

PERANCANGAN PENTAKSIRAN FORMATIF GURU PELATIH DALAM PENGAJARAN BAHASA MELAYU

Trainee Teachers' Formative Assessment Planning in the Teaching of Malay Language

Idris Mohd Radzi
idris@fbk.upsi.edu.my

Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Kajian perancangan pentaksiran formatif guru pelatih dalam pengajaran Bahasa Melayu bertujuan untuk mengkaji kaedah yang digunakan oleh guru pelatih untuk mentaksir pembelajaran murid di dalam kelas. Kajian ini berasaskan analisis 38 rancangan pengajaran harian (RPH) yang dibina oleh 38 orang guru pelatih sebagai persediaan mereka menjalankan pengajaran makro dalam kursus KPD3026. Kaedah yang digunakan ialah analisis dokumen dan alat kajian yang digunakan ialah senarai semak. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa guru pelatih menggunakan 10 kaedah pentaksiran formatif di dalam bilik darjah yang kebanyakannya pentaksiran berbentuk lisan. Kajian ini mendapati bahawa kaedah yang paling kerap digunakan oleh guru pelatih ialah penyoalan secara lisan, diikuti dengan pentaksiran bertulis dan pembentangan lisan. Hasil analisis juga menunjukkan bahawa pentaksiran formatif berlaku semasa permulaan pengajaran, semasa pengajaran dan semasa penutup pengajaran. Kajian ini memberikan implikasi yang positif terhadap keberkesanan kursus KPD3026.

Kata kunci: Pentaksiran bilik darjah, perancangan guru, rancangan pengajaran harian

ABSTRACT

The objective of research on planning formative assessment of trainee teachers in teaching Malay Language is to study the methods used by trainee teachers to assess student learning in the classroom. This study is based on analysis of 38 daily lesson plans developed by 38 trainees as they prepare to run a macro teaching in KPD3026 course. The instruments used were the documents analysis and checklist. The findings of this study found that trainee teachers used 10 methods of formative assessment in the classroom, mostly in the form of oral assessment. The study found that the methods most often used by teachers are questioning orally, followed by assessment of written and oral presentations. The analysis also showed that formative assessment occurs during the beginning of teaching session, during teaching session and during closure. The study provided positive implications for the effectiveness of the course KPD3026.

Keywords: Classroom assessment, teacher planning, daily lesson plan

PENDAHULUAN

Salah satu perkara penting yang perlu disediakan oleh guru pelatih semasa menjalani latihan perguruan ialah rancangan pengajaran harian (RPH). Berbanding dengan RPH yang disediakan oleh guru pelatih di sekolah, RPH yang disediakan oleh guru pelatih dibuat secara *verbatim*. Hal ini kerana tidak ada kaedah yang lebih sesuai untuk menilai apa-apa yang dirancang oleh guru pelatih dalam fikiran mereka (Lederman & Niess, 2000). Bagi pensyarah pula, RPH yang ditulis secara *verbatim* memudahkan mereka

memantau dan menilai proses perkembangan pengajaran yang dirancang oleh guru pelatih. Dengan ini, hasil kerja guru pelatih akan dapat ditambah baik dari masa ke masa sebelum mereka keluar menjalani latihan mengajar.

Dalam RPH terdapat 3 perkara yang ditekankan, iaitu perancangan aktiviti pengajaran dan pembelajaran, alat bantu mengajar (perancah pengajaran) dan pentaksiran. Ketiga-tiganya perlu disusun dengan rapi dan berkaitan. Kertas kerja ini mencuba menganalisis satu aspek dalam RPH, iaitu perancangan pentaksiran.

Pentaksiran Formatif di Dalam Bilik Darjah

Sejak akhir-akhir ini istilah pentaksiran lebih kerap digunakan dalam bidang pendidikan berbanding dengan istilah pengujian bagi mengukur status pembelajaran murid. Ada 2 sebab hal ini berlaku. Pertama, tuntutan kurikulum keberhasilan (outcome-based) dan kurikulum standard yang menghendaki supaya status pembelajaran murid dikenal pasti semasa pembelajaran berlangsung. Dalam kurikulum keberhasilan dan kurikulum standard, aspek yang hendak dicapai dalam mata pelajaran dikenali dengan istilah “hasil pembelajaran”. Untuk memudahkan guru-guru mengukur prestasi murid secara eksplisit, hasil pembelajaran ini ditulis dalam bentuk “kata kerja”. Popham (2014) mengistilahkan elemen yang hendak diukur dalam sesuatu mata pelajaran sebagai “*educational variables of interest*”. Beliau membahagikan *educational variable of interest* ini kepada 3 pemboleh ubah, iaitu pengetahuan, kemahiran dan sikap murid dalam proses pembelajaran. Pentaksiran ketiga-tiga pemboleh ubah ini dikumpulkan sebagai bukti pembelajaran murid di dalam bilik darjah.

