

Memahami Pemelajaran Menerusi Penyelidikan Fenomenografi

WAN ZAH WAN ALI
Fakulti Pegajaran Pendidikan
Universiti Pertanian Malaysia
43400 UPM Serdang, Selangor, Malaysia

Kata kunci: pemelajaran, penyelidikan fenomenografi, kefahaman pengajaran tinggi, hasil pemelajaran, pembacaan teks, qualiti pemelajaran

ABSTRAK

Kertas kerja ini cuba mengengahkan pandangan bahawa pemelajaran harus dikaji dari perspektif pelajar memandangkan cara ini berupaya menghuraikan fenomena pemelajaran dengan lebih tepat dan terperinci. Huraian seperti ini didapati lebih bermakna dalam menangani masalah pemelajaran. Satu kaedah penyelidikan yang digunakan bagi tujuan tersebut digelar sebagai fenomenografi. Bagi menghuraikan apa, bagaimana dan peranan penyelidikan tersebut, sebuah penyelidikan telah dipetik. Penyelidikan tersebut bertujuan mengkaji perbezaan kualitatif yang wujud dalam hasil pemelajaran.

ABSTRACT

This paper tries to focus attention to the fact that learning should be studied from the students' perspective. In this way the learning phenomena could be better described in detail and learning problems could probably be solved in a more meaningful manner. To achieve this objective, one research study on qualitative differences in learning outcome approach is cited to explain phenomenography.

PENGENALAN

Pada umumnya, pemelajaran didapati sebagai satu fenomena yang sehati dengan kehidupan manusia. Menurut Horton dan Turnhage (1967), apa saja yang dilakukan oleh manusia yang matang, atau sesuatu yang mampu dilakukan olehnya, boleh dilihat sebagai suatu hasil daripada pemelajaran. Borger dan Seaborne (1982) pula mendakwa, hampir seluruh masa dalam hidup ini, manusia terlibat dalam aktiviti pemelajaran. Maka tidak menghairankan jika pemelajaran telah dikaji sejak lebih seratus tahun yang lalu (Saljo 1982). Ia dikaji dari pelbagai perspektif, sama ada dari perspektif pengajar, ahli psikologi mahupun penyelidik pendidikan. Tujuan asas penyelidikan-penyelidikan ini ialah untuk meningkatkan pemelajaran menerusi pemahaman yang mendalam mengenai bagaimana proses ini berlaku (Entwistle 1981). Penyelidikan pemelajaran pada peringkat

awalnya dibuat berlandaskan paradigma tradisional dan berkisar di sekitar tajuk tingkah laku manusia. Kajian terhadap tingkah laku manusia pula merupakan komponen asas dan teras bidang psikologi (Marx dan Bunch 1977). Dengan sendirinya, pemelajaran menjadi suatu tajuk utama dalam bidang ini.

Penyelidikan psikologi mempunyai cara-caranya yang tersendiri dalam mencari prinsip-prinsip pemelajaran yang dipercayai dapat digunakan secara meluas dalam pelbagai jenis pemelajaran manusia. Misalnya, dalam penyelidikan yang mengkaji tentang bagaimana pelajar berfungsi dalam persekitaran akademiknya, penyelidik menumpukan perhatian ke arah memerhati dan menghuraikan tingkah laku pelajar; bagaimana mereka berfungsi, apakah fungsi tersebut mempunyai kaitan dengan ciri-ciri pelajar dan sebagainya. Penyelidik ini akan mentafsirkan apa yang dilihatnya sebagai

apa yang sebenarnya dialami oleh pelajar tersebut. Seterusnya, huraian yang dihasilkan diterima sebagai realiti yang wujud dalam kehidupan akademik pelajar.

Pendekatan seumpama ini didapati melahirkan keputusan yang sungguh impresif, tetapi agak kurang menyakinkan dari segi nilainya kepada pembelajaran yang sebenar atau "real life learning" (Entwistle 1984; Biggs 1991). Sebabnya, pembelajaran dalam penyelidikan ini telah didapati dihuraikan dari luar, terasing dan berpusatkan penyelidik. Ia mengeneipkan aspek dari "dalam" pelajar itu sendiri, apa yang dialami dan apa yang difahami oleh mereka mengenai sesuatu fenomena yang berlaku dalam hidupnya. Penyelidikan yang berpendekatan sedemikian didapati gagal untuk mengesan aspek kawalan sedar (*conscious control*) pelajar ke atas strategi dan pendekatan yang dipilih semasa belajar (Wilson 1977; Filstead 1979). Ia juga gagal menerangkan bagaimana pelajar boleh hilang minat belajar (Entwistle 1975).

Penyelidikan dari paradigma tradisional yang bercorak "hypothetico-deductive method" telah dikritik kerana ketidawajarannya membentuk suatu teori atau prinsip pembelajaran yang umum. Apatah lagi mengaplikasikan hasil penyelidikan yang menggunakan haiwan, tumbuhan dan benda-benda lain dalam penghuraian mengenai pembelajaran manusia sepertimana yang dilakukan oleh Pavlov, Kohler, Thorndike, Skinner dan lain-lain lagi (Entwistle 1981). Paradigma ini disamakan oleh Parlett dan Hamilton (1977) sebagai "agricultural-botanical experimental paradigm" kerana reka bentuk penyelidikannya seolah-olah menyamakan pelajar dengan tumbuhan. Bagaimana pelajar bertindak ke atas "treatment" yang berbeza samalah seperti tumbuhan bertindak ke atas baja.

