleh penilai adalah seperti berikut:

- i. Pandangan yang menyokong
- ii. Pandangan yang menentang
- iii. Rasional program
- iv. Tujuan program
- v. Hasil program
- vi. Keyakinan dan standard kumpulan (*Group belief and standard*).

2.2.2 KOMPONEN DALAM MODEL PENILAIAN RESPONSIF

Terdapat empat fasa yang utama dalam penilaian responsif, iaitu

- i. Fasa pertama melibatkan permulaan dan penyusunan penilaian. Pada peringkat ini, penilai dan klien akan membuat perundingan mengenai kontrak penilaian seperti tujuan penilaian, kebenaran, jaminan dan kerahsiaan. 'Stakeholder' yang terlibat dalam penilaian mempunyai hak untuk mendapatkan keizinan mereka dan isu-isu yang berkaitan dengan proses penilaian.

- ii. Fasa kedua ialah untuk mengenalpasti penerimaan (*concern*), isu dan nilai dari ‘stakeholder’. Fakta-fakta boleh diperolehi melalui temuduga dan soal selidik.
- iii. Fasa ketiga ialah mengumpul maklumat yang mempunyai pertalian dengan keperluan, isu, nilai yang dikenalpasti oleh ‘stakeholder’. Penilai juga boleh mendapatkan data dan maklumat secara diskriptif mengenai perkara yang dinilai dan piawai yang digunakan untuk membuat pertimbangan. Maklumat yang diperlukan boleh dikumpulkan melalui beberapa cara, iaitu pemerhatian, naturalistik, temuduga dan ujian piawaian.
- iv. Fasa terakhir adalah peringkat penyediaan laporan mengenai keputusan dan cadangan. Format kajian kes sering digunakan untuk membuat laporan ini. Laporan ini mengandungi beberapa isu dan penerimaan yang dikenalpasti oleh ‘stakeholder’. Model ini mencadangkan agar penilai membuat rundingan dengan ‘stakeholder’ dan membuat pertimbangan terhadap cadangan-cadangan berdasarkan kepada maklumat yang diperolehi.

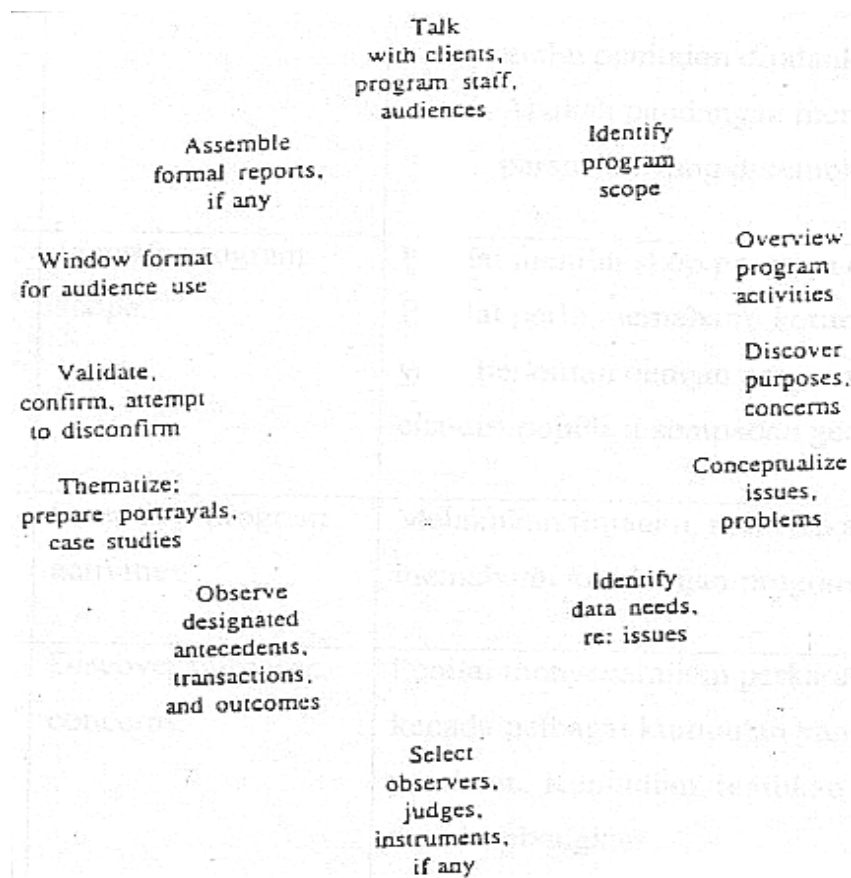
Terdapat salah faham tentang model responsif yang dikenalpasti oleh Stake, iaitu mereka menganggap bahawa model responsif adalah sama dengan penyelidikan kualitatif. Sebenarnya, penilaian responsif boleh bersifat kualitatif atau kuantitatif. Yang penting ialah pemilihan kaedah mesti sesuai dengan keperluan maklumat daripada pelbagai klien.

Dalam model ini, kaedah yang utama untuk mendapat sumber data ialah melalui penyertaan dalam temubual. Namun, kebolehpercayaan bagi data yang diperolehi mestilah dititikberatkan. Penilai harus menyemak kaitan maklumat yang diperolehi dengan ‘stakeholder’.

2.4.3 KONSEP PENILAIAN JAM (*EVENT CLOCK*)

Stake (1967) telah memperkenalkan konsep penilaian jam untuk menjelaskan fungsi-fungsi dan tahap penilaian. Jam penilaian ini boleh berputar mengikut arah jam, melawan arah jam atau merentas waktu jam (*crossclockwise*). Jenis putaran yang sesuai ditentukan oleh keperluan klien. Sekiranya, penilaian putaran jam dapat memenuhi klien,

penilaian perlu dilakukan mengikut putaran jam. Tahap atau proses penilaian adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1.1.



Rajah 2.1: Komponen penting dalam konsep penilaian jam

Jadual 1.1: Tahap dan proses penilaian

Bil.	Tahap	Perkara	Proses penilaian
1.	Jam 12	Talk with clients, program staff, audiences.	Perbincangan ini boleh merangkumi perkara-perkara berikut: i. Adakah klien, staf program dan para hadirin mahu penilaian dijalankan? ii. Apakah pandangan mereka terhadap persoalan-persoalan yang dikemukakan oleh penilai?
2.	Jam 1	Identify program scope.	Penilai menilai skop program dengan kerjasama klien. Penilai perlu memahami kerumitan perkara-perkara yang berkaitan dengan program seperti jangkamasa, ciri-ciri populasi sempadan geografi dan sebagainya.

3.	Jam 2	Overview program activities	Melakukan tinjauan, mencirikan aktiviti program dan memahami kandungan program.
4.	Jam 3	Discover purposes, concerns.	Penilai menyenaraikan perkara yang menjadi kaitan kepada pelbagai kumpulan yang terlibat dengan penilaian. Kemudian, tentukan kaitan yang paling membimbangkan.
5.	Jam 4	Conceptualize issues, problems.	Menganalisis isu dan perkaitan serta mendapatkan kesimpulan yang boleh dijadikan asas untuk menentukan jenis data yang diperlukan.
6.	Jam 5	Identify data needs, re: issues.	Mengenalpasti data yang diperlukan dengan tujuan untuk mengkaji isu yang dibangkitkan seperti isu konsep program, masalah dan potensi yang wujud.
7.	Jam 6	Select observers, judges, instruments, if any.	Merancang aktiviti pemungutan data. Ini melibatkan pemilihan pemerhati, instrumen, rekod, dokumen, pemilihan sampel dan menyusun aktiviti pemerhatian.
8.	Jam 7	Observe designated antecedents, transactions, and outcomes.	Membuat pemerhatian terhadap proses antededen, pelaksanaan dan hasil program.
9.	Jam 8	Thematize; prepare portrayals, case studies.	Menganalisis maklumat yang diperolehi. Ini boleh dilakukan dengan menganalisis data yang diperolehi daripada kajian kes.
10.	Jam 9	Validate confirm, attempt to disconfirm.	Menilai kesahihan penemuan dan analisis yang dibuat. Ini boleh dilakukan melalui beberapa jenis ujian dan mendapatkan maklumat yang boleh digunakan untuk menolak penemuan ujian.
11.	Jam 10	Winnow format for audience use.	Menentukan format laporan yang dapat memaksimumkan kegunaan hasil penilai.
12.	Jam 11	Assemble formal reports, if any.	Menyediakan laporan rasmi jika ia diperlukan. Laporan boleh dibuat dalam pelbagai bentuk seperti laporan bertulis, video dan sebagainya.

2.4.4 KELEBIHAN DAN KELEMAHAN PENILAIAN RESPONSIF

Penilaian responsif biasanya lebih kompleks, kognitif, emosi dan memusatkan jika berbanding dengan kaedah tradisional yang lain. Penilai dalam penilaian responsif adalah sebagai pemerhati dan juga pemungut data. Mereka menggunakan masa yang sedikit dalam membina instrumen. Tetapi mereka memerlukan masa yang banyak dalam membuat pemerhatian terhadap sesuatu program dan mengumpulkan pendapat. Kelebihan dan kelemahan penilaian responsif adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1.2.

Jadual 1.2: Kelebihan dan kelemahan penilaian responsif

Kelebihan	Kelemahan
1. Keesahan yang tinggi.	1. Kepercayaan adalah secara subjektif
2. Mempunyai maklum balas yang tinggi terhadap 'stakeholders'.	2. Masalah atau kebolehppercayaan dari segi penyelidik.
3. Kemungkinan mendapat tanggapan yang baru.	3. Banyak tugas yang diperlukan dalam pengumpulan dan penganalisan data.
4. Menggalakkan pelbagai jenis data dan sumber.	4. Kos yang tinggi.
5. Mengurangkan kesan yang tidak berniat.	
6. Data yang boleh dipercayai dan menyakinkan.	
7. Bersifat fleksibel.	
8. Menekankan sifat nyata dan kompleks dalam penilaian.	

2.4.5 PERBANDINGAN PENILAI RESPONSIF DAN PREORDINATE

Penilai responsif mempunyai behavior yang amat berbeza dengan penilai preordinate. Penilai preordinate mengkonsepsikannya sebagai pendorong dan jarang sebagai respon. Penilai preordinate menghasilkan penilaian standard seperti pernyataan objektif, item ujian dan item soal selidik untuk melakukan penilaian. Bahan yang dikumpul daripada responden adalah sebagai maklumat dalam penyediaan laporan.

Penilai responsif pula mempertimbangkan program-program yang terjadi, pihak pelajar dan dialog. Tugasnya ialah mempelajari, merekod dan menilai perkara-perkara yang berlaku. Bagi klien mereka, mereka memainkan peranan yang aktif dengan merangsang minda klien dan menambahkan pengalaman mereka ke dalam laporan. Jadual 1.3 menunjukkan perbandingan kedua-dua jenis penilai dalam penggunaan masa mereka.

Jadual 1.3: Perbandingan penilai responsif dan preordinate dalam penggunaan masa mereka

Perkara	Preordinate	Responsif
1. Mengenalpasti isu dan matlamat.	10%	10%
2. Menyediakan instrumen.	30%	15%
3. Pemerhatian terhadap program.	5%	30%
4. Mentadbir ujian.	10%	-
5. Membuat kesimpulan.	-	15%
6. Mempelajari kehendak pelanggan.	-	5%
7. Memproses data.	25%	5%
8. Menyediakan laporan yang tidak rasmi.	-	10%
9. Menyediakan laporan rasmi.	20%	10%

2.5.0 MODEL PENILAIAN MATLAMAT BEBAS

2.5.1 Konsep Penilaian Matlamat Bebas

Scriven (1972) memperkenalkan konsep Penilaian Matlamat Bebas (*Free-Goal Evaluation*). Model ini lebih menekankan kepada cara bagaimana hendak mengurangkan prasangka (*bias*) dengan tidak memaklumkan kepada penilai program itu. Penilai mesti berada dan menghadiri sesuatu program dan menyelidik kesemua hasilnya. Model ini menganggap pengguna sebagai audien utama.

Untuk menggunakan model ini dalam penilaian soalan-soalan berbentuk seperti sering ditanyakan iaitu “**Apakah kesan daripada menjalankan program tersebut?**” Melalui model ini, beliau mahu penilai mengukur kesan yang didapati daripada sesuatu

program berbanding dengan keperluan pengguna dan tidak membandingkannya dengan matlamat pihak penganjur.

2.5.2 Tujuan Penilaian Matlamat Bebas

Model ini bertujuan untuk mengesan kesan dan hasil sesuatu program serta menentukan sama ada program tersebut berkesan atau tidak. Model ini tidak dapat menggantikan Model Penilaian Berdasarkan Objektif (*Goal-based Evaluation*) tetapi dapat menambahkan rangka kerja bagi Model Penilaian Berdasarkan Objektif. Scriven (1972) juga berpendapat bahawa Model Penilaian Matlamat Bebas dijalankan untuk mendapat fungsi secara dalaman (*internally*) dan luaran (*externally*) dalam sesuatu projek pengajaran.

Oleh sebab Model Penilaian Matlamat Bebas lebih menekankan penilaian formatif manakala Model Penilaian Berdasarkan Objektif lebih menekankan penilaian sumatif, maka gabungan Model Penilaian Berdasarkan Objektif dengan Model Penilaian Matlamat Bebas akan menghasilkan satu model yang baik.

2.5.3 Komponen Model Penilaian Matlamat Bebas

Scriven (1974) mengenalpasti dua tugas penting bagi penilaian iaitu :

(i) Mengenalpasti Keberkesanan Program

Dengan menggunakan matlamat atau objektif program, penilaian dapat mengurangkan skop penyelidikan. Oleh itu, tugas pertama bagi penilai adalah untuk menguji semua kesan program sama ada positif atau negatif.

Scriven (1974) menunjukkan bahawa kesan sampingan (*side effect*) dapat menentukan hasil penilaian secara keseluruhan. Sebenarnya, kesan sampingan (*side effects*) dan kesan utama (*main effects*) dapat menunjukkan perspektif pemaju dan pelaksana program. Namun demikian, tugas pemaju program bukan untuk menilai cadangan yang dikemukakan tetapi menilai pencapaian program tersebut.

Kepentingan utama bagi sesuatu penyelidikan adalah untuk mengekalkan kebebasan pemaju daripada kakitangan-kakitangan program. Dengan ini, langkah pertama bagi penilai ialah pergi ke tempat kajian sebelum berbincang dengan kakitangan program untuk menentukan kesan program (Scriven, 1991).

Oleh itu, penilai harus berusaha mencari kesemua kesan program tanpa sebarang prejudis. Maklumat-maklumat mengenai latar belakang dan matlamat program dapat diperoleh dengan kaedah menyoal (Scriven, 1976).

(ii) Mengenalpasti Hubungan Antara Sebab Akibat

Mengenalpasti sebab-sebab kesan pemerhatian dalam analisis MO (*modus operandi*) bergantung kepada pengetahuan latar belakang. Satu aspek yang penting bagi analisis MO adalah untuk mengenalpasti hubungan antara peristiwa dengan hasilnya. Sebagai contoh, dalam program pendidikan, kegagalan dan kelemahan pencapaian pelajar merupakan salah satu akibat yang disebabkan oleh program pengajaran yang tidak berkesan. Maka analisis MO akan digunakan untuk menentukan sebab-sebab yang mengakibatkan masalah tersebut berlaku (Scriven, 1976).

2.5.4 Kunci Senarai Semak Penilaian (*The Key Evaluation Checklist*)

Senarai semak ini mensintesis keseluruhan idea Scriven. Ia menggambarkan bahawa penilaian melibatkan pelbagai dimensi, harus menggunakan pelbagai perspektif, melibatkan pelbagai aras pengukuran dan mesti menggunakan pelbagai kaedah. Beliau merujuk "*The Key Evaluation Checklist*" sebagai penilaian pelbagai model (*Multimodel of Evaluation*). Ia mengandungi 18 *checkpoints* seperti berikut :

- 1) Penerangan (*Description*)
 - Apa yang dinilai? Adakah ia mempunyai komponen? Apakah perkaitannya?

- 2) Pelanggan (*Client*)
 - Siapakah pengguna kepada hasil penilaian yang dilakukan? Pengilang yang dilakukan? Pengilang atau agensi bantuan kewangan, pereka program dan sebagainya.

- 3) Latar belakang dan konteks pihak yang dinilai dan penilaian
 - Ia termasuk pengenalan “*stakeholders*” yang bukan pengguna (*non-client*) seperti penaja, wakil masyarakat dan sebagainya.
- 4) Sumber dan kemudahan yang disediakan untuk pihak yang dinilai dan penilai
 - Ia termasuklah sumber kewangan, kepakaran, pengalaman lalu, teknologi dan pertimbangan yang fleksibel.
- 5) Fungsi
 - Apakah yang harus dilakukan oleh pihak yang dinilai?
- 6) Pelaksanaan program (*Delivery System*)
 - Bagaimana pihak yang dinilai memasuki pasaran? Bagaimana ia dijaga? Bagaimana ia diperbaiki? Siapa lakukan?
- 7) Pengguna (pelajar dan guru)
 - Siapa yang menggunakan atau menerima program? Bezakan di antara populasi pengguna sasaran dan berpotensi menjadi pengguna.
- 8) Nilai dan keperluan kumpulan sasaran
 - Perlu disesuaikan dengan matlamat program?
- 9) Standard
 - Adakah diwujudkan standard tertentu?
- 10) Proses
 - Apakah kekangan, kos, faedah ke atas operasi normal program? Secara khusus dari perundangan, moral, politik, pengurusan, estetik, saintifik.
 - Kekangan proses pengurusan – darjah pelaksanaan iaitu sejauhmanaia mengikut perancangan.
 - Pertimbangan proses saintifik penggunaan “*scientifically validated process indicators of eventual outcomes*”.
 - Pertimbangan moral – melibatkan penentuan kepentingan dalam memenuhi keperluan populasi sasaran (pelajar) dan pihak lain yang terlibat (guru).