Kedua, elemen pentaksiran itu merangkumi aktiviti yang lebih luas, tidak tertumpu pada ujian pensel dan kertas sahaja. Contohnya, dalam mata pelajaran Bahasa Melayu, kandungan sukatan pelajaran dibahagikan kepada 3 komponen, iaitu interpersonal, maklumat dan estetika. Hasil pembelajaran dalam komponen interpersonal seperti berbual, berbincang, berunding, dan bercerita tidak mungkin dapat ditaksirkan dengan pensel dan kertas. Murid perlu mempersembahkan kemahiran mereka di dalam kelas untuk ditaksir oleh guru dengan menggunakan instrumen pentaksiran seperti rubrik, senarai semak atau maklum balas rakan sebaya.

Pentaksiran bilik darjah adalah proses mengumpul maklumat, menilai, dan menggunakan maklumat untuk membantu guru membuat keputusan bagi meningkatkan pembelajaran murid (McMillan, 2007). Proses ini membezakan pentaksiran dengan pengujian. Walaupun kedua-duanya bermatlamat untuk membantu murid dalam pembelajaran, pentaksiran lebih sesuai dilaksanakan bersepadu dengan pengajaran manakala pengujian dilaksanakan selepas sesuatu pengajaran berlangsung. Segers et al., (2003) berpendapat murid dalam abad ke-21 bukan semata-mata memerlukan kefahaman yang mendalam dalam setiap disiplin yang dipelajari, guru juga perlu memastikan mereka berkebolehan menganalisis, mensintesis, membuat inferens, berfikir kritis dan mampu menyelesaikan masalah. Jadi, guru perlu memastikan bahawa proses pentaksiran bilik darjah benar-benar dapat membantu murid memperkembangkan pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku supaya mereka menjadi pelajar sepanjang hayat (*life-long learners*). Oleh itu, kualiti pentaksiran dapat diukur dengan beberapa peristiwa seperti di bawah:

1. Pentaksiran seharusnya menampakkan kualiti kefahaman atau pemikiran murid terhadap isi kandungan atau proses yang dipelajari;
2. Pentaksiran seharusnya berlaku dalam konteks dan membenarkan murid menunjukkan kefahaman mendalam mereka tentang konsep dan hubungan antara konsep dan kerangka konsep. Proses pentaksiran seharusnya menekankan kebolehan murid menghubungkan idea, pengetahuan dan penyelesaian masalah;

3. Guru seharusnya memberikan maklum balas pembelajaran yang berterusan supaya murid dapat memperbaiki dan menghalusi pemikiran mereka;
4. Amalan pentaksiran perlu ada matlamat yang jelas tentang perkembangan dan level potensi murid yang hendak dituju; dan
5. Proses pentaksiran perlu menekankan metakognisi, pentaksiran sendiri dan pentaksiran rakan sebaya.