- 11) Hasil
 - Apakah kesan yang dihasilkan oleh program?

- 12) *Generalizability*
 - Kepada orang lain, tempat dan masa. Orang lain termasuklah kakitangan, guru dan pelajar.

- 13) Kos
 - Ringgit melawan psikologi melawan kakitangan.
 - Awal (*initial*) melawan ulangan (*repeated*) termasuklah persediaan-penjagaan-pembaikan.
 - Langsung atau tak langsung melawan segera atau lewat

- 14) Perbandingan
 - Termasuklah yang “diiktiraf” dan yang “tidak diiktiraf”, sedia wujud dan yang boleh dibina.

- 15) Signifikan
 - Mensintesis kesemua aspek di atas. Tidak seharusnya dilakukan oleh pelanggan (contoh : Kementerian Pendidikan Malaysia) yang “*ill-equipped*” dari segi pengalaman, objektiviti atau pendekatan untuk melakukannya.

- 16) Cadangan penilai

- 17) Laporan
 - Aspek seperti perbendaharaan kata, panjang, format, medium, masa, tempat dan kakitangan untuk persembahan perlu diberi perhatian. Di samping itu, aspek kawalan, “*publicity*”, tapisan awal dan edaran juga penting.

- 18) *Metaevaluation*
 - Penilaian kepada penilaian yang dibuat. Sebaliknya sebelum pelaksanaan dan laporan dikeluarkan. “*External evaluation*” diperlukan tetapi penilai asal harus menggunakan “*Key Evaluation Checklist*” dalam penilaiannya.

- Langkah-langkah di atas tidak mempunyai turutan tertentu tetapi kesemuanya mesti dilakukan.
- Penilai juga boleh mengulang beberapa kali semasa proses penilaian program.
- Langkah awal membantu mencirikan program atau hasil (*product*) dan langkah-langkah akhir mentaksir kesahannya.

2.5.5 Pelaksanaan Penilaian Matlamat Bebas

Dalam Model Penilaian Matlamat Bebas, penilai tidak boleh menyekat hasil sesuatu penyelidikan tetapi hanya berdasarkan matlamat program sahaja. Hasil sebenar lebih dipertimbangkan daripada hasil yang dijangkakan. Semasa menentukan matlamat, fokus kajian penilaian tidak dibenarkan dikecilkan. Kontrak antara pengurus program dengan staf diminimumkan. Penilaian ini juga mengambil banyak masa.

2.5.6 Keperluan Penilaian

Menurut Scriven (1972), terdapat tiga keperluan dalam penilaian ini iaitu :

- (i) Peserta program atau projek
- (ii) Semua data
- (iii) Masa

2.5.7 Ciri-Ciri Penilai

Scriven (1972) mengatakan bahawa kelayakan bagi seseorang penilai untuk menjalankan kerja penilaian ialah :

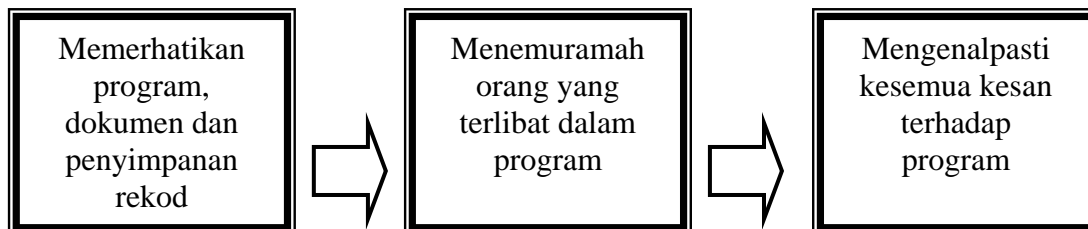
- (i) Penilai perlu mempunyai pengetahuan yang tinggi dalam penilaian.
- (ii) Penilai mesti cekap dalam isu-isu penting.
- (iii) Penilai tidak boleh berat sebelah (*bias*).
- (iv) Penilai harus selalu saling bertindak balas dengan peserta program.

2.5.8 Teknik Pengumpulan Data

Menurut Knirk & Gustafson (1986), terdapat beberapa teknik pengumpulan data. Antaranya termasuk :

- (i) Ujian pencapaian (pengetahuan pelajar)
- (ii) Ujian kecerdasan atau IQ (menilai potensi)
- (iii) Ujian kertas-pensel
- (iv) Soal selidik (kemungkinan bias, terhad dan kurang lengkap)
- (v) Kadar skalar (misalnya skala Likert)
- (vi) Penyusunan skalar (memaksa responden membuat pilihan)
- (vii) Q-sort (melalui pembahagian pilihan secara terpaksa)
- (viii) Diari
- (ix) Teknik kritikal (mencatatkan maklumat yang penting sahaja)
- (x) Pemerhatian (termasuk senarai semak, kadar skalar, nota tempat kajian, laporan secara ringkas dan sebagainya)
- (xi) Temubual (tidak berstruktur, semi struktur dan berstruktur)
- (xii) Ujian persembahan (mempersalahkan satu tugas, kemudian menggunakan kadar skalar)
- (xiii) Ulasan rekod

2.5.9 Prosedur Penggunaan Model Penilaian Matlamat Bebas



Rajah 3.1 : Prosedur Penggunaan Model Penilaian Matlamat Bebas

2.5.10 Hasil Penilaian

Oleh sebab Penilaian matlamat bebas merupakan sejenis penilaian kualitatif, maka kaedah temubual secara tidak berstruktur dan pemerhatian selalu digunakan untuk mengenalpasti hasil program. Akan tetapi, kadang kala penilaian ini juga akan menghasilkan satu laporan penilaian standard yang berbentuk sama ada kualitatif, kuantitatif atau kedua-duanya.

2.5.11 Perbezaan Model Penilaian Matlamat Bebas

Model ini mempunyai tiga perbezaan yang amat istimewa dan berlainan dengan model penilaian lain iaitu :

- (i) Penilaian yang dilakukan tidak bergantung kepada definisi, tujuan dan matlamat program yang hendak dinilai (Scriven, 1991).

Scriven (1972) mengekalkan perhatian terhadap matlamat program supaya menghadkan skop sesuatu penyelidikan. Apabila matlamat atau objektif sesuatu program digunakan sebagai asas penilaian, tujuan akan digantikan untuk menjayakan program tersebut (Scriven, 1972). Salah satu masalah yang dihadapi oleh model ini ialah matlamat bagi program kabur, tidak jelas, objektif terlalu sempit dan hanya mempersembahkan output yang ringkas (Stecher, 1990).

- (ii) Mengenalpasti pengguna sebagai audien utama bagi penilaian

Penilaian ini juga merujuk kepada Penilaian Berdasarkan Pengguna (Scriven, 1983). Penilaian ini sama dengan ujian produk pengguna (*consumer product testing*). Semua kesan program akan digabungkan menjadi satu ringkasan yang keputusannya bergantung kepada keperluan pengguna (House, 1978). Keperluan pengguna dapat dikenalpasti melalui keperluan penilaian.

- (iii) Pelbagai kriteria akan digabungkan dan diringkaskan untuk menjadi satu penilaian keseluruhan bagi sesuatu program

Banyak kriteria digabungkan dan diringkaskan untuk menentukan kebaikan sesuatu program dengan mengkategorikannya kepada lemah, baik dan cemerlang. Pendekatan ini sangat berfaedah kerana ia dapat menghasilkan satu keputusan yang baik yang dapat mengarahkan pengguna membuat pilihan yang terbaik (House, 1978).

2.5.12 Kekuatan Dan Kekurangan Model Penilaian Matlamat Bebas

2.5.12.1 Kekuatan Model Penilaian Matlamat Bebas

- (i) Membekalkan data mengenai kesan program
- (ii) Penilai menjadi sensitif untuk memberi perhatian kepada kesan program
- (iii) Mengenalpasti sebab-sebab bagi kesan program dan semak dengan kewujudan sebab-sebab tersebut
- (iv) Memperkenalkan metodologi lain untuk penilaian misalnya kaedah antropological dan historical
- (v) Melindungi pendidik dan pengguna daripada mendapat produk atau perkhidmatan pendidikan yang kurang baik

2.5.12.2 Kekurangan Model Penilaian Matlamat Bebas

- (i) Bergantung kepada implemantasi
- (ii) Penilai tidak diberi satu panduan atau piawaian yang khas semasa menilai sesuatu program yang besar. Program tersebut dinilai oleh penilai mengikut kepandaian dan kreativiti masing-masing.
- (iii) Memerlukan perbelanjaan yang besar

2.5.12.2 Paradigma Model Penilaian Matlamat Bebas (1967)

- (i) Melibatkan seorang stakeholder sebagai fasilitator bagi program penilaian.
- (ii) Merumus dan menggabungkan matlamat dan objektif yang spesifik.
- (iii) Menterjemahkan objektif yang spesifik dalam bentuk yang boleh berhubung.
- (iv) Memilih alat untuk menyiapkan penilaian supaya dapat membuat kesimpulan terhadap keberkesanan program.mengadakan pemerhatian dengan menggunakan ujian kontek-valid, skala dan penilaian tingkah laku yang lain dari semasa ke semasa.
- (v) Menggunakan kaedah yang sesuai untuk menganalisis data.
- (vi) Menginterpretasikan data dengan menggunakan tahap persembahan yang standard bagi semua penilaian.
- (vii) Mengembangkan implementasi, modifikasi dan semakan pada masa akan datang untuk menambahkan matlamat dan objektif.

2.5.13 UMUSAN

Jadual 3.1 : Ciri-ciri Bagi Model Penilaian Matlamat Bebas

Ciri-Ciri	Penerangan
Penekanan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Senarai semak bagi penilai
Tujuan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menilai kesan sesuatu program ▪ Menggalakkan kesan sebenar bagi sesuatu program daripada kesan yang dijangkakan ▪ Menentukan hubungan dan alternatif yang baik bagi sesuatu produk dan perkhidmatan pendidikan ▪ Menentukan kebaikan keseluruhan sesuatu program bagi pengguna selepas memastikan kesemua kesan program
Komponen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menghasilkan senarai semak ▪ Mempertimbangkan bahan sumber berdasarkan sesetengah kriteria asas ▪ Mendirikan standard yang tertentu untuk mengenalpasti sesetengah produk
Jenis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jurnal yang menawarkan penilaian untuk jenis produk yang spesifik ▪ Ulasan : a) perisian I.E b) buku c) jurnal ▪ Ulasan individu Ad-Hoc ▪ Ulasan berorientasi kepakaran
Aktiviti Penilaian	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mengabaikan tuntutan ▪ Mengikut senarai semak ▪ Pemerhatian dalam kelas ▪ Temubual ▪ Ujian atau peperiksaan
Contoh	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Laporan pengguna ▪ Forum EPIE (Educational Products Information Exchange)
Risiko / Masalah	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menyimpan dokumen dan rekod secara overvalue ▪ Permintaan yang kompleks dan rumit ▪ Kemahiran penilaian yang sensitif
Hasil Yang Baik (Pay-offs)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Membekalkan perspektif yang baru dan data yang mempunyai sedikit hubungan dengan perbuatan ini ▪ Mempertimbangkan hasil yang tidak dicadangkan
Kekuatan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tidak membazirkan masa untuk melakukan penilaian major kerana membekalkan maklumat kepada kumpulan dari semasa ke semasa ▪ Meningkatkan pengetahuan pengguna tentang kriteria yang akan digunakan apabila memilih produk program atau perkhidmatan ▪ Individu akan menjadi lebih memahami tentang strategi pasaran
Kekurangan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menambahkan kos produk kerana ujiannya ▪ Menyekat keputusan tempatan tentang produk, program atau perkhidmatan kerana individu terlalu bergantung

	kepada agen untuk menjalankan penilaian <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sekiranya sesiapa yang tidak berpengalaman dalam bidang penilaian, mereka tidak layak menjadi penilai ▪ Peraturan yang ketat akan menyekat perkembangan produk secara kreatif
Sasaran	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Penilai luar yang tidak sedar akan matlamat misalnya guru
Pemaju	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tahun 1960 digunakan untuk menilai produk pendidikan ▪ Scriven (1967) mendirikan kriteria untuk kegunaan penilaian ▪ Scriven (1974) membangunkan satu senarai semak untuk produk
Sumber Soalan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Masyarakat ▪ Pengguna ▪ Penilai
Soalan Utama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Daripada beberapa alternatif yang paling murah, memerlukan keperluan pengguna dan nilai sosial

2.6.0 MODEL ILLUMINATIF (Parlett dan Hamilton)

Parlett dan Hamilton (1972) telah memperkenalkan Konsep penilaian Penerangan (illuminatif) iaitu untuk mengkaji program inovasi: melihat cara bagaimana ia dijalankan, cara ia dipengaruhi oleh berbagai-bagai situasi pendidikan apabila diaplikasikan dan kesannya terhadap pengalaman akademik dan hasil tugas murid. Penilaian jenis ini memperhitungkan interaksi di antara sistem pengajaran dan situasi persekitaran pembelajaran.

Model ini telah diperkembangkan oleh Malcolm Parlett. Model ini telah digunakan pada kajian antropologi iaitu kajian tentang asal usul dan kebudayaan manusia pada zaman dahulu untuk tujuan cuba mendedahkan faktor penting yang tersembunyi berdasarkan pengalaman peserta mengikut situasi yang diberikan.

Model ini telah digunakan secara meluas di United Kingdom sebagai penilaian kepada *human-computer* interaksi dan pembelajaran berbantuan komputer.

Penilaian illuminatif adalah penilaian yang mempunyai ciri-ciri dan kriteria mengikut penilaian responsif. Terutamanya ia adalah lebih peka terhadap keperluan, minat dan soalan daripada pembaca yang berlainan. Walau bagaimanapun, penilaian illuminatif adalah berbeza dengan pendekatan Stake di mana Stake tidak memasukkan isu-isu dalam proses pembelajaran sebaliknya bagi penilaian illuminatif ia lebih fokus kepada holistik

iaitu secara menyeluruh. Oleh itu, tujuan penilaian ini adalah lebih kepada untuk memastikan dan menggambarkan perkaitan dalam memasuki rangkaian kerja berbanding fokus kepada beberapa program masa depan. (Parlett, 1990, p. 69)

Hasil daripada proses pembelajaran adalah berusaha untuk memahami penyusunan keseluruhan sistem secara teratur (Parlett, 1990, p. 69). Matlamatnya adalah untuk meningkatkan pemahaman atau “penerangan” tentang program, pengarahannya kepada pembaharuan, atau sekolah sebagai satu sistem perkerjaan sepertimana yang terkandung dalam lingkungan yang ditetapkan. Maka tugas penilai adalah menyelesaikan masalah yang rumit, mengenalpasti sebab dan kesan, dan memahami kaitan antara kepercayaan dan latihan dengan cara pelaksanaan dan maklum balas daripada individu (Parlett & Hamilton, 1976, p. 147). Bagi makna yang lain, tujuan utama penilaian illuminatif adalah untuk memperoleh “invisible realities: dalam sosial”.

Walaupun penerangannya adalah berkaitan dengan pendekatan sosial antropologi, tetapi penilaian illuminatif bukan merupakan pakej metodologi yang berpiawai. Sebaliknya, ia merupakan strategi dalam mentakrifkan masalah berkenaan cara yang akan digunakan. (Parlett & Hamilton, 1976, p. 147)

2.6.1 Konsep Penilaian Illuminatif

Kemunculan terhadap penilaian ‘naturalistik’ adalah diketuai oleh tokoh-tokoh seperti Barry Mac Donald, Lawrence Stenhouse, David Hamilton dan Malcolm Parlett di Britain, dan Robert E. Stake, Louis Smith dan Elliot di United State. Kemunculan penilaian pendidikan ini disebabkan oleh kepercayaan yang kukuh terhadap pendekatan kualitatif yang berdasarkan deskriptif dan interpretatif antropologi paradigma yang dapat membantu dalam proses menggariskan, mencapai dan menghasilkan maklumat yang berguna secara berkesan dalam membuat keputusan. (Stufflebeam et. Al. ,1971).

Penegasan terhadap kuantitatif paradigma dalam strategi penilaian tradisional adalah kurang memuaskan dari segi memberikan maklumat yang tepat dan berguna untuk meningkatkan pemahaman dan cara penyelesaian masalah dalam melaksanakan pembaharuan kurikulum. Pengukuran tingkah laku yang bermula daripada perhatian yang tinggi hingga usaha memudahkannya telah merubahkan sikap pelajar dari segi

mempercayai pendekatan ini tidak dapat membantu 'stake holder' dalam inovasi menambahbaikan latihan pendidikan yang dianggap penting di sesebuah sekolah.