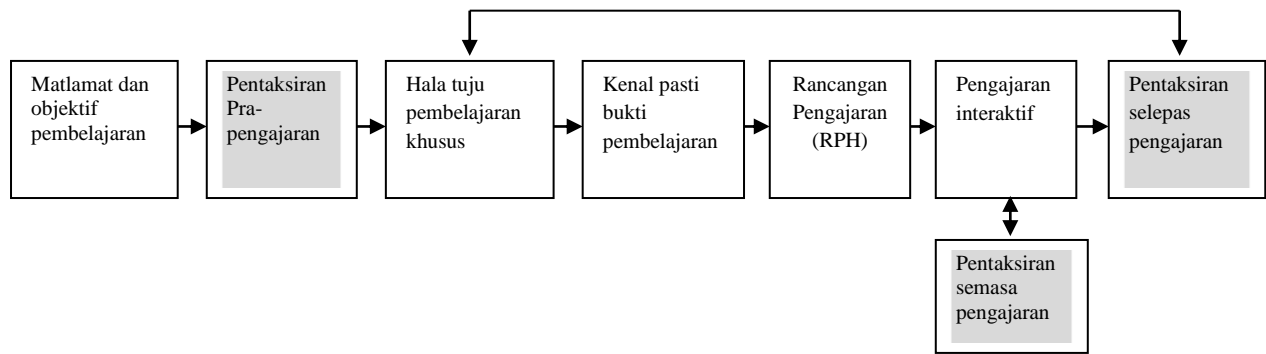
Berdasarkan literatur yang dibaca, tidak terdapat maklumat khusus tentang jenis aktiviti atau alat yang dikhususkan untuk mentaksir pembelajaran murid semasa pengajaran berlangsung. Namun, terdapat beberapa agensi pendidikan yang memberikan panduan kepada guru-guru untuk melaksanakan pentaksiran di dalam bilik darjah. The Heartland Area Education Agency (1992) mengklasifikasikan pentaksiran kepada 4 kategori, iaitu persembahan (performance) seperti perbahasan, berucap, menulis; persel dan kertas seperti kuiz dan ujian; pemerhatian dan persepsi seperti interaksi kelas dan penglibatan murid; dan komunikasi personal seperti temu duga, diskusi kumpulan dan konferens. Scholastic Inc. dalam *Assessment Handbook Grades 3-5 (2000)* pula tidak mengkategorikan jenis alat pentaksiran tetapi menyenaraikan 19 jenis alat pentaksiran yang boleh dipilih untuk dilaksanakan di dalam bilik darjah. Antaranya seperti rekod anekdot, senarai semak, penanda aras, konferens, ujian, jurnal, log dan sebagainya. Kesimpulannya, pemilihan alat pentaksiran ini bergantung kepada kebijaksanaan guru untuk disesuaikan dengan aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang sedang berlangsung. Yang penting, guru perlu memastikan bahawa pentaksiran yang dirancang dan dilaksanakan memenuhi ciri pentaksiran bilik darjah seperti yang disenaraikan oleh Shepard (2000):

1. Tugas yang mencabar untuk memastikan pemikiran aras tinggi berlaku;
2. Berkaitan dengan proses belajar dan keberhasilan pembelajaran;
3. Bersepadu dengan pengajaran;
4. Benar-benar menjadi perancah (membantu) proses pembelajaran;
5. Murid jelas tujuan pentaksiran dilakukan;
6. Murid aktif mentaksir diri mereka sendiri; dan
7. Guru boleh menilai pengajaran dan pembelajaran murid.

KERANGKA TEORI

Teori pembelajaran terkini lebih menekankan pembelajaran yang bermakna dan mendalam. Natiujahnya, proses pentaksiran pembelajaran murid turut juga berubah. Pentaksiran tidak lagi berada di hujung proses pengajaran seperti amalan biasa tetapi pentaksiran berada di tiga tempat dalam proses pengajaran, iaitu selepas mengenal pasti matlamat dan objektif pengajaran, semasa pengajaran berlangsung dan selepas pengajaran berlangsung. McMillan (2007) menggambarkan proses tersebut seperti Rajah 1.

Berdasarkan Rajah 1, sepanjang proses pengajaran terdapat 3 jenis pentaksiran pembelajaran, iaitu pentaksiran prapengajaran, pentaksiran semasa pengajaran dan pentaksiran selepas pengajaran. Pentaksiran sebelum pengajaran bertujuan untuk mendapatkan profil pembelajaran murid dari segi pengalaman, tahap pencapaian dan keupayaan pembelajaran mereka. Bukti-bukti ini penting untuk merancang pengajaran berikutnya. Pentaksiran semasa pengajaran pula bertujuan untuk memantau, menyemak perkembangan dan mengenal pasti masalah pembelajaran murid. Pentaksiran jenis ini kadang-kadang dipanggil pentaksiran formatif kerana ia berlaku sepanjang masa (ongoing), berterusan (continuous), perkongsian maklumat dengan murid, dan khusus kepada aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang sedang berlangsung (James, 2006). Manakala, pentaksiran selepas pengajaran bertujuan untuk menilai hala tuju, perancangan pengajaran dan pengajaran interaktif guru. Pentaksiran jenis ini kerap dilakukan secara formal.



Rajah 1 Hubungan Pengajaran dan Pentaksiran

Beliau menghuraikan 4 peringkat dalam melaksanakan pentaksiran, iaitu menetapkan tujuan pentaksiran, mengukur, menilai dan menggunakan maklumat pentaksiran. Keempat-empat peringkat ini boleh diringkaskan dengan 4 soalan yang berikut:

1. Mengapakah saya melakukan pentaksiran?
2. Apakah teknik yang paling sesuai digunakan untuk mengumpulkan maklumat pembelajaran murid?
3. Bagaimanakah saya akan mentaksirkan keputusan pengukuran tersebut? Apakah standard prestasi dan kriteria yang akan digunakan?
4. Bagaimanakah akan saya gunakan keputusan pentaksiran itu?

TUJUAN KAJIAN

Kertas ini bertujuan untuk melaporkan hasil analisis perancangan pentaksiran guru pelatih berdasarkan Rancangan Pengajaran Harian yang disediakan sebelum pengajaran makro berlangsung. Pengajaran makro ini merupakan tajuk wajib bagi kursus KPD3026 Pengajaran, Teknologi dan Pentaksiran. Bagi memberi fokus pada kajian ini, 3 soalan kajian disediakan:

1. Adakah guru pelatih memasukkan pentaksiran dalam perancangan mereka?
2. Apakah jenis alat pentaksiran yang digunakan oleh guru pelatih dalam perancangan mereka?
3. Mengapakah pentaksiran dirancang?

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan kaedah analisis dokumen. Sebanyak 38 RPH dikumpulkan daripada 38 orang guru pelatih yang mengikuti kursus KPD3026. Untuk memudahkan analisis dibuat, sebuah “Senarai Semak Perancangan Pentaksiran” disediakan. Pengkaji meneliti setiap pernyataan yang dibuat oleh guru pelatih dalam RPH mereka serta menandakannya sebelum dimasukkan ke dalam senarai semak yang dibina mengikut kategori kaedah pentaksiran yang dirancang. Contohnya,

Pernyataan

... murid menjawab soalan guru...
...murid membuat rumusan ...
... murid melakonkan ...
... murid mengisi maklumat dalam peta buih ...

Alat pentaksiran

soalan
rumusan
demonstrasi
menulis

Setelah selesai analisis dibuat, jumlah alat pentaksiran dianalisis dengan menggunakan kekerapan dan peratusan.

DAPATAN KAJIAN

Dapatan daripada analisis dihuraikan mengikut soalan kajian. Jawapan dipersembahkan dalam bentuk deskriptif dan jadual.

Soalan kajian 1: Adakah guru pelatih memasukkan pentaksiran dalam perancangan mereka?

Berdasarkan maklumat yang terkumpul, kajian ini mendapati bahawa semua guru pelatih mencatatkan aspek pentaksiran dalam RPH mereka. Ini menunjukkan bahawa guru pelatih menyedari bahawa pentaksiran formatif penting dalam perancangan mereka. Secara keseluruhan terdapat 157 kali aktiviti pentaksiran yang dapat dikesan dalam 38 RPH yang dianalisis. Ini bermakna secara purata setiap guru pelatih merancang menggunakan sebanyak 4.13 aktiviti pentaksiran sepanjang pengajaran mereka. Ada juga RPH yang mencatatkan bilangan aktiviti pentaksiran yang lebih rendah daripada purata. Namun, bilangannya tidak banyak. Kebanyakan guru pelatih (93.6%) merancang 4-7 aktiviti pentaksiran dalam RPH mereka. Secara terperinci peratus kekerapan dalam setiap RPH digambarkan dalam Jadual 1 di bawah:

Jadual 1 Peratusan kekerapan aktiviti pentaksiran dalam RPH guru pelatih

Kekerapan aktiviti pentaksiran	Peratus
2	3.2%
3	3.2%
4	22.6%
5	35.5%
6	19.4%
7	16.1%
	100.0%

Soalan kajian 2: Apakah jenis aktiviti pentaksiran yang digunakan guru pelatih dalam perancangan mereka?