Oleh itu, usaha perlu dilakukan untuk menilai pelbagai kejadian sebenar yang berlaku sama ada yang dijangka atau yang telah ditentukan dalam sesebuah organisasi yang kompleks atau dalam membentuk proses pengajaran dan pembelajaran. Dari sudut sosial antropologi pula pendekatan penilaian bagi kaedah penilaian illuminatif ini dapat menghasilkan makna yang lebih realistik dan holistik untuk membantu dalam membuat keputusan untuk meningkatkan inovasi.

Perkara utama yang dipertimbangkan oleh Parlett dan Hamilton (1972) dalam penilaian illuminatif ialah mereka telah menerangkannya dalam bentuk gambaran serta interpretasi dan bukan menggunakan kaedah pengukuran dan ramalan untuk melengkapkan sebahagian daripada paradigma kualitatif. Sebenarnya penilaian ini cuba menggariskan dan menerangkan soalan yang berkaitan dengan projek mengimplimentasikan inovasi dalam pendidikan. Antaranya ialah bagaimana ia beroperasi; bagaimana ia dipengaruhi oleh situasi mengikut sekolah yang berbeza; apakah pertimbangan yang dilakukan terhadap kebaikan dan keburukannya terhadap pelajar; dan bagaimanakah kebijaksanaan pelajar diaplikasikan berdasarkan pengalaman sebenar dalam akademik.

Objektif bagi penilaian illuminatif ini adalah untuk mendapatkan dan mencatatkan siapakah yang akan menjadi peserta dalam perancangan tersebut iaitu sama ada guru atau pelajar; untuk membincangkan kepentingan perubahan pada masa depan dan proses kritikalnya.

Penilaian illuminatif lebih menekankan kandungan dan proses inovasi berbanding dengan hasil yang diperolehi. Terdapat dua konsep yang ditumpukan dalam penilaian iaitu 'sistem pengarahan' dan 'learning milieu' iaitu pembelajaran kepada keadaan sekeliling. Penilai illuminatif berpendapat 'sistem pengarahan' merupakan panduan pendidikan asas yang mengandungi pelbagai perancangan dan pernyataan yang berkait rapat dengan perancangan bagi pengajaran yang tertentu, membentuk satu set pedagogi yang dijangkakan, kandungan kurikulum yang baru, dan teknik serta kelengkapan yang jelas sebagai satu sistem. Walau bagaimanapun, idea bagi 'sistem pengarahan' ini akan terus berubah, yang hanya membezakannya adalah dari segi elemen yang ditekankan oleh

pengetua, guru dan pelajar supaya sesuai dengan keperluan tertentu yang telah ditetapkan. Proses mendefinisikan dan menginterpretasikan semula objektif yang sebenar akan dilakukan supaya dapat dimasukkan dan disesuaikan dengan pelaksanaan inovasi mengikut situasi tempatan. Penyesuaian ini akan berubah idea bagi perancangan yang asal secara langsung atau tidak langsung.

Parlett dan Hamilton telah memandang 'learning milieu' sebagai sosial psikologikal dan bahan persekitaran dimana pelajar dan guru akan berkerjasama dalam pelaksanaan sesuatu program. Keadaan ini akan menghasilkan rangkaian kerja yang dapat merubah budaya, sosial, institusi dan psikologikal dimana ia akan bertindak untuk menghasilkan kaedah pengajaran dan pembelajaran yang lebih rumit dalam sesebuah kelas atau kursus yang dijalankan. Rupa bentuk bagi 'learning milieu' adalah bergantung kepada interaksi antara pelbagai faktor yang berbeza; pelbagai jenis pengurusan yang dijalankan dalam organisasi sekolah; kriteria yang ada pada seseorang guru dan persektif seseorang pelajar.

Pengetahuan penilaian illuminatif dalam 'learning milieu' adalah berpelbagaian dan rumit. Pengetahuan ini adalah sangat penting untuk mempengaruhi inovasi dan implementasi yang berlaku dalam pendidikan. Selain daripada itu, pengenalan terhadap inovasi iaitu pelbagai sebab akibat dan maklum balas yang diterima melalui 'learning milieu' akan menghasilkan kesan yang tidak disengajakan di mana ia boleh mempengaruhi perubahan baru dengan sebaik mungkin.

2.6.2 Komponen

Pendekatan Model Illuminatif ini menggambarkan tiga peringkat utama dalam penilaian dan beberapa cara pungutan data. Tiga peringkat utama adalah:

- (a) Peringkat penjelajahan pemerhatian
- (b) Penumpuan soalan dan penyelidikan
- (c) Memperkembangkan penjelasan dan prinsip yang umum.

Cara pungutan data termasuklah pemerhatian terhadap mereka yang bukan peserta, wawancara yang tiada batas, tindakan yang tidak menonjol, senarai soalan, perbincangan

secara berkumpulan, penganalisisan dokumen program, laporan kepada pembelajaran yang lepas serta catatan maklumat yang lain.

2..3.3 Tahap Penilaian

Langkah utama untuk melakukan penilaian adalah penilai atau yang dinilai dapat menerima penilaian tersebut. Apa yang paling penting ialah cara membuat keputusan dalam pembelajaran perlulah dilakukan secara eksplisit. Oleh itu, penilaian illuminatif memainkan peranan yang penting untuk memperoleh agenda yang tersembunyi. Menurut Parlett (1990), perkara penting yang perlu dibincangkan sebelum menerima penilaian adalah melakukan penyelidikan yang teliti.

Peringkat pertama dalam penilaian adalah berdasarkan “*illuminatif period*”. (Parlett, 1990). Penilai akan menjadi lebih mahir apabila mengikut penilaian pembelajarannya pada setiap hari (Parlett & Hamilton, 1976). Ini merupakan fasa penjelajahan di mana penilai akan mencatatkan secara berterusan perkara yang sedang berlaku, pengurusan yang dijalankan, penandaan yang informal, dan melakukan perbincangan bersama peserta (Parlett & Hamilton, 1976, p. 148). Penilai juga menggunakan perbagai jenis pemerhatian yang sistematik untuk memahami perlarasan yang ditetapkan dan pandangan setiap peserta terhadap fungsi program tersebut.

Sebagai contohnya, dalam satu penyelidikan tentang pembelajaran persendirian yang dijalankan di sekolah menengah di British, parlett dan Hamilton (1976) telah mendapati guru mempunyai pandangan yang berbeza. Sesetengah daripada mereka berpendapat ia merupakan kursus lengkap dalam penyelidikan manakala yang lain pula berpendapat ia hanya merupakan sumber tambahan yang digunakan apabila diperlukan.

Dalam peringkat kedua, penyelidikan yang dijalankan hanya tumpu kepada tema yang tertentu. Contohnya, dalam projek pilot yang dijalankan terhadap pembelajaran bersendirian, Parlett dan Hamilton (1976) mempunyai pandangan yang berbeza terhadap bahan yang digunakan oleh setiap guru semasa mengajar.

Melalui tema yang ditetapkan ini, satu hasil yang penting telah diperolehi iaitu mereka telah memberikan pengarah dan membentuk satu penilaian. Mereka juga telah

menganalisis secara terperinci untuk memperkembangkan dan meneruskan penyelidikan tersebut.

Peringkat ketiga adalah mencari prinsip umum yang terdapat dalam program, mengenalpasti jenis sebab dan akibat, dan usaha untuk memperolehi kandungan yang jelas (Parlett & Hamilton, 1976, p. 148). Sebagai contoh, pandangan guru terhadap bahan pembelajaran bersendirian adalah bergantung kepada kesesuaian bahan tersebut, tempoh pengalaman terhadap pendekatan tersebut, dan fungsi bahan tersebut sebagai bahan penyokong atau bahan penggantian mereka.

Tiga peringkat ini akan saling bertindih apabila masalah telah dikenalpasti. Oleh itu, aktiviti penilaian yang spesifik tidak dapat dicartakan secara terlit.

2.6.8 Kaedah Penilaian Illuminatif

Penilaian illuminatif bukan merupakan satu kaedah penilaian yang standard tetapi ia merupakan strategi yang digunakan dalam penyelidikan yang luas (Parlett dan Hamilton, 1972) dengan menggunakan kaedah kualitatif. Tujuannya ialah agar ia dapat disesuaikan dan dipilih secara berleluasa dengan menggunakan pelbagai sumber dan digabungkan dengan pelbagai teknik yang berbeza untuk menyelesaikan masalah yang biasa dihadapi. Tugas utama penilai illuminatif adalah mentelaah, menghuraikan dan melaporkan kenyataan yang berlaku pada setiap hari berdasarkan subjek yang telah ditetapkan dengan menggunakan pendekatan sosial antropologi. Mereka juga perlu mengambil berat terhadap kepentingan masa depan dengan menekankan sebab akibat, memahami hubungan antara latihan dan keyakinan, serta cara pengurusan yang sistematik dan maklum balas yang diberi oleh seseorang individu.

Penilaian dengan cara illuminatif ini merangkumi tiga peringkat iaitu penyeliaan oleh penyelidik, penyelidikan yang berterusan dan peringkat penjelasan. Ketiga-tiga peringkat ini adalah berkait rapat antara satu sama lain dalam memperkembangkan penyelidikan. Penilaian ini bermula dengan penggunaan pangkalan data yang luas, sistematik dan progresif iaitu dengan memberi perhatian kepada fenomena yang unik dan tidak dapat diramalkan. Empat jenis sumber data yang digunakan dalam menghuraikan

maklumat tentang profil iaitu pemerhatian, temuramah, soal selidik dan ujian, serta sumber catatan yang lain.

Melalui pemerhatian dan dokumentasi terhadap aktiviti yang dijalankan dan peristiwa yang berlaku di sekolah-sekolah pada setiap hari, data dan maklumat yang tepat akan dikumpulkan. Temuramah terhadap peserta dan individu yang berkaitan akan memberi pemahaman yang lebih baik terhadap pandangan dan sikap mereka tentang pengalaman dalam inovasi. Selain itu, dengan menggunakan soal selidik, senarai semak dan ujian lain yang sesuai akan dapat membantu mengukuhkan lagi dapatan yang diperolehi. Bergitu juga dengan lain-lain dokumen yang berkaitan dan sumber maklumat yang diperolehi secara rasmi dan separa rasmi akan memberikan pemahaman yang lebih mendalam tentang sesuatu yang berlaku. Parlett dan Hamilton telah mencadangkan penilaian illuminatif perlu lebih menumpu kepada pergabungan maklumat berbanding dengan kaedah membuat keputusan dalam penilaian. Tujuan utamanya ialah untuk memberikan pemahaman yang jelas tentang kerumitan sesuatu projek yang sebenar.

2.6.9 Kaedah Pengumpulan Data

Cara pengumpulan data adalah melalui pemerhatian, temubual tidak berstruktur dan menganalisis dokumen. Penilai memulakan penilaian dengan memperkembangkan maklumat tentang satu peristiwa yang telah berlaku dan menggambarkan peristiwa tersebut pada masa akan datang. Kriteria yang terdapat dalam sesuatu percakapan seperti bahasa dan logak yang digunakan perlu dicatatkan kerana ia selalu menunjukkan keadaan sosial yang penting pada masa akan datang.

Pekara yang penting untuk mengenalpasti masalah atau isu adalah melalui temubual yang tidak berstruktur. Seseorang individu akan disoal tentang kerja yang dilakukan, pandangan mereka terhadap kepentingan dan nilai pada sesuatu program atau latihan yang baru. (Parlett dan Hamilton, 1976). Biasanya temubual tidak sesuai dilakukan ke atas bilangan responden yang ramai. Walau bagaimanapun, bagi mereka yang lebih pintar dalam sesuatu kumpulan biasanya akan dipilih. (Parlett dan Hamilton, 1976, p.149).

Peringkat penjelajahan juga termasuk merekod pemerhatian yang dijalankan. Contohnya, jadual mungkin digunakan untuk merekodkan kehadiran, kedudukan dan

penggunaan kemudahan di sekolah. Pemerhatian di bilik darjah juga menggunakan jadual untuk merekodkan interaksi antara guru-pelajar dan penggunaan masa dalam bilik darjah. Analisis dokumen juga penting apabila inovasi telah dirancang kerana ia dapat memberikan maklumat yang berkenaan dengan persepsi seseorang individu.

2.6.10 Bagaimanakah Penilaian Illuminatif Dilaksanakan

Penilaian di sekolah-sekolah kecil melalui pendekatan illuminatif sebenarnya membekalkan informasi yang berguna dan bermakna mengenai kandungan tentang kurikulum baru yang sedang diperkenalkan di kawasan pedalaman, dan seterusnya akan dibekalkan kepada semua pihak-pihak yang berminat dan juga individu-individu yang mempunyai informasi yang sesuai dengan tahap untuk membuat keputusan masing-masing. Penilaian terhadap ciri-ciri di sekolah yang dicadangkan oleh Helen Simon (1981) memang patut diberi pujian kerana faedah penilaian illuminatif dapat membawa kepada kesefahaman yang lebih baik dengan aturan yang dibuat dimana kurikulum itu sedang beroperasi. Terdapat beberapa perkara yang penting dalam penilaian yang dijalankan. Antara berikutnya patut diberi pertimbangan iaitu, penilaian sepatutnya:

- a) Mempunyai matlamat untuk mengeratkan proses pengajaran, pembelajaran dan persekolahan supaya dapat membuat pertimbangan tentang kelengkapan polisi pendidikan dan juga kualiti pengalaman yang ada pada para pelajar.
- b) Mempunyai sumber maklumat yang luas; seperti data temuduga, deskripsi perkara yang diperhati, bukti dokumentasi dan juga keputusan peperiksaan.
- c) Menguji sikap, nilai dan anggapan yang terkandung pada maklumat yang datang daripada pelbagai sumber.
- d) Mewujudkan penilaian yang tidak formal yang biasa digunakan oleh para guru untuk mendapatkan sambutan daripada latihan mereka.
- e) Mengfokuskan keperluan dalaman yang ditentukan oleh pihak sekolah dan juga gurunya dan tidak memikirkan bahawa pendapat orang luar itu penting.

Menggunakan ciri-ciri ini, pendekatan sepuluh dimensi (Nero, 1980) dalam

mengkonsepkan penilaian, inovasi penilaian di sekolah pedalaman perlu mengambil pendirian seperti penilaian mesti diambil sebagai sebahagian daripada inovasi, satu proses yang merangkumi pelbagai strategi bagi memberikan informasi untuk memperbaiki pengajaran dan pembelajaran '*instructional system*' dan '*learning milieu*' patut menjadi objek utama; cara dimana inovasi yang telah dirancang sedang disesuaikan, diterjemahkan dan sedia dijalankan oleh agensi-agensi yang melaksanakan dalam konteks mereka yang unit patut merupakan maklumat utama untuk dipungut; keutamaan dan pemerhatian khas patut diberikan kepada perubahan positif negara organisasi, proses pengajaran pembelajaran, dan sikap keseluruhan terhadap program; ia sepatutnya melayan semua stake holders dalam program pendidikan inovasi terutamanya pentadbiran sekolah, para guru dan pemaju inovasi; dan ia sepatutnya mempunyai 4 peringkat ini:

- (a) memulakan dan mengadakan strategi penilaian.
- (b) mengenalpasti isu dan kawasan yang dikhuatiri.
- (c) mengumpul maklumat yang berguna dan
- (d) melaporkan mengenai keputusan penyelidikan; ia sepatutnya memilih secara leluasa untuk pendekatan kaedah kajian penilaian; ia sepatutnya melibatkan penilai luar dan juga dalam dan akhir sekali ia sepatutnya mempunyai keseimbangan antara keberkesanan, ketepatan dan kebenaran.

Untuk mendapatkan yang terbaik dari penilaian inovasi di sekolah pedalaman adalah melalui illuminasi dan pemerhatian yang boleh dilaksanakan dengan pelbagai cara, sama ada struktur atau tidak struktur, oleh pemerhati peserta atau orang luar atau melalui rakaman yang memberi gambaran lebih jelas bagaimana inovasi ini digunakan di sekolah macam ini. Pembelajaran kes dari sekolah terpilih akan membantu untuk menfokuskan keunikan dan kenyataan yang akan menunjuk ciri-ciri penggunaan KBSR di sekolah seperti ini. Dan perbandingan pembelajaran di dalam dan di antara sekolah dengan aturan yang sama, atau dengan sekolah yang mempunyai latar belakang yang berbeza akan lebih secara keseluruhan memperkayakan dan membekalkan kesefahaman terhadap masalah dan isu dan ada kemungkinan akan membuat keputusan yang berkaitan dengan perlaksanaannya, menemuduga pentadbir sekolah dan guru, bukan sahaja berguna untuk mendapatkan maklumat mengenai bagaimana mereka melihat dan merasa mengenai program ini dan juga dapat membantu penilai untuk memeriksa maklumat yang dikumpulkan dan menterjemahkan pemerhatian yang telah di buat.

Penglibatan guru dan guru besar dari sekolah pedalaman dalam latihan penilaian ini melalui kerjasama antara penilai luar sekolah dan kakitangan sekolah akan mewujudkan kesan jangka masa pendek dan panjang. Dari penilaian ini, maklumat sumber primer yang dikumpul daripada mereka yang terlibat secara langsung dalam proses pengajaran pembelajaran sebenar dan seterusnya membekalkan pengalaman penyelidikan yang berguna dan bernilai bagi perkembangan professional perseorangan dalam kakitangan sekolah. Sama seperti bekerja secara dekat di antara pemaju kurikulum dan di peringkat kebangsaan dan pembuat keputusan di peringkat daerah, Jabatan Pendidikan Negeri dan pelaksana inovasi di peringkat sekolah akan menambahkan lagi kesefahaman terhadap tugas dan harapan masing-masing, kebimbangan dan masalah dalam perubahan pelaksanaan. Ini menjanjikan satu pentadbiran professional yang lebih baik dan bermakna pada masa hadapan, satu keadaan dan atmosfera yang penting untuk kemajuan sekolah pedalaman.

2.6.11 Penilaian Illuminatif dan Penglibatan (Participatory)

Joan Poliner Shapiro- salah seorang daripada Persatuan Penilaian Kebangsaan (NATS), berkait rapat dengan kolej pendidikan di Temple Universiti telah menyelidik dan menulis mengenai illuminatif dan penglibatan yang merupakan cara mendekati kepada penilaian. Pada awalnya, Shapiro lebih menumpukan penilaian illuminatif sebagai cara menilaikan program-program dan projek-projek yang dipelajari oleh kaum wanita. Shapiro menjelaskan bahawa penilaian illuminatif merupakan model penilaian alternatif yang pertama berhubung dengan kritikan dan juga soalan-soalan yang dikemukakan oleh persatuan wanita dan penilaian pendidikan yang tidak tradisional.

Model illuminatif ini digunakan sebagai contoh kepada cara pendekatan yang tidak tradisional untuk menyukat kejayaan atau kegagalan dari projek-projek inovatif dan sekaligus meliputi gaya fenomenologikal dan ethnografik. Penilaian illuminatif adalah sangat luas dimana ia bukan sahaja mempergunakan teknik pemerhatian peserta, temuduga dan analisis dokumen dalam bentuk pembelajaran kes tetapi juga patut membentuk soala selidik dan dokumen dokumen lain yang boleh diambil kira. Faedah

daripada penilaian illuminatif ini adalah kerana kedua-dua cara kualitatif dan kuantitatif boleh digabungkan untuk menjelaskan subjek ini.

Sebagai satu strategi, nilai illuminatif tidak menuntut untuk perihal yang sempurna. Penilaian ini tidak sepatutnya menjadi bebas nilai. Nilai illuminatif juga adalah satu bentuk penilaian yang boleh dipanggil penilaian bermatlamat bebas dan adalah berguna khususnya untuk menilai program-program baru apabila kesan-kesan jangka masa panjang tidak dapat dijangka. Pendekatan illuminatif ini juga mengandungi kualiti yang boleh disesuaikan untuk menilai program yang dipelajari oleh kaum wanita. Walau bagaimanapun sebelum strategi ini digunakan, sebagai suatu kaedah kajian kekuatan dan kelemahan patut diteroka secara mendalam sama ada ianya patut atau tidak patut diberi aturan.

Seperti penilaian illuminatif, penilaian terhadap penglibatan adalah saling bertindak dalam pendekatannya. Teknik ini mengandungi kedua-dua cara kaedah kajian kualitatif dan kuantitatif dan adalah sesuai untuk pengukuran terhadap perubahan. Penilaian penglibatan membenarkan penilai untuk memahami secara dalaman dan tidak lagi menghadkan penilai kepada peranan luaran. Ramai yang bersependapat bahawa pertalian jenis ini adalah lebih dapat membantu untuk memupuk kepunyaan antara penilai dengan mereka yang dinilai. Ia cuba untuk mengelakkan subjek dan objek dari terasing, membolehkan peserta berpeluang untuk bersuara.

Dapatan kajian akan diperolehi dengan kaedah kualitatif seperti pemerhatian peserta, analisis tekstual dan temuduga. Pengukuran kuantitatif seperti bentuk pendaftaran dan data-data lain yang menunjukkan angka adalah sumber maklumat yang diterima dan sedia digabung ke dalam proses penilaian. Dalam pendekatan penglibatan Shapiro, penilaian dan pengukuran boleh ditukar gantikan. Dalam penilaian penglibatan, kemajuan dari aspek program dan projek lebih difokuskan, seperti mengutamakan pembantahan ke atas keputusan yang terakhir. Dalam model ini, proses penilaian adalah amat penting. Dengan kata lain, penilaian formatif lebih ditekankan berbanding dengan penilaian sumatif.

Shapiro juga menulis mengenai ilmu pendidikan tentang persatuan wanita. Dalam satu penulisan bersama Carroll Smith- Rosenberg, beliau menerokai pembelajaran pelajar melalui pengenalan terhadap krusus yang beretika yang dipelajari oleh kaum wanita

dengan beralih pandangan kepada para pelajar. Dalam penulisan yang lain, beliau menggunakan analisis pembelajaran kes sebagai satu cara untuk membolehkan para pelajar bukan dari persatuan wanita dan sebaliknya, untuk saling memahami antara satu sama lain. Di antara kesemua penulisannya, ilmu pendidikan pada persatuan wanita dan penilaian sentiasa saling bertindih. Bagi Shapiro, buku harian dan pembelajaran kes bukan sahaja boleh digunakan sebagai pendekatan ilmu pendidikan yang efektif malah mereka juga berpotensi untuk digunakan dengan sesuai dan bermakna dalam teknik penilaian pembelajaran pelajar.

2.6.12 Kekuatan dan Kelemahan

Penilaian illuminatif mula berkembang di United Kingdom. Ia mula mendapat perhatian di United State pada tahun 1970.

Kekuatan utama bagi pendekatan ini adalah ia menggunakan “progressive focusing” iaitu penumpuan secara bertambah maju untuk memperkembangkan tema agar kajian lanjutan dapat dijalankan dan dapat menyesuaikan dalam rangkaian kerja sesuatu perkerjaan untuk memudahkan pengumpulan dan analisis data dilakukan.

Salah satu kelemahan bagi pendekatan ini adalah termasuk kemahiran yang ada pada seseorang penilai. Pertama, penilai perlu berpengetahuan dan berpengalaman dalam menggunakan methodologi bagi kajian kualitatif. Kedua, pakar dalam kemahiran interpersonal dan kemahiran komunikasi. Penilaian yang berjaya adalah bergantung kepada saling kepercayaan antara penilai dan yang dinilai.

Kelemahan yang lain adalah perkembangan terhadap maklumat yang subjektiviti. Semasa menjalankan proses pengumpulan data, penggunaan mata dan telinga adalah perlu untuk menganalisis maklumat. Walau bagaimanapun teknik segi tiga digunakan dalam penyelidikan, tetapi bias masih boleh berlaku.

2.7.0 MODEL DISCREPANCY / KETIDAKSAMAAN

Menurut Malcum Provus (1969), definisi *discrepancy* ialah pengukuran antara piawaian yang ditetapkan dengan apa yang berlaku sebenarnya. Kalau sesuatu program tidak mencapai piawaian yang ditetapkan maka terdapat perbezaan. (*The measure of the difference between a standard and what is or has actually happened is a discrepancy. If a project activity does not meet standards, there is a discrepancy.*)

2.7.1 Pengenalan *Discrepancy Model*

Discrepancy Model yang direka bentuk oleh Malcum Provus (1969, 1971), mempunyai perbezaan dengan model penilaian yang lain. Salah satu perbezaan yang paling nyata ialah *Discrepancy Model* lebih menekankan proses pengurusan maklumat secara berterusan iaitu mementingkan kemajuan program dan begitu juga pencapaian program (Provus, 1969). Walau bagaimanapun model ini adalah hampir sama dengan perspektif Tyler iaitu penilaian dianggap sebagai komponen dalam perkembangan sesuatu program.

Perkembangan model ini adalah bermula daripada pengenalan masalah setiap penilaian program. Menurut Provus (1969), kebanyakan sekolah akan diformulakan dengan tidak mempunyai pembangunan yang mencukupi dan perancangan yang teliti seperti pengumpulan maklumat yang diperlukan. Oleh itu, *instant installation program* (program yang dibentuk dengan segera iaitu tidak mempunyai pengumpulan maklumat yang mencukupi dan perancangan yang teliti) adalah kurang berkesan jika berbanding dengan program yang mempunyai perancangan yang baik seumpamanya memastikan fungsi-fungsi utama program yang baru dan sebagainya. Oleh itu, model ini dimulakan dengan menganggap *definition program* dan *program installation* sebagai satu peringkat yang sangat penting.

Model ini digunakan untuk menguji kepentingan *input*, proses dan *output* sesuatu program.

Model ini dicipta bagi sistem sekolah yang mempunyai penilaian staf yang tetap (*permanent evaluation staff*). Jika sesuatu program yang dijalankan perlu melalui beberapa peringkat maka staf yang terlibat mungkin perlu mengambil masa sehingga lima tahun. Model ini adalah hampir sama dengan Model Tyler iaitu staf akan bekerja rapat untuk menghasilkan maklumat yang berkaitan dengan program yang dijalankan.

Provus (1969), telah menyatakan bahawa tujuan penilaian adalah untuk memastikan sama ada hendak memajukan, mengekalkan ataupun menamatkan sesuatu program. Ciri-ciri Model Provus yang paling asas ialah mengambil tindakan yang wajar untuk menyelesaikan masalah yang wujud dan sesuatu program hanya akan ditamatkan dalam keadaan yang tidak dapat diselesaikan.

2.7.2 Tujuan *Discrepancy Model*

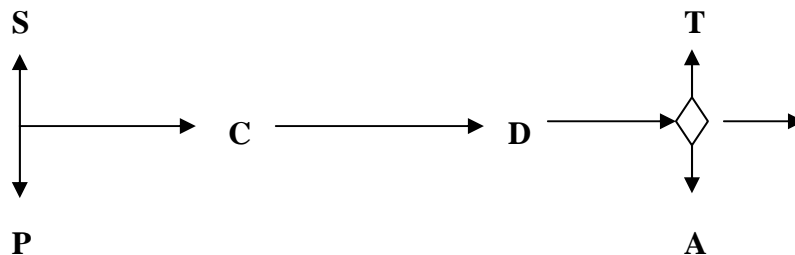
Discrepancy Model mempunyai tiga tujuan yang utama iaitu:

- 1) Mengenal pasti tujuan penilaian sesuatu program dalam keadaan yang boleh diterima oleh semua peringkat. Membahagikan dan menguji operasi sesuatu program berdasarkan model penilaian yang sedia ada untuk mencapai objektif.
- 2) Mendapatkan maklumat yang berkaitan dengan operasi program baru untuk mengubahsuai dan mamajukannya pada peringkat awal iaitu peringkat perancangan dan peringkat *installed*.
- 3) Mendapatkan maklumat untuk menjangka kejayaan dan kegagalan sesuatu program. Jangkaan yang dibuat akan digunakan sebagai dasar untuk mengelakkan kegagalan sesuatu program.

2.7.3 Proses *Discreapncy Model*

Malcum Provus, semasa beliau bertugas sebagai *Director of Research for the Pittsburgh (Pennsylvania) public School*, beliau telah mencipta satu sistem penilaian yang melibatkan perbandingan antara *performance* (persembahan) dan *standards* (piawaian). Model Malcum Provus akan lebih menekankan perbezaan di antara *posited standards* dan *actual performance*.

Discrepancy Model mengandungi lima peringkat seperti berikut:



Rajah 4 : Proses *Discrepancy Model*

S= *Standard* (Piawai)

P= *Program performance* (Program persembahan)

C= *Comparison of S with P* (Perbandingan antara S dan P)

D= *Discrepancy information resulting from C* (Keputusan daripada perbandingan di peringkat C)

T= *Terminate* (Penamatan/ Pengakhiran)

A= *Alteration of P or S* (Penggubahsuaian sama ada P atau S)

Seperti yang ditunjukkan pada rajah di atas, *performance* (persembahan) dibandingkan dengan *standards* (piawaian), kemudian mendapatkan keputusan yang dikehendaki, keputusan yang diperolehi dibandingkan dan akhir sekali keputusan sama ada menamatkan proses penilaian program ataupun mengubal P (*performance*) atau S (*standards*).

Design :

Peringkat pertama model ini adalah *design*. Peringkat ini akan menumpukan perhatian kepada mengenal pasti sifat dasar sesuatu program termasuk a) objektif program tersebut, b) pelajar, staf dan sumber-sumber lain yang mesti dikenal pasti sebelum objektif program ditentukan, c) aktiviti arahan yang diperlukan untuk mencapai objektif yang ditetapkan.

Secara kasar peringkat ini adalah hampir sama dengan peringkat pertama dan peringkat kedua *Model CIPP*.

Installation :

Peringkat yang kedua bagi *Discrepancy Model* ini termasuk usaha untuk melihat sama ada program yang telah *installed* sama dengan *installation plan*. *Design* program ini adalah gabungan daripada peringkat satu yang diwakili oleh *standards* (S) yang bertentangan dengan *performance* (P), kedua-dua komponen tersebut akan dibandingkan antara satu sama lain (C). Selepas perbandingan dibuat, perbezaan yang wujud diperolehi (D), dan akhirnya keputusan dibuat. Keputusan yang dibuat adalah sama ada hendak tamatkan, meneruskan, mengubal *performance* (dalam kes ini, dasar program ditamat atau diubah) ataupun mengubal *standards* (dalam kes ini, design diubah)

Process :

Peringkat yang ketiga ialah untuk mengenal pasti sama ada objektif yang ditentukan boleh dicapai atau tidak. Peranan penilaian adalah sama dengan penilaian formatif Scriven dan penilaian CIPP. *Discrepancy Model* melibatkan maklumat daripada perbandingan antara *standards* dan *performance* untuk membuat keputusan.

Product :

Peringkat keempat model ini adalah fokus kepada persoalan '*Has the program achieved its terminal objectives?*' Peringkat ini adalah sama dengan peringkat terakhir *Model CIPP*.

Program comparison :

Peringkat terakhir *Discrepancy Model* adalah berbeza dengan empat peringkat yang pertama iaitu berdasarkan pembangunan. Peringkat ini lebih menekankan perbandingan *cost-benefit analysis* antara program yang telah habis dibentuk dengan program yang sedang dibentuk. Provus telah menyatakan bahawa hanya penggunaan kaedah yang betul sahaja boleh mewujudkan *cost-benefit analysis*, kalau tidak *cost-benefit analysis* tidak mungkin wujud.

Discrepancy Model dan *Model CIPP* adalah menggunakan kaedah penilaian yang hampir sama, maka keputusan penilaian yang diperolehi adalah hampir sama juga.

Provus telah menjadikan konsep ini sebagai satu model yang terkenal yang digunakan oleh orang ramai sebelum beliau meninggal dunia.

2.7.4 Komponen Discrepancy Model

Menurut Provus (1969), terdapat empat komponen yang penting dalam *Discrepancy Model* seperti berikut:

- 1) *Establishment and evaluation of the program definition.* (Menubuhkan dan menilai definisi sesuatu program.)
- 2) *Evaluation of program installation.* (Penilaian pemasangan sesuatu program.)

- 3) *Verification of the relationships between teacher-student interaction and intermediate program objectives.* (Mengenal pasti hubungan antara guru dengan pelajar dan objektif program.)
- 4) *Evaluation of program outcomes.* (Menilai hasil program.)

Satu lagi komponen yang sangat penting ialah persoalan yang diaplikasikan dalam setiap peringkat. Persoalan yang akan diaplikasikan pada setiap peringkat adalah seperti yang ditunjukkan pada Jadual 3.

Jadual 3 : Persoalan yang akan pada setiap peringkat.

Peringkat	Persoalan
Peringkat I	Adakah definisi sesuatu program telah dikenal pasti?
Peringkat II	Adakah program telah <i>installed</i> ?
Peringkat III	Adakah objektif yang ditetapkan boleh dicapai atau tidak?
Peringkat IV	Adakah objektif keseluruhan program ini ini dicapai atau tidak?

Model ini selalu dirujuk sebagai Model Perbezaan kerana perbandingan akan dibuat antara program *performance* dengan *standard* yang dipilih untuk mengenal pasti perbezaan pada setiap peringkat. Maklumat yang diperolehi akan digunakan untuk mengenal pasti kelemahan sesuatu program dan mengambil tindakan yang sewajarnya.

2.7.5 Peringkat Penilaian *Discrepancy Model*

Terdapat empat peringkat pada model penilaian ini. Setiap peringkat akan mempunyai peranan yang tertentu seperti berikut:

Peringkat I :

Persoalan yang paling asas yang perlu ditanya pada peringkat ini ialah ‘Adakah definisi sesuatu program telah dikenal pasti?’ Definisi yang dikenal pasti sepatutnya perlu menyatakan tujuan program, syarat permintaan dan segala urusan yang diperlukan. Penilaian perlu menentukan sifat pelajar, kelayakan staf dan latihan, media, kemudahan dan keadaan pengurusan yang sedia ada pada sesuatu program. Kalau sesuatu program tidak mempunyai maklumat tersebut, perkembangan maklumat tersebut perlu dikenal pasti. Seterusnya, penilaian perlu menganalisis definisi sesuatu program dengan *clarity* (jelas), *internal* (dalaman), *consistency* (berterusan) dan *comprehensiveness* (keseluruhan) (Provus,1969). Rancangan yang dicadangkan perlu dinyatakan dan dikenal pasti dengan

teliti supaya boleh diperkembangkan atau diteruskan ke peringkat yang seterusnya (Provus, 1969).

Sesuai program akan ditamatkan jika sumber yang dipunyai atau diperolehi tidak memenuhi syarat program yang paling minimum. Sesuatu program juga akan ditamatkan jika program yang dijalankan tidak selaras dengan sistem program sekolah yang lain.