Berdasarkan analisis yang dibuat ke atas 38 RPH, pengkaji dapat mengesan 10 jenis aktiviti pentaksiran yang dirancang oleh guru pelatih. Jenis serta kekerapan aktiviti pentaksiran yang ditemukan disusun seperti yang berikut:

Jadual 2 Kekerapan aktiviti pentaksiran dalam RPH

Aktiviti Pentaksiran	Kekerapan (Peratusan)
1. Penyoalan	42 (26.8%)
2. Aktiviti bertulis	37 (23.6%)
3. Pembentangan	25 (15.9%)
4. Merumus	21 (13.4%)
5. Memberikan pendapat	13 (8.3%)
6. Mengulang	6 (3.8%)
7. Mendemonstrasi	6 (3.8%)

8. Menelah	4 (2.5%)
9. Mengemukakan contoh	2 (1.3%)
10. Membuat refleksi	1 (0.6%)

Penyoalan merupakan aktiviti pentaksiran yang paling kerap ditemukan. Pentaksiran dapat ditemukan di peringkat permulaan pengajaran dan di peringkat perkembangan pengajaran. Walaupun masa yang diperuntukkan di peringkat permulaan pengajaran tidak sampai 10 minit, jumlah kekerapan aktiviti penyoalan adalah sama dengan jumlah kekerapan di peringkat perkembangan pengajaran. Ini menunjukkan bahawa penyoalan merupakan aktiviti pentaksiran yang popular di peringkat permulaan pengajaran.

Berdasarkan maklumat yang dicatatkan oleh guru pelatih dalam RPH mereka, tahap soalan ini boleh dibahagikan kepada dua, iaitu soalan atas tinggi dan soalan aras rendah. Kajian ini mendapati bahawa hanya 13.8% sahaja contoh soalan yang dicatatkan oleh guru pelatih dalam RPH mereka dapat dikategorikan sebagai soalan aras tinggi. Hal ini mungkin disebabkan tujuan mereka mentaksir adalah untuk menguji kefahaman murid sahaja.

Aktiviti pentaksiran kedua terbanyak yang ditemukan ialah aktiviti menulis. Semua aktiviti pentaksiran jenis ini ditemukan di peringkat perkembangan pengajaran. Biasanya aktiviti pentaksiran jenis ini dirancang selepas sesuatu aktiviti pembelajaran seperti selepas pembentangan (*gallery walk* dan *round table*), perbincangan atau selepas tugas membaca diadakan. Terdapat 2 kaedah pelaksanaan aktiviti menulis yang dirancang oleh guru pelatih, iaitu secara individu dan kumpulan. Bahan untuk aktiviti ini ada 2, iaitu bahan yang disediakan oleh guru dan bahan sedia ada. Bahan yang disediakan oleh guru seperti pemetaan, grafik (*i-Think*) atau lembaran kerja manakala bahan sedia ada seperti buku latihan dan buku teks. Kajian mendapati bahawa 83% bahan yang digunakan untuk aktiviti pentaksiran ini disediakan oleh guru pelatih.

Aktiviti pembentangan menduduki tempat ketiga terbanyak. Daripada analisis yang dilakukan pengkaji dapat mengesan bahawa terdapat 2 jenis pembentangan, iaitu pembentangan lisan dan pembentangan berasaskan bahan. Pembentangan lisan dirancang oleh guru pelatih untuk menguji pengetahuan sedia murid. Biasanya masa yang diambil singkat dan dilakukan secara individu. Pembentangan berasaskan bahan mewakili lebih 80% kekerapan. Pembentangan ini dilakukan secara kumpulan dan ditaksir oleh guru dan rakan murid. Masa yang diperuntukkan agak panjang dan ditentukan oleh guru. Pentaksiran jenis ini dirancang selepas sesuatu tugas kumpulan berlangsung. Antara jenis pembentangan yang dirancang ialah “*gallery walk*”, “*one stay three stray*”, “*hot chair*”, pembentangan kumpulan dan pembentangan individu.