Peringkat II :

Piawaian penilaian peringkat yang kedua ialah memastikan *program installed* yang dibuat adalah penerusan daripada perkembangan *program definition* daripada peringkat I. Persoalan utama pada peringkat ini ialah ‘Adakah program telah *installed*?’ Penyeliaan perlu dijalankan pada peringkat ini untuk membuat perbandingan antara *program definition* dan *program installed*, segala perbezaan yang maklumat yang diperolehi akan digunakan untuk mengubah prosedur *installation* atau mengkaji semula program tersebut.

Peringkat III :

Dalam peringkat ini, proses pengumpulan data akan dilakukan. Data yang dikumpulkan adalah perubahan sikap pelajar yang dijangkakan. Persoalan dalam peringkat ini ialah ‘Adakah objektif yang ditetapkan boleh dicapai atau tidak?’ Data-data yang diperolehi akan dibahagikan mengikut kategori tertentu seperti sifat pelajar, aktiviti kelas ataupun perubahan sikap pelajar.

Peringkat IV :

Peringkat ini ialah untuk mencari hasil program. Persoalan yang utama dalam peringkat ini ialah ‘Adakah objektif keseluruhan program ini dicapai atau tidak?’

Piawaian keseluruhan adalah terdiri daripada objektif program yang terakhir manakala program pencapaian maklumat adalah terdiri daripada objektif jangkaan. Kesemua peringkat-peringkat proses *Discrepancy Model* telah dirumuskan pada Rajah 5.

Jadual 4 : Penialain Program

Apakah <i>output</i> yang	Apakah <i>output</i> sebenar yang	Apakah perbezaan antara <i>output</i> jangkaan dengan <i>output</i> sebenar? Bolehkah
---------------------------	-----------------------------------	---

diharapkan?	diperolehi?	perbezaan tersebut dijelaskan?
Apakah <i>input</i> yang sepatutnya dimasukkan dalam program?	Apakah <i>input</i> yang boleh dimasukkan dalam reka bentuk sebenar?	Apakah perbezaan antara <i>input</i> yang sepatutnya dimasukkan dalam program dengan <i>input</i> yang boleh dimasukkan dalam reka bentuk program? Bolehkah perbezaan tersebut diubah dan bagaimana untuk mengubahnya? Kalau tidak adakah perbezaan tersebut akan mempengaruhi <i>output</i> nya?

Dalam model ini, *input* sesuatu program selalu dibandingkan dengan *input* piawaian supaya *output* yang paling baik diperolehi.

2.7.6 Kelebihan *Discrepancy Model*

Kelebihan *Discrepancy Model* yang pertama ialah :

- a. Penekanan kepada definisi sesuatu program.
- b. Analisis definisi sesuatu program secara berterusan.
- c. Fokus kepada penilaian program yang telah *installed*.

Kesemua ciri di atas merupakan ciri-ciri penilaian yang penting yang telah diperkenalkan oleh Provus bagi sesuatu program. Selain itu, model ini juga memperkenalkan konsep pengurusan maklumat dan kepentingannya untuk membina data yang mengabungkan sifat pelajar, proses kelas dan hasil pelajar.

Kelebihan ketiga model ini ialah model ini mempunyai perkembangan hubungan antara staf tetap, perancang program dan pembangun program.

Kelebihan yang keempat ialah model ini menggunakan penilaian formatif (*revision and correction*) iaitu pembetulan sesuatu proses pada peringkat awal dan bukan peringkat akhir.

2.7.7 Kelemahan *Discrepancy Model*

Salah satu kelemahan model ini ialah memerlukan jangka masa yang agak panjang untuk mengimplicasikan model ini. Kelemahan ini adalah berkaitan dengan persoalan A, B dan C yang ditunjukkan dalam Jadual 5 yang ditunjuk di muka surat 23. Ini adalah kerana setiap soalan mesti dijawab untuk mengenal pasti perbezaan yang wujud dalam sesetengah kes.

Kelemahan yang kedua ialah implikasi peringkat III dan IV memerlukan keupayaan dan pengetahuan yang lebih tinggi untuk membuat objektif yang muktamad.

2.7.8 Contoh : Penilaian Program Pengajaran Pembacaan Dengan Menggunakan *Discrepancy Model*

Input	Processes	Output
Pelajar, guru dan bahan-bahan pengajaran.	Interaksi antara pelajar dan guru dengan menggunakan pelbagai kaedah.	Hasil yang diperolehi iaitu perubahan keupayaan membaca.

Rajah 6 : Contoh Penilaian *Discrepancy Model*

2.8.0 MODEL PENILAIAN BERTENTANGAN (ADVERSARY)

Penilaian bertentangan atau adversary adalah merupakan petunjuk kepada penilaian yang berlawanan. Dalam ertikata yang lebih meluas, perkara yang merujuk kepada keseluruhan penilaian yang dilakukan atau dilaksanakan dengan mengambil kira pandangan yang berbeza daripada penilai atau sekumpulan penilai yang berlainan. Guba (1965) mencadangkan penilaian pendidikan mengambil kira aspek anjakan undang-undang (legal paradigm). Menurut beliau:

“I am suggesting not only to use certain aspect of the legal paradigm, but also to use the state and federal statutes as merit criteria for determining the worth and value of educational program, especially those instructional programs that serve disadvantaged students. “

Usaha kesedaran diri yang pertama untuk mengikuti paradigma adversary telah dilakukan oleh Owen pada awal 1970-an. *Designed to test the usefulness of a modified judicial model, evaluation focused on a hypothetical school curriculum and included pretrial conferences, cases presented by the 'defense' and 'prosecution', a hearing officer, a 'jury' panel of educators, charges and rebuttals, direct questioning and redirected questions, and summaries by the prosecution and defense* (Worthen et al., 1997). Laporan Owen (1973) telah menarik minat ramai penilai dan memberikan jalan kepada perkembangan kajian melalui 'conceptual' dan 'empirikal' berdasarkan pendekatan adversary dengan lebih banyak.

Berbagai pendekatan yang layak diklasifikasikan sebagai pendekatan adversary yang tidak menggunakan proses pembentangan (hearing process) seperti Kourilsky dan Baker (1976) menggambarkan model adversary sebagai persediaan dua kumpulan iaitu penilaian yang positif dan negatif yang mana telah dinilai pada peringkat awal (The preparation stage); memenuhi pandangan antara satu sama lain, memeriksa semula, mengkritik pendapat lain terhadap sesuatu kriteria yang spesifik (The confrontation stage); dan diakhiri dengan perbincangan terbuka sehingga persetujuan terhadap pendapat tersebut dapat dicapai dan cadangan dibuat dalam bentuk laporan. Strategi Stake dan Gjerde (1974) mendapatkan dua penilai untuk menyediakan laporan yang berlainan membuktikan bahawa mereka menentang kedudukan dan program adalah salah satu variasi pendekatan adversary yang tidak bergantung kepada format pendengaran atau pembentangan (hearing format). Laporan ini adalah selaras dengan penilaian kritikal (critical evaluation) yang dinyatakan oleh Worthen et al. (1997).

Donmoyer (n.d) mencadangkan agar pendekatan pertimbangan (deliberative) terhadap penilaian yang mana memfokuskan kepada menilai dan mengimbang idea atau konsep alternatif realiti dan membezakan nilai kedudukan yang menyokong konsep tersebut. "*Because deliberative evaluation is primarily concerned with fostering understanding of alternative conception of reality*", *the evaluator's role is 'to foster interaction and facilitate communication among representatives of various stakeholder groups...*" (p.9-10). Donmoyer melihat pandangan dunia yang berbeza adalah penyebab kepada perdebatan, yang mana boleh diselesaikan melalui pembentangan pandangan alternatif di dalam forum antarabangsa.

Worthen et al. (1997) telah menyenaraikan 3 pendekatan umum bagi penilaian adversary iaitu:

1. Adaptasi daripada anjakan undang-undang dan dwipandangan proses pendengaran adversary. (*Adaptations of the legal paradigm and other 'two-view' adversary hearings*)
2. Adaptasi daripada seakan-akan undang-undang dan proses pendengaran adversary yang lain yang mana lebih dari dua pandangan berbeza diberi pertimbangan. (*Adaptations of quasi- legal and other adversary hearings where more than two opposing views are considered*)
3. Penggunaan perdebatan dan struktur forensik yang lain di dalam penilaian adversary. (*Use of debate and other forensic structures in adversary evaluation*)

Pendekatan yang ketiga agak menarik dalam penilaian kritikal yang mana tujuannya adalah menyediakan atau menubuhkan kriteria merit yang menggunakan akta pendidikan negara yang boleh bertindak 'anchor' atau rujukan dalam menentukan kualiti pogram pendidikan.

2.8.1 TUJUAN PENILAIAN ADVERSARY

- a. Untuk memberikan keseimbangan dalam penilaian yang boleh menimbulkan isu kontroversi atau yang menunjukkan kekuatan dan kelemahan sesuatu program.
- b. Untuk mengurangkan atau mengelakkan proses penilaian daripada berat sebelah (bias)
- c. Menggabungkan dua pandangan yang berbeza iaitu positif dan negatif supaya penilaian yang dilakukan adalah adil.

2.8.2 CIRI-CIRI PENILAIAN ADVERSARY

- a. Penggunaan pendengaran awam (public hearings)
- b. Berlawanan pandangan terhadap sesuatu perkara (opposing points of view)
- c. Keputusan berdasarkan pembentangan perdebatan semasa persidangan (decisions based on arguments heard during proceedings)

2.8.3 PERINGKAT PENILAIAN ADVERSARY

Peringkat 1 – Menjana isu secara meluas yang melibatkan kumpulan penilai dan pelaksana program untuk mempertimbangkan isu-isu yang dipercayai relevan

Peringkat 2 - Melibatkan pengurangan beberapa isu. Salah satu daripada cara tersebut ialah dengan mengadakan kumpulan responden yang menyenaraikan beberapa isu yang mustahak

Peringkat 3 – Membentuk dua kumpulan penilai yang bertentangan yang menyokong dan menentang (positif dan negated) sesuatu program. Dalam proses ini kumpulan-kumpulan tersebut boleh mengadakan temuduga, menyediakan saksi berpotensi, mengkaji laporan penilaian yang sedia ada dan mengutip data yang baru.

Peringkat 4 – menjalankan sesi pra pendengaran dan pendengaran formal. Dalam pendengaran formal kumpulan yang bertentangan akan membentangkan hujah-hujah dan bukti yang kukuh sebelum keputusan sesuatu program dibuat. Tujuan pembentangan dibuat untuk membantu dalam melaksanakan sesuatu keputusan.

2.8.4 KEKUATAN PENILAIAN ADVERSARY

- a. Liputan yang meluas (broad coverage)
- b. Melihat setiap sesuatu isu atau program yang hendak dinilai dengan lebih mendalam dan teliti
- c. Penerangan yang menyeluruh sesuatu isu dalam pandangan yang berbeza iaitu pro dan kontranya
- d. Menggunakan pelbagai informasi atau maklumat yang diperolehi secara sepenuhnya

2.8.5 KELEMAHAN PENILAIAN ADVERSARY

- a. Kos yang tinggi
- b. Mengambil masa yang tinggi
- c. Memerlukan kemahiran komunikasi yang baik kerana kumpulan yang dapat menghujahkan segala maklumat dengan berkeyakinan akan dipertimbangkan
- d. Maklumat yang diperolehi adalah sedikit atau tidak mencukupi boleh menyebabkan kegagalan semasa pembentangan maklumat.
- e.

2.9.0 MODEL PENILAIAN KIPP (CIPP)

2.9.1 Sejarah dan pembangunan Model Penilaian KIPP

Model KIPP adalah berkonsepkan kepada keputusan yang diperolehi daripada penilaian sesuatu projek yang merupakan akta pendidikan asas dan menengah di Amerika . Akta 1965 ini yang ringkasnya (ESEA- Elementary and Secondary Education) telah menyediakan berbilion dolar ke sekolah-sekolah dalam daerah di seluruh United States untuk mendapatkan keputusan yang cemerlang dikalangan pelajar seterusnya untuk mempertingkatkan sistem nilai samaada di sekolah asas ataupun menengah. Akta ini juga memerlukan tenaga (educator) untuk menilai projek-projek tabungan mereka. Keperluan ini telah menghasilkan krisis semenjak ‘educator’ tidak membuat persediaan terhadap rangka kerja dan pengendalian pendidikan penilaian.

Akibat daripada krisis tersebut beberapa agensi telah tampil untuk mencipta satu pendidikan penilaian yang baru dan lebih baik dan telah membuat latihan berdasarkan pendekatan tersebut. Salah satu agensi tersebut ialah The Ohio State University Evaluation Center. Dari sinilah maka terciptanya model KIPP dengan versi yang pertama dan asal pada tahun 1960 an.

Model penilaian KIPP adalah akronim daripada model penilaian yang bermaksud Konteks, Imput, Proses dan Produk. Model ini telah dipelopori oleh Daniel L.Stufflebeam semenjak tahun 1960 an hasil dari pengalamannya dalam projek penilaian pendidikan di Ohio Public Schools District. Stufflebeam yang dahulunya bertugas di Universiti Ohio kini merupakan pengarah kepada “Evaluation Centre, Western Michigan University, Kalamazoo USA.

Pendekatan Model KIPP telah digunakan dalam banyak institusi. Antaranya ialah di Southwest Regional Education Laboratory in Austin . Di National Center for Vocational dan Technical Education, di U.S Office in Education dan di shool districs di Columbus, Ohio, Toledo , Dallas, Cincinnati dan lain-lain. Ia juga merupakan mata pelajaran penyelidikan dan pembangunan oleh ramai pakar-pakar pendidikan dan bukan pendidikan yang ternama seperti Adams(1971), Findlay (1979) Webster (1975) dan lain-lain lagi.

2.9.2 Apakah yang dimaksudkan dengan Model Penilaian KIPP

KIPP ialah pendekatan berfokus dalam menilai sesuatu keputusan dan penekanan kepada maklumat terhadap sesuatu pengurusan program atau operasi. Maklumat daripada penilaian ini dipelbagai peringkat dapat menolong pengurus program mendapat keputusan yang lebih baik dan tepat kerana aktiviti penilaian telah dirancang dengan memberi penumpuan dan fokus kepada sesuatu keperluan dan peringkat yang tertentu.

Dalam pendekatan KIPP, umumnya penilaian dapat dilakukan terus pada aspek atau bahagian yang tertentu tanpa menunggu proses pada peringkat yang lain berlaku. Tujuan pendekatan ini adalah untuk membantu pembuat keputusan dalam perancangan proses penilaian sebagai satu cara yang dapat memberi nilai tambah kepada keputusan yang diperolhi adalah lebih relevan.

Menurut Paton (1986), Pendekatan KIPP adalah merupakan penilaian program yang dapat mengumpul maklumat yang lebih sistematik berkaitan dengan aktiviti-aktiviti, ciri-ciri dan hasil program yang dijalankan dapat digunakan dengan lebih spesifik untuk menghilangkan rasa tidak pasti dan dapat mengawal keputusan terhadap sesuatu program yang dijalankan tidak menjadi sia-sia.

Stufflebeam melihatkan tujuan sesuatu penilaian ialah:

- a. membina dan melengkapkan semua maklumat untuk menghasilkan pelbagai keputusan.
- b. Membantu audiens membuat keputusan dan membina program pendidikan atau sesuatu benda yang berguna.
- c. Membina dan memperlengkapkan beberapa polisi dan program.

Empat aspek yang terkandung dalam model penilaian KIPP dibina berasaskan kepada jawapan kepada beberapa soalan mudah seperti.

- Apakah yang perlu dijalankan?
- Bagaimana hendak dijalankan ? dan
- Apakah anda melakukan apa yang anda rancang?
- Bolehkah program ini dilakukan?

Persoalan pertama melibatkan pengumpulan dan penilaian analisis keperluan untuk menentukan matlamat, keutamaan dan objektif. Contohnya penilaian konteks (K) daripada keupayaan program, literasi skor ujian pencapaian, pembangunan staff (general and Particular), literasi polisi dan pelan yang berkaitan dengan komuniti, persepsi atau sikap dan keperluan.

Persoalan kedua melibatkan langkah-langkah dan keperluan sumber untuk mencapai matlamat dengan mengambil kira bahan dan program luaran yang menarik seperti pengumpulan maklumat.

Persoalan ketiga ialah membolehkan membuat keputusan berdasarkan maklumat yang diperolehi daripada pelaksanaan program. Melalui pemantauan yang berterusan membantu pembuat keputusan dapat mengetahui bagaimana sesuatu perkara boleh diikuti berpandukan pelan dan garis panduan, konflik yang timbul, sokongan moral dikalangan staff, kekuatan dan kelemahan sesuatu perkara.

Persoalan keempat adalah berdasarkan kepada ukuran hasil sebenar berbanding dengan hasil jangkaan , pembuat keputusan mempunyai kuasa yang lebih untuk membuat keputusan jika sesuatu program adalah berterusan, diubahsuai atau ditolah keseluruhannya. Ini adalah merupakan inti pati kepada hasil penilaian.

Jadual di bawah adalah menunjukkan empat aspek daripada model penilaian KIPP yang menunjukkan perbezaan beberapa bahagian daripada soalan dan keputusan

2.9.3 Aspek Penilaian Contoh Keputusan Jenis Soalan

Penilaian Konteks Perancangan keputusan Apa yang harus dilakukan Penilaian
Input Menstruktur keputusan Bagaimana melakukannya Penilaian Proses Melaksanakan
keputusan Apakah menjalankan apa yang dirancang? Jika tidak mengapa? Penilaian Produk
Menggunakan keputusan Adakah melakukan kerja?

Model Penilaian KIPP sebagai strategi untuk sistem yang lebih baik

Gabungan daripada pendekatan Stake dan Scriven, Penilaian KIPP merupakan aliran baru yang ditunjukkan dalam pendidikan. Penumpuan tidaklah diberikan sepenuhnya terhadap pengawalan individu tetapi lebih memberi tumpuan kepada penilaian terhadap membuat keputusan dalam satu-satu institusi. Orientasi ini dapat membantu kepada pengawalan dan penambahbaikan terhadap mutu operasi sesebuah institusi. Ia dapat digambarkan melalui jadual di bawah:-

2.9.4 Bidang penilaian Kontek Input Process Produk

Membuat Keputusan (Formative Orientation) Panduan untuk memilih objektif dan tugas mengikut keutamaan Panduan untuk memilih strategi program Panduan kearah pelaksanaan Panduan untuk menamatkan, menyambung semula, mengubahsuai atau Menyimpan Akauntabiliti (Summative Orientation) Rekod objektif dan asas kepada pilihan berterusan dengan rekod keperluan, peluang dan masaalah Rekod strategi dan 'design' dan kesesuaian dengan pilihan atau alternatif lain Rekod kepada proses sebenar Rekod pencapaian dan mengguna semula sebarang keputusan.

2.9.5 Carta Alir Model Penilaian KIPP

Carta alir di bawah menunjukkan bagaimana operasi dalam sesebuah sekolah atau sebarang institusi termasuklah juga beberapa usaha penilaian yang kurang tepat. Walaupun begitu dalam situasi tertentu institusi amat memerlukan penilaian konteks yang sempurna. Penilaian konteks juga bertindak sebagai motivasi dari luar institusi terutamanya apabila adanya pengiktirafan dari agensi-agensi persendirian atau adanya keperluan penilaian daripada agensi yang mengeluarkan belanja atau pembekal dana.

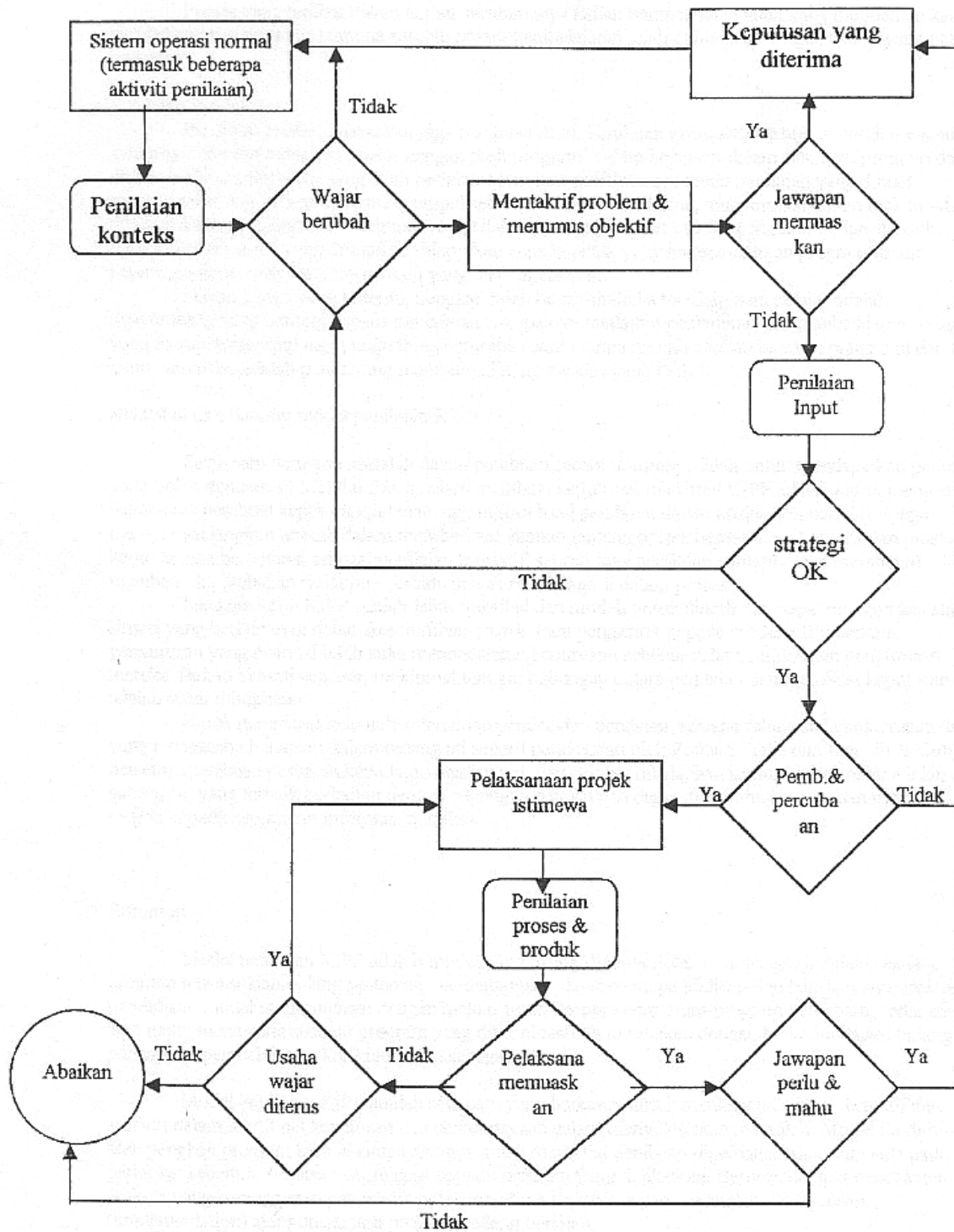
Keputusan daripada penilaian konteks adalah sesuatu yang unggul (benar) dan dapat dijadikan panduan untuk mengendalikan sebarang perubahan atau pertukaran sistem.

Jika sesuatu keputusan yang diperolehi negatif, lazimnya staff akan meneruskan operasi program mereka. Walau bagaimanapun staff akan berusaha untuk menyelesaikan masalah dan seterusnya mengungkapkan objektif mereka.

Langkah seterusnya ialah mereka membuat pilihan strategi yang sesuai dan jelas dan bersedia untuk mengubahsuai strategi berdasarkan kepada situasi mereka. Oleh itu mereka bolehlah berpegang kepada strategi tersebut dan seterusnya memberi perhatian terhadap penilaian yang sedang dijalankan.

Jika proses yang berlaku tidak memuaskan, staff seterusnya akan mengikut aliran model untuk meneruskan penilaian input. Keputusan daripada proposal diharapkan dapat menilai ciri-ciri bertentangan yang berguna kepada keperluan, masalah dan objektif. Staff seterusnya akan membina strategi yang dijangkakan akan memberi kebaikan kepada projek mereka. Jika jawapannya tidak memberi kebaikan strategi tersebut wajar diubah semula. Sebaliknya jika ia diterima, langkah seterusnya ialah adakah ia memerlukan kepada pembangunan atau percubaan semula. Jika tidak ia boleh terus di terima sebagai keputusan. Apabila ia memerlukan kepada

Kajian semula satu kajian projek yang istimewa perlu dijalankan dengan mengadakan penilaian proses dan produk. Selepas menjalankan penilaian proses dan produk dan pelaksanaan memuaskan dan memperoleh jawapan yang memuaskan ia terus diterima sebagai satu keputusan, sebaliknya jika jawapan di peringkat ini tidak memuaskan satu kajian perlu dijalankan samaada untuk meneruskan atau membatalkan sahaja projek yang telah dirancang.



2.9.6 Penilaian Konteks

Penilaian konteks ialah menilai syarat-syarat awal dan keperluan yang terdapat dalam sesuatu situasi. Penilaian konteks tertumpu kepada persekitaran yang dihadapi. Konteks merangkumi isu-isu, masalah-masalah dan had untuk menjalankan program. Tujuan penilaian konteks ialah untuk mengukur, menterjemah dan mengesahkan tentang

perjalanan sesuatu program. Ia mungkin juga dapat menentukan kejayaan atau kegagalan sesuatu program.

Melalui penilaian ini pengkaji dapat mengandaikan jangkaan kekuatan dan kelemahan dalam beberapa aspek yang berkaitan dengan sesuatu kajian. Biasanya penilaian kontek akan menyediakan garis panduan untuk perubahan kerana keputusan yang diperolehi merupakan asas untuk memperbaiki matlamat yang sedia wujud dalam menentukan sesuatu perubahan. Lazimnya penilaian konteks ini adalah strategi paling awal dan asas kepada penilaian yang seterusnya.

2.9.7 Penilaian Input

Penilaian input adalah berkait rapat dengan keupayaan sistem untuk mengendalikan proram yang berteraskan sumber dan strategi. Penilaian ini digunakan oleh pengkaji untuk membuat tindakan awal untuk mempertingkatkan strategi dengan menyusun semula keputusan yang ada. Seandainya strategi awal tidak begitu relevan untuk mencapai keputusan, maka penilaian input dapat digunakan untuk mengubah strategi sedia ada kepada strategi yang lebih meyakinkan. Penilaian input memberi penekanan kepada dua perkara yang penting iaitu dapat memenuhi perancangan prosedur dan perbelanjaan dan satu lagi dapat menentukan tahap penggunaan yang boleh diterima dan berpotensi untuk berjaya.

Penggunaan input yang berkesan dan maksimum dapat memungkinkan memperoleh hasil dan kejayaan yang lebih cemerlang. Dalam pengajaran dan pembelajaran di sekolah, faktor guru merupakan satu contoh dimensi penilaian input. Guru mempunyai ciri-ciri, sifat, kepakaran dan kebolehan yang tertentu dan tersendiri. Kepakaran guru ini jika digunakan pada tahap yang maksimum dan kerja yang dijalankan sesuai dengan tahap kepakarannya akan dapat memperoleh hasil yang maksimum. Apabila seseorang guru tidak mempunyai kepakaran yang sesuai dengan bidang pengajarannya, institusi akan mengadakan kursus atau bengkel yang sesuai supaya kepakaran guru yang merupakan input yang penting akan bertambah.

2.9.8 Penilaian Proses

Penilaian proses adalah merupakan peringkat mengurus sesebuah program. Pada peringkat ini para penyelidik memainkan peranan untuk mengendalikan atau menyemak setiap proses yang telah dirancang supaya penilaian yang dijalankan dapat dikenalpasti dengan lebih terperinci dan kaedah penyelesaian yang lebih berkesan dapat dijalankan. Tujuan penilaian proses dijalankan untuk mengawasi perjalanan program supaya matlamat dan objektif setiap program akan dapat dicapai sebagaimana yang telah dirancang dan diharapkan.

Proses yang terlibat dalam kajian terutamanya kajian pembelajaran ialah yang melibatkan kaedah pembelajaran ataupun bagaimana sesuatu proses pembelajaran telah dijalankan dengan teknik yang paling berkesan.

2.9.9 Penilaian Produk

Penilaian proses dinamakan juga penilaian hasil. Penilaian ini adalah bertujuan untuk mengaitkan matlamat, konteks input dan proses dengan hasil program. Tahap kejayaan dalam satu-satu program dapat diukur melalui perubahan yang telah berlaku. Mengikut Stufflebeam, setiap penilaian yang dibuat mengandungi tiga aktiviti iaitu mengumpul seberapa banyak maklumat, mengorganisasikan maklumat yang dikumpul dan menganalisis maklumat yang telah diperolehi melalui kaedah pengukuran dan statistik. Seterusnya penilaian yang dilakukan dilaporkan kepada pihak yang mengendalikan program untuk keputusan dapat buat terhadap proram yang telah dijalankan.

Dalam kajian yang tertentu, pengkaji telah bersetuju bahawa sikap para pelajar adalah penyumbang yang penting kepada penentuan tercapainya matlamat pengajaran dan pembelajaran. Pelajar yang mempunyai sikap ingin maju terus berusaha sendiri tanpa mengharapkan bantuan orang lain dan tanpa jemu dan malas adalah pelajar yang mempunyai sikap sendiri yang baik

2.9.10 Kekuatan dan Batasan model penilaian KIPP

Salah satu daripada masalah dalam penilaian secara umumnya ialah untuk mendapatkan penemuan yang boleh digunakan. Melalui fokus dalam membuat keputusan, matlamat KIPP adalah untuk memastikan bagaimana pembuat keputusan dapat menggunakan hasil penilaian dalam projek mereka. KIPP juga mempunyai langkah terbaik dalam memberi kefahaman tentang projek berdasarkan konteks dan proses kerja. Ia juga berpotensi sebagai penilaian formatif, seperti juga penilaian sumatif dapat membantu membentuk perubahan walaupun sesuatu projek masih lagi di dalam proses.

Langkah kerja KIPP adalah lebih fleksibel dan mudah untuk diikuti dan dapat menguji kes atau situasi yang berlainan di dalam keseluruhan projek. Para pengkritik kepada model KIPP berkata, pengurusan yang rasional lebih suka mendedahkan keburukan sebenar dalam pendekatan pengurusan mereka. Dalam aktiviti sebenar, maklumat tentang hubungan antara penilaian dan membuat keputusan adalah sukar dibuktikan.

Untuk mengatasi kelemahan terhadap pendekatan penilaian, sesiapa sahaja stakeholder atau orang yang mengambil bahagian dalam bidang ini seperti pendekatan oleh Richard Stake dan Lincoln & Guba bersetuju penilaian perlukan kepada pembangunan. Persetujuan dikalangan semua stake holder adalah gabungan yang terbaik berkaitan dengan pegangan dan isu dan dapat menerima laporan dan memberi respon kepada keperluan informasi mereka.

2.9.11 Rumusan

Model penilaian KIPP adalah model yang paling digemari oleh para pengkaji dalam sesuatu program termasuklah bidang pertanian, perdagangan, perusahaan, pendidikan dan lain-lain lagi. Dalam pendidikan model ini digunakan dengan meluas untuk mengkaji program-program yang baru, sedia ada atau mahu merancang sesuatu program yang dikenalpasti. Ia digunakan dengan berkesan dalam bidang pengajaran pembelajaran, kurikulum dan sebagainya.

Model Penilaian KIPP adalah satu cara yang berkesan untuk mendapatkan hasil formatif dan sumatif dalam membuat keputusan dan berkeupayaan dalam menyelesaikan masalah. Model ini diminati oleh pengkaji program kerana keupayaannya untuk membuat

penilaian dipelbagai tahap samaada pada peringkat sebelum, semasa atau selepas sesuatu program yang dijalankan. Berbeza dengan pendekatan Stake's yang beranggapan penyelidik boleh membuat keputusan pada peringkat pelaksanaan (implementation) ataupun semasa program sedang berjalan.

Model Penilaian KIPP yang mengandungi empat dimensi (types) iaitu Konteks, Input, Proses dan Produk menjadikan ia sebagai model yang sangat berkesan dalam proses penilaian. Pengkaji lazimnya menggabungkan dimensi yang mereka pilih berdasarkan kajian atau program yang dikehendaki. Model KIPP lazimnya memberi penekanan kepada pengumpulan maklumat yang bertujuan untuk memudahkan membuat keputusan. Maklumat yang telah diperolehi amat berguna untuk kegunaan program itu sendiri atau menjadi panduan kepada program-program yang lain.

BAB III

KAEDAH KAJIAN

3.1 Pengenalan

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji kesesuaian kurikulum mata pelajaran Kemahiran Hidup (Pertanian) Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia terhadap keperluan pembelajaran di sekolah. Dalam bab ini penyelidik akan membincangkan perkara-perkara yang berkaitan dengan reka bentuk kajian, populasi dan sampel kajian, tempat kajian, kaedah mengumpul data, instrument kajian, prosedur kajian, kajian rintis, kebolehpercayaan dan keesahan kajian serta analisis data.

3.2 Rekabentuk Kajian

Kajian ini merupakan kajian deskriptif dengan kaedah kuantitatif. Kaedah ini sesuai digunakan bagi mendapat maklumat tentang sesuatu peristiwa yang sedang berlaku (Mohd Majid , 1993). Mitchell (1991) pula menyatakan cara soal selidik adalah merupakan satu teknik yang paling sesuai untuk mengumpul data dalam kajian berbentuk deskriptif. Manakala Wiersma (1991), menyatakan bahawa soal selidik boleh digunakan untuk mengukur sikap atau pendapat dengan apa jua jumlah pembolehubah dan dalam keadaan yang semulajadi.

3.3 Populasi dan Sampel Kajian

Populasi kajian ialah guru-guru lulusan Universiti Pertanian Malaysia yang pernah mengambil mata pelajaran pertanian semasa di Universiti dan sedang mengajar mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah-sekolah di negeri Johor iaitu seramai 32 orang. Mereka dipilih disebabkan mereka telah terlibat secara langsung dalam pengajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian dan memahami keperluan-keperluan kurikulum mata pelajaran kemahiran hidup pertanian. Oleh kerana bilangan mereka tidak begitu ramai kesemua populasi seramai 32 orang guru tersebut dijadikan sampel dalam kajian ini.