Merumus merupakan aktiviti pentaksiran keempat yang paling kerap ditemukan. Berdasarkan analisis, aktiviti merumus paling kerap dilakukan di peringkat penutup pengajaran. Hal ini terbukti apabila lebih 80.9% aktiviti merumus ditemukan di peringkat penutup pengajaran. Aktiviti ini dilakukan oleh guru sebelum mereka menutup pengajaran pada hari berkenaan bagi mendapatkan maklumat tentang bahagian-bahagian yang benar-benar telah dikuasai murid dan bahagian-bahagian yang masih belum dikuasai murid. Maklumat ini penting untuk guru bagi memudahkan mereka merancang pengajaran pada masa akan datang. Oleh sebab itu, aktiviti pentaksiran ini lebih kerap ditemukan di peringkat penutup pengajaran. Aktiviti merumus yang terdapat di peringkat perkembangan pengajaran bertujuan untuk menguji kefahaman murid.

Aktiviti pentaksiran kelima terbanyak yang ditemukan ialah memberikan pendapat. Aktiviti pentaksiran ini dikesan di semua peringkat. Aktiviti ini dirancang oleh guru pelatih untuk memberi peluang kepada murid mengeluarkan pendapat mereka setelah sesuatu tayangan atau pembacaan atau perbincangan diadakan. Tujuannya adalah untuk menguji kefahaman mereka. Aktiviti memberikan

pendapat ini ada juga dirancang oleh guru pelatih untuk mencungkil pengetahuan sedia ada murid. Analisis menunjukkan bahawa 38.4% aktiviti memberikan pendapat untuk mencungkil idea murid ini ditemukan di peringkat permulaan pengajaran.

Aktiviti mengulang dan membuat demonstrasi pula masing-masing mencatatkan 6 kekerapan. Kedua-dua aktiviti pentaksiran ini dikesan di peringkat perkembangan pengajaran. Aktiviti mengulang ini dirancang untuk mengukuhkan ingatan murid terhadap sesuatu maklumat sebelum sesuatu tugas dilaksanakan. Jenis aktiviti mengulang yang dikesan ialah mengulang arahan guru, mengulang maklumat dari bahan yang dibaca atau mengulang maklumat dari bahan yang ditonton. Fungsi mengulang ini agak berbeza dengan fungsi membuat demonstrasi. Dalam aktiviti mendemonstrasi, murid bukan sahaja perlu mengingat maklumat tetapi perlu melakonkan atau menunjuk cara kefahaman mereka kepada guru dan rakan.

Aktiviti memberikan contoh hanya 2 kekerapan sahaja yang dapat dikesan. Guru pelatih merancang aktiviti ini untuk menguji kefahaman murid secara mendalam tentang sesuatu perkara serta menghubungkan pengetahuan yang baru diperolehi dengan pengetahuan sedia ada mereka. Sementara itu, aktiviti membuat refleksi merupakan aktiviti pentaksiran yang paling sedikit ditemukan. Aktiviti refleksi ditemukan sekali sahaja di peringkat penutup pengajaran sebagai alternatif kepada aktiviti merumus.

Soalan kajian 3: Mengapakah pentaksiran dirancang?

Analisis menunjukkan bahawa terdapat 2 sebab mengapa pentaksiran dirancang, iaitu (a) mencungkil pengetahuan sedia ada murid, dan (b) menguji kefahaman murid terhadap hasil pembelajaran yang dipelajari. Berdasarkan analisis yang dilakukan ke atas RPH guru pelatih, 19.7% daripada aktiviti pentaksiran adalah bertujuan untuk mencungkil pengetahuan sedia ada murid manakala selebihnya adalah bertujuan untuk menguji kefahaman murid terhadap hasil pembelajaran yang diajarkan. Berdasarkan peringkat pengajaran pula, 51.6% aktiviti pentaksiran yang bertujuan untuk mencungkil idea ini terdapat pada permulaan pengajaran manakala selebihnya dikesan di peringkat perkembangan pelajaran. Kajian juga tidak menunjukkan terdapatnya aktiviti pentaksiran yang bertujuan untuk mencungkil idea pada peringkat penutup pelajaran.