3.4 Tempat Kajian

Kajian ini dijalankan di sekolah-sekolah menengah di negeri Johor. Senarai nama sekolah dan guru-guru yang terlibat diperolehi dari Jabatan Pelajaran Negeri Johor. Sebanyak 18 buah sekolah menengah di seluruh daerah Negeri Johor yang terlibat dengan kajian ini. Semua sekolah yang terlibat ini merupakan sekolah yang mempunyai guru-guru Kemahiran Hidup (Pertanian) lulusan dari Universiti Teknologi Malaysia yang terlibat secara langsung dalam pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran tersebut.

3.5 Kaedah Pengumpulan Data

Data-data kajian dikumpul menggunakan soal selidik. Terdapat banyak kelebihan menggunakan soal selidik. Paul (1993) berpendapat, kelebihan menggunakan soal selidik dalam sesuatu kajian ialah;

- i) Penyelidik mendapat maklumat yang tepat daripada responden
- ii) Soal selidik mempunyai struktur teratur yang membolehkan kajian dijalankan dengan licin dan lancar
- iii) Ia dapat membekalkan satu format piawai
- iv) Ia memudahkan menganalisis data

Menurut Sulaiman (2002), soal selidik merupakan satu cara paling mudah untuk memperoleh maklumat dan mempunyai beberapa kebaikan dibandingkan dengan cara-cara lain dalam usaha mendapatkan maklumat kuantitatif. Wolf (1988), pula menjelaskan beberapa andaian perlu dilakukan ke atas penggunaan soal selidik iaitu:

- i) responden dapat membaca dan memahami item-item dalam soal selidik
- ii) responden mempunyai pengetahuan atau pengalaman yang mencukupi untuk menjawab item-item dalam soal selidik
- iii) responden secara sukarela dan ikhlas menjawab soal selidik

Jaadual 3.1: Item-Item Soal Selidik Kajian Mengikut Bahagian

Bahagian	Perkara	Bilangan Item
A	Maklumat Demografi Responden * Jantina * Pengalaman Mengajar	2
B1	Kesesuaian Mata pelajaran Kemahiran Hidup (Pertanian)	8
B2	Kekuatan dan kelamahan kandungan pelajaran	8
B3	Kemahiran-kemahiran pertanian baru yang diperlukan oleh guru-guru	8
B4	Jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru	8

3.6 Instrumen Kajian

Kajian yang dijalankan adalah berbentuk tinjauan deskriptif. Menurut Mohd.Majid (1990), kajian bentuk ini adalah sesuai dengan penyelidikan bermatlamat untuk menerangkan fenomena yang sedang berlaku. Instrument kajian menggunakan soal selidik, dan item-item kajian diukur menggunakan skala Likert limat poin. Menurut Keevas (1988) skala Likert amat sesuai digunakan kerana ia dikatakan lebih stabil

Soal selidik dibahagi kepada dua bahagian utama, iaitu Bahagian “A” dan Bahagian “B.”

Bahagian A: Soalan berkaitan dengan maklumat diri responden berkaitan dengan jantina dan pengalaman mengajar dalam mata pelajaran Kemahiran Hidup (Pertanian)

Bahagian B, Adalah soalan-soalan berkaitan dengan kesesuaian dari segi memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah, kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran, kemahiran-kemahiran pertanian baru, dan juga latihan-latihan kemahiran baru yang diukur seperti berikut: 1 = Amat Tidak Setuju; 2 = Tidak Setuju, 3 = Tidak Pasti; 4 = Setuju, dan 5= Amat Setuju. Data diproses menggunakan perisian *SPSS 11.0 for window* dan dianalisis menggunakan statistik deskriptif seperti frekuensi, peratusan dan min.

3.7 Prosedur Kajian

3.8 Kajian Rintis

3.9 Kebolehpercayaan dan Keesahan Kajian

Bagi melihat kesahan dan kebolehpercayaan soal selidik, kajian rintis telah dilaksanakan kepada 10 orang pelajar-pelajar PKPG tahun akhir yang sedang belajar di Universiti Teknologi Malaysia. Pelajar-pelajar tersebut dipilih berdasarkan kepada pengalaman mereka yang pernah mengajar mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah. Hasil kajian rintis menunjukkan Indeks kebolehpercayaan yang diukur dengan menggunakan Cronbach Alpa adalah tinggi iaitu 0.92.

3.10 Analisis Data

BAB IV

DAPATAN KAJIAN

4.0 Pengenalan

4.1 Latar Belakang Demografi

Jadual 1 menunjukkan jumlah keseluruhan responden yang dapat dilibatkan dalam kajian ini. Dari segi jantina, seramai 21 orang atau (65.62%) responden adalah terdiri daripada guru-guru lelaki. Sejumlah 11 orang atau (34.38%) responden lagi adalah terdiri daripada guru-guru perempuan. Dari segi pengalaman mengajar pula, seramai 7 orang atau (21.88%) responden adalah terdiri daripada mereka yang telah mengajar melebihi 20 tahun. Seramai 15 orang atau (46.87%) responden berpengalaman mengajar antara 10 tahun hingga 19 tahun. Manakala seramai 10 orang atau (31.25%) responden pula merupakan guru-guru yang berpengalaman mengajar kurang dari 10 tahun.

Jadual 1 Maklumat dan latar belakang responden

Latar belakang		Bil. Responden	Peratus
1. Jantina	Lelaki	21	65.62%
	Perempuan	11	34.38%
2. Pengalaman Mengajar	Kurang dari 10 Tahun	10	31.25%
	Antara 11 - 19 Tahun	15	46.87%
	Melebihi 20 Tahun	7	46.87%

4.2 Dapatan Persoalan Kajian

Persoalan Kajian 1: Adakah mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di peringkat ijazah pertama di Universiti Teknologi Malaysia dapat memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah?

Jadual 2 Kesesuaian dari segi memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah

Bil	Item Soalan	Tidak Setuju		Tidak Pasti	Setuju	
		ATS	TS	TP	S	AS
1.	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan hortikultur hiasan yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	17	15
		-	-	-	100%	
2.	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan prinsip pengeluaran ternakan adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	20	1	8	3
		62.5%		3.12%		34.38%
3.	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan pembiakan dan pengurusan tanaman yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	3	21	8
		-		9.37%		90.63%
4.	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan landskap yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	2	1	23	6
		6.25%		3.12%		90.63%
5.	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan prinsip perlindungan tanaman yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		1	8	5	14	4
		28.12%		15.62%		56.26%
6.	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan tisu kultur yang	ATS	TS	TP	S	AS
		5	18	4	5	-

	dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	71.87%		12.5%	15.63%	
7	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan agroteknologi yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		1	3	1	20	7
		12.5%		3.12%	84.38%	
8	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan sains tanah yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	8	3	15	6
		25%		9.37%	65.63%	
	Purata	8.25 25.78%		2.25 7.03%	21.5 67.19%	

Berdasarkan Jadual 2, kajian ini mendapati bahawa purata keseluruhan mengenai kesesuaian kurikulum mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Univsersiti bagi memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah menunjukkan terdapat kesesuaian dengan purata persetujuan sebanyak (67.19%). Walau bagaimanapun terdapat beberapa kurikulum mata pelajaran pertanian yang didapati tidak selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah seperti kurikulum mata pelajaran tisu kultur yang hanya mendapat purata persetujuan keseluruhan sebanyak (15.63%), dan yang keduanya kurikulum mata pelajaran prinsip pengeluaran ternakan yang mendapat purata persetujuan keseluruhan sebanyak (34.38%), serta ketiganya kurikulum mata pelajaran prinsip perlindungan tanaman yang mendapat purata persetujuan keseluruhan sebanyak (56.26%).

Persoalan Kajian 2: Apakah kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran yang terdapat dalam mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajarai di Universiti dalam memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah?

Jadual 3 Kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran yang terdapat dalam mata

pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Universiti

Bil	Item Soalan	Tidak Setuju		Tidak Pasti	Setuju	
		ATS	TS	TP	S	AS
1.	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran hortikultur hiasan adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	7	25
		-	-	-	100%	
2.	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran prinsip pengeluaran ternakan adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	2	3	20	7
		6.25%		9.37%	84.38%	
3.	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran pembiakan dan pengurusan tanaman adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	17	15
		-	-	-	100%	
4	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran landskap adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	1	25	6
		-	-	3.12%	96.88%	
5	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran prinsip perlindungan tanaman adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	7	3	20	2
		21.87%		9.37%	68.76%	
6	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran tisu kultur adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		8	14	5	5	-
		68.75%		15.62%	15.62%	
7	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yan	ATS	TS	TP	S	AS
		-	4	2	24	2

	g disediakan bagi mata pelajaran agroteknologi adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	12.5%	6.25%	81.25%		
8	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran sains tanah adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		3	7	2	12	8
		31.25%	6.25%	62.5%		
	Purata	5.62 17.5%	2 6.25%	24.37 76.25%		

Berdasarkan dapatan kajian yang ditunjukkan dalam Jadual 3, keseluruhan responden bersetuju menyatakan bahawa keseluruhan kandungan kurikulum mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari mempunyai kekuatan yang tinggi dan dapat memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah dengan purata persetujuan keseluruhan sebanyak (76.25%). Walau bagaimanapun terdapat mata pelajaran tertentu seperti kandungan mata pelajaran tisu kultur yang dianggap tidak sesuai dan tidak memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah terutama di peringkat menengah rendah dengan hanya mendapat purata keseluruhan persetujuan sebanyak (15.62%).

Persoalan Kajian 3: Apakah kemahiran-kemahiran pertanian baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah

Jadual 4 Kemahiran-kemahiran pertanian baru yang diperlukan oleh guru-guru

Bil	Item Soalan	Tidak Setuju		Tidak Pasti	Setuju	
		ATS	TS	TP	S	AS
1.	Kemahiran merancang penanaman tanaman lanskap dan pemeliharaan ternakan	-	-	-	23	9
		-		-	100%	
		-		-	100%	
2.	Kemahiran mengurus projek-projek tanaman sayuran dan ternakan haiwan	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	1	28	3
		-		3.12%	96.88%	
3.	Kemahiran membuat anggaran perbelanjaan sesuatu projek usahawan pertanian	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	4	24	4
		-		12.5%	87.5%	

4	Kemahiran mengendalikan peralatan teknologi pertanian terbaru	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	1	23	8
		-		3.12%	96.88%	
5	Kemahiran membiak anak-anak benih pokok tanaman hiasan	ATS	TS	TP	S	AS
		-	3	1	16	12
		9.38%		3.12%	87.5%	
6	Kemahiran membuat pembiakan tanaman secara tampang (aseks)	ATS	TS	TP	S	AS
		-	2	2	26	2
		6.25%		6.25%	87.5%	
7	Kemahiran menentukan dan membuat pengukuran pH (keasidan) sesuatu contoh air dan tanah.	ATS	TS	TP	S	AS
		-	5	3	18	6
		15.62%		9.38%	75%	
8	Kemahiran membuat analisis sesuatu jenis penyakit dan jenis perosak tanaman serta membuat langkah kawalan yang sesuai	ATS	TS	TP	S	AS
		-	2	4	24	2
		6.25%		12.5%	81.25%	
Purata		1.5	2	28.5		
		4.69%	6.25%	89.06%		

Dapatan kajian yang ditunjukkan dalam Jadual 3, pula mendapati bahawa keseluruhan responden bersetuju bahawa guru-guru perlu diberikan kemahiran-kemahiran pertanian baru dengan purata persetujuan keseluruhan yang tinggi iaitu sebanyak (89.06%).

Responden bersetuju bahawa antara kemahiran-kemahiran yang perlu didedahkan kepada para guru adalah; kemahiran merancang penanaman tanaman landskap dan pemeliharaan ternakan dengan persetujuan sebanyak (100%), kemahiran mengurus projek-projek tanaman sayuran dan ternakan haiwan sebanyak (96.88%), kemahiran mengendalikan peralatan teknologi pertanian terbaru juga sebanyak (96.88%), kemahiran membuat anggaran sesuatu projek usahawan pertanian sebanyak (87.5%), kemahiran membiak anak-anak benih pokok tanaman hiasan dan kemahiran membuat pembiakan tanaman secara tampang (aseks) juga sebanyak (87.5%), kemahiran membuat analisis sesuatu jenis penyakit dan jenis perosak tanaman serta membuat langkah kawalan yang sesuai sebanyak (81.25%), dan akhir sekali kemahiran menentukan dan membuat pengukuran pH (keasidan) sesuatu contoh air dan tanah.

Persoalan Kajian 4: Mengenal pasti jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah.

Jadual 5 Apakah jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah

Bil	Item Soalan	Tidak Setuju		Tidak Pasti	Setuju	
		ATS	TS	TP	S	AS
1.	Latihan amali penggunaan komputer bagi tujuan aktiviti dan rekod-rekod pertanian	ATS	TS	TP	S	AS
		1	1	3	8	19
		6.25%		9.37%	84.38%	
2.	Latihan amali penggunaan teknologi dan peralatan pertanian baru	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	12	20
		-		-	100%	
3.	Latihan amali membina pelan-pelan landskap tanaman	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	28	4
		-		-	100%	
4.	Latihan amali pengujian pH (keasidan) air dan tanah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	3	3	16	10
		9.37%		9.37%	81.26%	
5.	Latihan amali teknologi penanaman dan pembiakan tanaman herba	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	2	9	21
		-		6.25	93.75%	
6.	Latihan amali teknologi pemeliharaan dan pembiakan ternakan ikan hiasan	ATS	TS	TP	S	AS
		1	3	1	15	12
		12.5%		3.12%	84.38%	
7.	Latihan amali pengurusan ternakan haiwan kesayangan	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	1	9	22
		-		3.12%	98.88%	
8.	Latihan amali teknologi pengawitan dan pengeringan serangga dan juga rumput-rumpai.	ATS	TS	TP	S	AS
		3	2	5	18	4
		15.62%		15.62%	68.76%	
	Purata	1.75		1.87	28.37	
		5.46%		5.84%	88.7%	

Dari Jadual 5, kajian ini mendapati bahawa keseluruhan responden juga bersetuju bahawa guru mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang sedang mengajar di sekolah masih memerlukan latihan-latihan baru bagi menambahkan ilmu dan pengetahuan-pengetahuan

terkini selaras dengan perubahan-perubahan kurikulum baru dan polisi-polisi kerajaan. Ini jelas dilihat bahawa secara purata keseluruhan persetujuan responden adalah sebanyak (68.76%). Mereka menyatakan bahawa antara latihan-latihan amali yang perlu didedahkan kepada mereka antaranya ialah; latihan amali penggunaan teknologi dan peralatan pertanian baru dengan persetujuan sebanyak (100%), latihan amali membina pelan-pelan landskap tanaman juga mendapat persetujuan sebanyak (100%), latihan amali pengurusan ternakan haiwan kesayangan sebanyak (98.88%), latihan amali teknologi penanaman dan pembiakan tanaman herba (93.75%), latihan amali penggunaan komputer bagi tujuan aktiviti dan rekod-rekod pertanian (84.38%), latihan amali teknologi pemeliharaan dan pembiakan ternakan ikan hiasan juga sebanyak (84.38%), latihan amali pengujian pH (keasidan) air dan tanah (81.26%), dan juga latihan amali teknologi pengawitan dan pengeringan serangga serta rumput-rumpai dengan peratus persetujuan sebanyak (68.76%).

4.3. Kesimpulan

BAB IV

DAPATAN KAJIAN

4.0 Pengenalan

4.1 Latar Belakang Demografi

Jadual 1 menunjukkan jumlah keseluruhan responden yang dapat dilibatkan dalam kajian ini. Dari segi jantina, seramai 21 orang atau (65.62%) responden adalah terdiri daripada guru-guru lelaki. Sejumlah 11 orang atau (34.38%) responden lagi adalah terdiri daripada guru-guru perempuan. Dari segi pengalaman mengajar pula, seramai 7 orang atau (21.88%) responden adalah terdiri daripada mereka yang telah mengajar melebihi 20 tahun. Seramai 15 orang atau (46.87%) responden berpengalaman mengajar antara 10 tahun hingga 19 tahun. Manakala seramai 10 orang atau (31.25%) responden pula merupakan guru-guru yang berpengalaman mengajar kurang dari 10 tahun.

Jadual 4.1: Maklumat dan latar belakang responden

Latar belakang		Bil. Responden	Peratus
1. Jantina	Lelaki	21	65.62%
	Perempuan	11	34.38%
2. Pengalaman Mengajar	Kurang dari 10 Tahun	10	31.25%
	Antara 11 - 19 Tahun	15	46.87%
	Melebihi 20 Tahun	7	46.87%

4.2 Dapatan Persoalan Kajian

Persoalan Kajian 1:

Adakah mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di peringkat ijazah pertama di Universiti Teknologi Malaysia dapat memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah?

Berdasarkan Jadual 2, kajian ini mendapati bahawa purata keseluruhan mengenai kesesuaian kurikulum mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Univsersiti bagi memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah menunjukkan terdapat kesesuaian dengan purata persetujuan sebanyak (67.19%). Walau bagaimanapun terdapat beberapa kurikulum mata pelajaran pertanian yang didapati tidak selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah seperti kurikulum mata pelajaran tisu kultur yang hanya mendapat purata persetujuan keseluruhan sebanyak (15.63%), dan yang keduanya kurikulum mata pelajaran prinsip pengeluaran ternakan yang mendapat purata persetujuan keseluruhan sebanyak (34.38%), serta ketiganya kurikulum mata pelajaran prinsip perlindungan tanaman yang mendapat purata persetujuan keseluruhan sebanyak (56.26%).

Jadual 4.2: Kesesuaian dari segi memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah

Bil	Item Soalan	Tidak Setuju		Tidak Pasti	Setuju	
		ATS	TS	TP	S	AS
1.	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan hortikultur hiasan yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	-	-	-	17	15
		-		-	100%	
		ATS	TS	TP	S	AS
2.	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan prinsip pengeluaran	-	20	1	8	3

	ternakan adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	62.5%		3.12%	34.38%	
3.	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan pembiakan dan pengurusan tanaman yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	3	21	8
		-		9.37%	90.63%	
4	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan landskap yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	2	1	23	6
		6.25%		3.12%	90.63%	
5	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan prinsip perlindungan tanaman yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		1	8	5	14	4
		28.12%		15.62%	56.26%	
6	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan tisu kultur yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		5	18	4	5	-
		71.87%		12.5%	15.63%	
7	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan agroteknologi yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		1	3	1	20	7
		12.5%		3.12%	84.38%	
8	Mata pelajaran pertanian yang berkaitan dengan sains tanah yang dipelajari di UTM adalah selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	8	3	15	6
		25%		9.37%	65.63%	
	Purata	8.25 25.78%		2.25 7.03%	21.5 67.19%	

Persoalan Kajian 2:

Apakah kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran yang terdapat dalam mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Universiti dalam memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah?

Jadual 4.3: Kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran yang terdapat dalam Mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Universiti

Berdasarkan dapatan kajian yang ditunjukkan dalam Jadual 3, keseluruhan responden bersetuju menyatakan bahawa keseluruhan kandungan kurikulum mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari mempunyai kekuatan yang tinggi dan dapat memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah dengan purata persetujuan keseluruhan sebanyak (76.25%). Walau bagaimanapun terdapat mata pelajaran tertentu seperti kandungan mata pelajaran tisu kultur yang dianggap tidak sesuai dan tidak memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah terutama di peringkat menengah rendah dengan hanya mendapat purata keseluruhan persetujuan sebanyak (15.62%).

Bil	Item Soalan	Tidak Setuju		Tidak Pasti	Setuju	
		ATS	TS	TP	S	AS
1.	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran hortikultur hiasan adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	7	25
		-		-	100%	
2.	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran prinsip pengeluaran ternakan adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	2	3	20	7
		6.25%		9.37%	84.38%	
3.	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran pembiakan dan pengurusan tanaman adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	17	15
		-		-	100%	
4	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran landskap adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	1	25	6
		-		3.12%	96.88%	

5	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran prinsip perlindungan tanaman adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	7	3	20	2
		21.87%		9.37%	68.76%	
6	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran tisu kultur adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		8	14	5	5	-
		68.75%		15.62%	15.62%	
7	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran agroteknologi adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	4	2	24	2
		12.5%		6.25%	81.25%	
8	Kebanyakan kandungan kurikulum pertanian yang disediakan bagi mata pelajaran sains tanah adalah mengandungi maklumat penting dan memenuhi kehendak sukatan pelajaran di sekolah	ATS	TS	TP	S	AS
		3	7	2	12	8
		31.25%		6.25%	62.5%	
Purata		5.62		2	24.37	
		17.5%		6.25%	76.25%	

Persoalan Kajian 3: Apakah kemahiran-kemahiran pertanian baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah

Dapatan kajian yang ditunjukkan dalam Jadual 3, pula mendapati bahawa keseluruhan responden bersetuju bahawa guru-guru perlu diberikan kemahiran-kemahiran pertanian baru dengan purata persetujuan keseluruhan yang tinggi iaitu sebanyak (89.06%). Responden bersetuju bahawa antara kemahiran-kemahiran yang perlu didedahkan kepada para guru adalah; kemahiran merancang penanaman tanaman landskap dan pemeliharaan ternakan dengan persetujuan sebanyak (100%), kemahiran mengurus projek-projek tanaman sayuran dan ternakan haiwan sebanyak (96.88%),

kemahiran mengendalikan peralatan teknologi pertanian terbaru juga sebanyak (96.88%), kemahiran membuat anggaran sesuatu projek usahawan pertanian sebanyak (87.5%), kemahiran membiak anak-anak benih pokok tanaman hiasan dan kemahiran membuat pembiakan tanaman secara tampang (aseks) juga sebanyak (87.5%), kemahiran membuat analisis sesuatu jenis penyakit dan jenis perosak tanaman serta membuat langkah kawalan yang sesuai sebanyak (81.25%), dan akhir sekali kemahiran menentukan dan membuat pengukuran pH (keasidan) sesuatu contoh air dan tanah.

Jadual 4.4: Kemahiran-kemahiran pertanian baru yang diperlukan oleh guru-guru

Bil	Item Soalan	Tidak Setuju		Tidak Pasti	Setuju	
		ATS	TS	TP	S	AS
1.	Kemahiran merancang penanaman tanaman lanskap dan pemeliharaan ternakan	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	23	9
		-	-	-	100%	
2.	Kemahiran mengurus projek-projek tanaman sayuran dan ternakan haiwan	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	1	28	3
		-	-	3.12%	96.88%	
3.	Kemahiran membuat anggaran perbelanjaan sesuatu projek usahawan pertanian	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	4	24	4
		-	-	12.5%	87.5%	
4	Kemahiran mengendalikan peralatan teknologi pertanian terbaru	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	1	23	8
		-	-	3.12%	96.88%	
5	Kemahiran membiak anak-anak benih pokok tanaman hiasan	ATS	TS	TP	S	AS
		-	3	1	16	12
		9.38%	-	3.12%	87.5%	
6	Kemahiran membuat pembiakan tanaman secara tampang (aseks)	ATS	TS	TP	S	AS
		-	2	2	26	2
		6.25%	-	6.25%	87.5%	
7	Kemahiran menentukan dan membuat pengukuran pH (keasidan) sesuatu contoh air dan tanah.	ATS	TS	TP	S	AS
		-	5	3	18	6
		15.62%	-	9.38%	75%	
8	Kemahiran membuat analisis sesuatu jenis penyakit dan jenis perosak tanaman serta membuat langkah kawalan yang sesuai	ATS	TS	TP	S	AS
		-	2	4	24	2
		6.25%	-	12.5%	81.25%	
	Purata	1.5	2	28.5		
		4.69%	6.25%	89.06%		

Persoalan Kajian 4: Mengenal pasti jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah.

Dari Jadual 5, kajian ini mendapati bahawa keseluruhan responden juga bersetuju bahawa guru mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang sedang mengajar di sekolah masih memerlukan latihan-latihan baru bagi menambahkan ilmu dan pengetahuan-pengetahuan terkini selaras dengan perubahan-perubahan kurikulum baru dan polisi-polisi kerajaan. Ini jelas dilihat bahawa secara purata keseluruhan persetujuan responden adalah sebanyak (68.76%). Mereka menyatakan bahawa antara latihan-latihan amali yang perlu didedahkan kepada mereka antaranya ialah; latihan amali penggunaan teknologi dan peralatan pertanian baru dengan persetujuan sebanyak (100%), latihan amali membina pelan-pelan landskap tanaman juga mendapat persetujuan sebanyak (100%), latihan amali pengurusan ternakan haiwan kesayangan sebanyak (98.88%), latihan amali teknologi penanaman dan pembiakan tanaman herba (93.75%), latihan amali penggunaan komputer bagi tujuan aktiviti dan rekod-rekod pertanian (84.38%), latihan amali teknologi pemeliharaan dan pembiakan ternakan ikan hiasan juga sebanyak (84.38%), latihan amali pengujian pH (keasidan) air dan tanah (81.26%), dan juga latihan amali teknologi pengawitan dan pengeringan serangga serta rumput-rumpai dengan peratus persetujuan sebanyak (68.76%).

Jadual 4.5: Apakah jenis-jenis latihan baru yang diperlukan oleh guru-guru untuk memenuhi keperluan pembelajaran mata pelajaran kemahiran hidup pertanian di sekolah

Bil	Item Soalan	Tidak Setuju		Tidak Pasti	Setuju	
		ATS	TS	TP	S	AS
1.	Latihan amali penggunaan komputer bagi tujuan aktiviti dan rekod-rekod pertanian	1	1	3	8	19
		6.25%		9.37%	84.38%	
2.	Latihan amali penggunaan teknologi dan peralatan pertanian baru	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	12	20
		-		-	100%	

3.	Latihan amali membina pelan-pelan landskap tanaman	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	-	28	4
		-		-	100%	
4	Latihan amali pengujian pH (keasidan) air dan tanah	ATS	TS	TP	S	AS
		-	3	3	16	10
		9.37%		9.37%	81.26%	
5	Latihan amali teknologi penanaman dan pembiakan tanaman herba	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	2	9	21
		-		6.25	93.75%	
6	Latihan amali teknologi pemeliharaan dan pembiakan ternakan ikan hiasan	ATS	TS	TP	S	AS
		1	3	1	15	12
		12.5%		3.12%	84.38%	
7	Latihan amali pengurusan ternakan haiwan kesayangan	ATS	TS	TP	S	AS
		-	-	1	9	22
		-		3.12%	98.88%	
8	Latihan amali teknologi pengawitan dan pengeringan serangga dan juga rumput-rumpai.	ATS	TS	TP	S	AS
		3	2	5	18	4
		15.62%		15.62%	68.76%	
Purata		1.75		1.87	28.37	
		5.46%		5.84%	88.7%	

4.3. Kesimpulan

BAB V

RUMUSAN, KESIMPULAN DAN CADANGAN

5.1 Pengenalan

5.2 Rumusan

Kajian ini mendapati bahawa purata keseluruhan mengenai kesesuaian kurikulum mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Univsersiti bagi memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah menunjukkan terdapat kesesuaian dengan purata persetujuan sebanyak (67.19%). Walau bagaimanapun terdapat beberapa kurikulum mata pelajaran pertanian yang didapati tidak selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah seperti kurikulum mata pelajaran tisu kultur yang hanya mendapat purata persetujuan keseluruhan sebanyak (15.63%), dan yang keduanya kurikulum mata pelajaran prinsip pengeluaran ternakan yang mendapat purata persetujuan keseluruhan sebanyak (34.38%), serta ketiganya kurikulum mata pelajaran prinsip perlindungan tanaman yang mendapat purata persetujuan keseluruhan sebanyak (56.26%).

Kebanyakan responden bersetuju menyatakan bahawa keseluruhan kandungan kurikulum mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari mempunyai kekuatan yang tinggi dan dapat memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah dengan purata persetujuan keseluruhan sebanyak (76.25%). Walau bagaimanapun terdapat mata pelajaran tertentu seperti kandungan mata pelajaran tisu kultur yang dianggap tidak sesuai dan tidak memenuhi keperluan pembelajaran di sekolah terutama di peringkat menengah rendah dengan hanya mendapat purata keseluruhan peretujuan sebanyak (15.62%).

Kajian mendapati bahawa keseluruhan responden bersetuju bahawa guru-guru perlu diberikan kemahiran-kemahiran pertanian baru dengan purata persetujuan keseluruhan yang tinggi iaitu sebanyak (89.06%). Responden bersetuju bahawa antara kemahiran-kemahiran yang perlu didedahkan kepada para guru adalah; kemahiran merancang penanaman tanaman landskap dan pemeliharaan ternakan dengan persetujuan sebanyak (100%), kemahiran mengurus projek-projek tanaman sayuran dan ternakan haiwan sebanyak (96.88%), kemahiran mengendalikan peralatan teknologi pertanian terbaru juga sebanyak (96.88%), kemahiran membuat anggaran sesuatu projek usahawan pertanian sebanyak (87.5%), kemahiran membiak anak-anak benih pokok tanaman hiasan dan kemahiran membuat pembiakan tanaman secara tampang (aseks) juga sebanyak (87.5%), kemahiran membuat analisis sesuatu jenis penyakit dan jenis perosak tanaman serta membuat langkah kawalan yang sesuai sebanyak (81.25%), dan akhir sekali kemahiran menentukan dan membuat pengukuran pH (keasidan) sesuatu contoh air dan tanah.

Keseluruhan responden juga bersetuju bahawa guru mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang sedang mengajar di sekolah masih memerlukan latihan-latihan baru bagi menambahkan ilmu dan pengetahuan-pengetahuan terkini selaras dengan perubahan-perubahan kurikulum baru dan polisi-polisi kerajaan. Ini jelas dilihat bahawa secara purata keseluruhan persetujuan responden adalah sebanyak (68.76%). Mereka menyatakan bahawa antara latihan-latihan amali yang perlu didedahkan kepada mereka antaranya ialah; latihan amali penggunaan teknologi dan peralatan pertanian baru dengan persetujuan sebanyak (100%), latihan amali membina pelan-pelan landskap tanaman juga mendapat persetujuan sebanyak (100%), latihan amali pengurusan ternakan haiwan kesayangan sebanyak (98.88%), latihan amali teknologi penanaman dan pembiakan tanaman herba (93.75%), latihan amali penggunaan komputer bagi tujuan aktiviti dan rekod-rekod pertanian (84.38%), latihan amali teknologi pemeliharaan dan pembiakan ternakan ikan hiasan juga sebanyak (84.38%), latihan amali pengujian pH (keasidan) air dan tanah (81.26%), dan juga latihan amali teknologi pengawitan dan pengeringan serangga serta rumput-rumpai dengan peratus persetujuan sebanyak (68.76%).

5.3 Kesimpulan

Berdasarkan keputusan kajian yang diperolehi dapatlah dirumuskan bahawa keseluruhan kurikulum bagi mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang digubal dan dipelajari oleh para pelajar ijazah pertama teknologi pendidikan (kemahiran hidup) di Universiti Teknologi Malaysia sebahagian besarnya adalah menepati kehendak dan keperluan pembelajaran di sekolah. Kajian ini mendapati sebanyak (67.19%) guru-guru telah menyetujui bahawa kurikulum mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajari di Universiti adalah sesuai dan dapat memenuhi sebahagian besar keperluan pembelajaran di sekolah. Dari segi kekuatan dan kelemahan kandungan pelajaran, kajian ini mendapati kebanyakan kandungan pelajaran yang terdapat dalam mata pelajaran kemahiran hidup pertanian yang dipelajaran di Universiti juga adalah mencukupi dengan dan selaras dengan keperluan pembelajaran di sekolah dengan peratusan persetujuan responden sebanyak (76.25%). Dari sudut keperluan kemahiran terbaru terhadap guru-guru yang mengajar mata pelajaran kemahiran hidup pertanian ini, kajian mendapati bahawa sebanyak (89.06%) guru-guru berpendapat mereka memerlukan kemahiran-kemahiran pertanian baru yang selaras dengan perubahan serta keperluan pembelajaran terkini di sekolah. Hasil kajian ini menapati bahawa guru-guru juga bersependapat dan bersetuju bahawa mereka memerlukan latihan-latihan baru khususnya berbentuk amali dengan peratus persetujuan responden sebanyak (88.7%)

Walau pun secara keseluruhan kurikulum mata pelajaran kemahiran hidup pertanian ini sesuai dan menepati kehendak serta keperluan pembelajaran di sekolah, kajian semula terhadap beberapa mata pelajaran tertentu seperti mata pelajaran; tisu kultur dan kandungan-kandungan dalam mata pelajaran pertanian tertentu seperti; prinsip pengeluaran ternakan, dan prinsip perlindungan tanaman. Kajian ini perlu supaya perubahan-perubahan dan penambahbaikan dapat dilakukan supaya ia lebih menjurus kepada keperluan pembelajaran serta sukatan pelajaran di sekolah supaya ia dapat memenuhi tuntutan perubahan-perubahan kurikulum dan polisi-polisi kerajaan terhadap dasar pendidikan hari ini.

5.4 Cadangan

Kajian ini juga mencadangkan agar:

- (i) Satu kajian yang sama hendaklah dijalankan secara lebih menyeluruh ke negeri-negeri di seluruh Malaysia termasuk Sabah dan Sarawak bagi mendapatkan jawapan yang lebih bersepadu dan menyeluruh.
- (ii) Sebaik-baiknya kajian seperti ini hendaklah dilaksanakan setiap lima tahun sekali untuk memastikan bahawa kurikulum dan kandungan kurikulum yang digunakan adalah sesuai dengan kehendak pelanggan dan juga keperluan pembelajaran di sekolah.

Rujukan

Azizi Yahaya (1997). "Keberkesanan Pelaksanaan Program Kemahiran Hidup Di Sekolah-Sekolah Di Malaysia". Tesis Ph.D Universiti Pertanian Malaysia.

Mohd. Majid Konting (1990). "Kaedah Penyelidikan Pendidikan". Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.

Patton, M. (1986). *Utilised focused evaluation*. Newbury Park, CA: Sage

Pusat Perkembangan Kurikulum (1989). "Draf Kemahiran Hidup Program Peralihan". Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Pusat Perkembangan Kurikulum (1991). "Laporan Ke arah Keberkesanan Program Kemahiran Hidup Di Sekolah". Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Pusat Perkembangan Kurikulum (1992). "Laporan Pengesanan Pelaksanaan Kemahiran Hidup". Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Stufflebeam, D.L et al (1971). Educational Evaluation and Decision Making. Itasca, III:
Peakock