Aktiviti pentaksiran yang digunakan oleh guru pelatih untuk mencungkil idea murid adalah pelbagai. Tujuan guru pelatih mencungkil pengetahuan sedia ada murid adalah untuk memastikan hasil pembelajaran yang akan diajarkan dapat dihubungkan dengan pengetahuan sedia ada murid. Selain itu, pengetahuan sedia ada juga digunakan oleh guru pelatih untuk menjadi perancah pengajaran mereka bagi memudahkan murid-murid mempelajari pengetahuan dan kemahiran yang baharu. Daripada analisis yang dilakukan kajian menunjukkan bahawa guru pelatih merancang menggunakan 8 aktiviti mencungkil idea murid seperti dalam Jadual 3 di bawah:

Jadual 3 Aktiviti pentaksiran untuk mencungkil idea

Bil	Aktiviti Pentaksiran	Peringkat Pengajaran			Jumlah
		Permulaan	Perkembangan	Penutup	
1	Memberikan pendapat	4	1	-	5 (16.2%)
2	Penyoalan	7	6	-	13 (41.9%)
3	Pembentangan	-	4	-	4 (12.9%)
4	Membuat rumusan	-	2	-	2 (6.5%)
5	Mendemonstrasi	-	1	-	1 (3.2%)
6	Mengemukakan contoh	-	1	-	1 (3.2%)
7	Menelaah jawapan	4	-	-	4 (12.9%)
8	Aktiviti menulis	1	-	-	1 (3.2%)
	JUMLAH	16	15	-	31 (100%)

Berdasarkan jadual di atas, aktiviti pentaksiran untuk mencungkil idea hanya berlaku pada peringkat permulaan pengajaran dan peringkat perkembangan pengajaran sahaja. Berdasarkan jadual, aktiviti penyoalan merupakan aktiviti pentaksiran yang paling kerap digunakan, iaitu 41.9%. Aktiviti lain yang agak menonjol ialah aktiviti memberikan pendapat (16.2%), pembentangan (12.9%) dan menelaah jawapan (12.9%).

Berdasarkan peringkat pengajaran, aktiviti pentaksiran untuk mencungkil idea ini lebih kerap dilakukan pada peringkat permulaan pengajaran, iaitu 16 kekerapan atau 51.6% daripada jumlah keseluruhan. Walaupun masa yang diperuntukkan pada peringkat permulaan pengajaran tidak melebihi 10 minit, peratus aktiviti pentaksiran untuk mencungkil idea ini lebih banyak dilakukan berbanding dengan peringkat perkembangan pengajaran. Pemilihan guru pelatih menggunakan strategi penyoalan untuk mencungkil idea murid ada kaitannya dengan tujuan dan peruntukan masa pada peringkat permulaan pengajaran.

Bagi tujuan menguji kefahaman murid, jumlah kekerapan aktiviti pentaksiran lebih tinggi, iaitu 80.3% daripada aktiviti pentaksiran keseluruhan. Berdasarkan maklumat yang dianalisis, kajian mendapati bahawa aktiviti menulis merupakan aktiviti penulisan yang paling banyak ditemukan, iaitu Aktiviti pentaksiran untuk menguji kefahaman murid berlaku pada setiap peringkat pengajaran, iaitu peringkat permulaan pengajaran 12.3%, peringkat perkembangan pengajaran 65.4% dan peringkat penutup pengajaran 22.3%. Analisis secara terperinci dapat dilihat dalam Jadual 4.

Jadual 4 menunjukkan kekerapan guru pelatih memilih aktiviti pentaksiran untuk menguji kefahaman murid berdasarkan peringkat pengajaran. Berdasarkan jadual, terdapat kecenderungan guru pelatih menggunakan aktiviti pentaksiran yang berbeza untuk menguji kefahaman murid berdasarkan peringkat pengajaran. Pada peringkat permulaan pengajaran, guru pelatih kerap menggunakan penyoalan untuk menguji kefahaman murid. Malahan, jenis aktiviti pentaksiran juga tidak pelbagai. Hal ini mungkin ada kaitannya dengan peruntukan masa yang sedikit pada peringkat permulaan pengajaran.

Jadual 4 Aktiviti pentaksiran untuk menguji kefahaman

Bil	Aktiviti Pentaksiran	Peringkat Pengajaran			Jumlah
		Permulaan	Perkembangan	Penutup	
1	Memberikan pendapat	2	2	4	8 (6.15%)
2	Penyoalan	14	14	1	29 (22.31%)
3	Pembentangan	-	20	1	21 (16.15%)
4	Membuat ulangan	-	6	-	6 (4.62%)
5	Merumus	-	2	21	23 (17.69%)
6	Mendemonstrasi	-	4	1	5 (3.85%)
7	Mengemukakan contoh	-	1	-	1 (0.77%)
8	Mereflek	-	-	1	1 (0.77%)
9	Aktiviti menulis	-	36	-	36 (27.69%)
JUMLAH		16	85	29	130

Pada peringkat perkembangan pula, guru pelatih lebih banyak menggunakan aktiviti menulis untuk menguji kefahaman murid. Daripada 85 kekerapan yang tercatat, 36 kekerapan (42.4%) adalah aktiviti menulis. Kebiasannya aktiviti ini dilakukan oleh murid selepas sesuatu aktiviti pengajaran yang melibatkan perbincangan, pembacaan dan pendengaran. Selain aktiviti menulis, aktiviti pentaksiran yang agak menonjol ialah pembentangan dan penyoalan. Pembentangan kerap diatur mengikut kumpulan manakala penyoalan dibuat secara individu.

Pada peringkat penutup pengajaran pula, aktiviti pentaksiran untuk menguji kefahaman murid lebih tertumpu pada aktiviti membuat rumusan. Sebanyak 21 kekerapan (72.4%) aktiviti pentaksiran dibuat melalui rumusan. Pada peringkat ini guru berhasrat menguji kefahaman murid secara keseluruhan dan mengenal pasti aspek yang masih belum dikuasai.

IMPLIKASI KAJIAN

Hasil kajian ini dapat memberi maklumat kepada pensyarah dan guru pelatih tentang keberkesanan pengkuliahan kursus KPD3026 Pengajaran, Teknologi dan Pentaksiran. Secara keseluruhannya, sebahagian besar guru pelatih berjaya merancang RPH mereka dengan memasukkan aspek pentaksiran pada tempat-tempat yang difikirkan sesuai. Namun begitu, ada beberapa aspek yang perlukan penambahbaikan.

Penyoalan merupakan aktiviti pentaksiran yang paling kerap ditemukan. Ini bermakna sebahagian besar guru pelatih mengaplikasikan strategi ini dalam perancangan mereka. Isu yang penting dihalusi ialah dari segi kualiti penyoalan yang dibina. Daripada analisis yang dibuat, bilangan soalan yang boleh dikategorikan sebagai soalan aras tinggi sangat sedikit. Aspek ini perlu dibaiki supaya menampakkan keseimbangan penggunaan aras pemikiran itu sendiri dan dapat memenuhi salah satu ciri pentaksiran bilik darjah Shepard (2000), iaitu “tugasan yang mencabar untuk memastikan pemikiran aras tinggi berlaku”.

Selain penyoalan, guru pelatih juga didapati kurang memberi peluang kepada pelajar untuk melakukan pentaksiran sendiri. Daripada 157 aktiviti pentaksiran yang dikesan hanya sekali sahaja (0.6%) aktiviti yang melibatkan pentaksiran sendiri pelajar, iaitu refleksi. Itupun berlaku pada peringkat penutup pengajaran. Hasil kajian ini membuka minda tenaga pengajar untuk memberi penekanan kepada aspek pentaksiran sendiri pada peringkat perkembangan pelajaran.

Aspek lain yang perlu diberikan perhatian ialah aktiviti membuat demonstrasi dan mengemukakan contoh. Dalam kurikulum berasaskan keberhasilan (outcomes) dan kurikulum standard, kedua-dua aktiviti pentaksiran ini penting kerana hasil pembelajaran ditulis dalam bentuk kata kerja dan diukur berdasarkan persembahan murid. Murid yang faham harus dapat menunjukkan kefahaman dan kemahiran mereka melalui demonstrasi di dalam kelas dan memberikan contoh lain yang sesuai dengan standard pembelajaran pada hari berkenaan.

RUJUKAN

- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. Dalam J.Garner (ed)(2006). *Assessment and Learning* . 1st Edition. London: Sage.
- Lederman, N.G. & Niess, M.L. (2000). If you fail to plan, are you planning to fail? *School Science and Mathematics*. Vol. 100.2, 57-60.
- McMillan, J.H. (2007). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standard-based instruction*. Forth Edition. Pearson Education Inc.: Boston USA.

- Popham, W.J. (2014). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson Education Inc: Upper Saddle River, New Jersey.
- Seger, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (eds). (2003). *Oprimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in learning culture. *Educational Researcher*, 29(10), 4-14.