Manusia terlibat dalam pelbagai proses pembelajaran, umpamanya mendapatkan kemahiran fizikal (berenang, menaip, memandu), kemahiran intelektual atau akademik (matematik, sejarah, perisian komputer) dan sebagainya. Kesemua proses ini berbeza di antara satu dengan lain dan tidak mungkin dapat digolongkan ke dalam suatu proses yang umum. Menurut Svensson (1979), adalah amat salah mengandaikan fenomena pembelajaran terdiri daripada set-set fenomena yang seragam kerana ini menyebabkan penghuraian ke atas fenomena tersebut tidak menitikberatkan perbezaan-perbezaan yang wujud di dalamnya. Sementara

itu, Neisser (1982) mendakwa bahawa pembelajaran dalam bentuk umum tidak wujud, kecuali dalam bentuk ayat-ayat yang abstrak yang tidak dapat memandu penyelidikan ke arah memahami dan mempertingkatkan mutu pendidikan.

Jadi, apakah caranya untuk kita memahami pembelajaran? Saljo (1988) mengesyorkan agar kita menoleh perhatian ke arah bilik darjah dan sistem pendidikan. Di sana, aktiviti-aktiviti yang berlaku diteliti supaya elemen-elemen khusus mengenai bagaimana manusia belajar dapat dihasilkan.

Ini bermakna, penyelidikan yang dijalankan perlu mengkaji aktiviti belajar atau menelaah pelajaran dari perspektif pelajar sendiri. Ia bercitarasakan antropologi dan berusaha ke arah melahirkan penjelasan secara konseptual tentang apakah yang sebenarnya berlaku dalam fenomena yang kompleks dan luas ini.

Penyelidikan pembelajaran dari perspektif pelajar telah mendapat perhatian para penyelidik pembelajaran masa kini (Gibbs *et al.* 1984). Menurut pandangan Zuber-Skerritt (1987), penerimaan para penyelidik terhadap metodologi ini berlaku setelah menyedari bahawa

"... that the nature, behaviour and mind of human kind constitute a complex whole which cannot be observed objectively or in parts by an outside researcher." (Zuber-Skerritt 1987: 43)

Ini bermakna, jika seseorang penyelidik ingin memahami pembelajaran, dia mestilah mengkaji sifat pengetahuan yang dihasilkan oleh pelajar dan proses yang dilalui oleh mereka untuk mencipta pengetahuan tersebut (Kolb 1984). Jika seseorang itu berhasrat untuk meningkatkan kefahaman pelajar mengenai sesuatu perkara pula, dia harus menggunakan maklumat yang diberikan oleh pelajar itu sendiri tentang apakah yang mereka faham mengenai perkara tersebut (Kroksmark 1987).

Sejenis penyelidikan yang mengkaji pembelajaran dari perspektif pelajar dikenali sebagai *fenomenografi*. Pendekatan penyelidikan ini berasaskan kepada prinsip niat atau tujuan (*principle of intentionality*) (Husserl 1970:1901), iaitu pengalaman seperti memahami atau menanggapi biasanya didapati menjurus ke arah sesuatu yang telah difahami atau ditanggapi (Marton *et al.* 1993).

Istilah fenomenografi diperkenalkan oleh Marton pada tahun 1981 (Saljo 1988). Ia bermaksud:

“...phenomenography is a research method for mapping the qualitatively different ways in which people experience, conceptualize, perceive, and understand various aspects of, and phenomena in, the world around them.” (Marton 1986: 31)

Perkataan fenomenografi terbit daripada dua perkataan Yunani, iaitu “phenomenon” bermaksud “sesuatu yang boleh ditonjolkan dan diperjelaskan” dan “grapho” yang bererti “menulis, melukis atau menghurai”. Jadi, keseluruhan erti fenomenografi ialah “menghuraikan sesuatu yang boleh ditonjolkan dan diperjelaskan” (Neuman 1987).

Maka, tujuan penyelidikan fenomenografi adalah untuk menghuraikan apa yang kelihatan pada mata seseorang terhadap pelbagai fenomena yang dialami dalam hidupnya. Kemudian, ia dicirikan dan dibezakan secara kualitatif (Neuman 1987).

Jelasnya, penyelidikan ini memberi keutamaan kepada aspek pengalaman (experiential). Ia dilabelkan sebagai *perspektif order kedua* (Marton 1981). Perspektif ini berbeza daripada penyelidikan *perspektif order pertama* yang berminat untuk menghuraikan sesuatu persoalan sepertimana kewujudannya. Misalnya, dalam kajian mengenai peranan baka dan persekitaran dalam perlakuan melangsang di kalangan remaja, penyelidik dari perspektif order pertama akan menumpukan perhatian untuk mengkaji bagaimanakah kedua-dua faktor ini mempengaruhi perlakuan melangsang tersebut. Sementara, penyelidik dari perspektif order kedua, berusaha memahami pendapat orang ramai tentang bagaimanakah faktor baka dan persekitaran memainkan peranannya dalam konteks persoalan yang dikaji. Tegasnya, penyelidik tidak membuat kenyataan mengenai X, tetapi idea manusia mengenai X. “Man-world relation” adalah perkara yang dikaji dalam fenomenografi (Marton 1986).

Satu lagi aspek yang diambil kira dalam kajian fenomenografi ialah deskripsi mengenai konsepsi, persepsi ataupun pengalaman mestilah dibuat berdasarkan sesuatu perkara yang khusus. Rasionalnya ialah setiap manusia tidak meluahkan persepsi atau pengalaman mereka secara tiba-tiba, tanpa asas. Mereka semestinya mengalami sesuatu terlebih dahulu. Biasanya, dalam pemelajaran, *kandungan* adalah perkara yang khusus itu.

Secara umum, huraian mengenai pemelajaran yang dihasilkan daripada penyelidikan fenomenografi bersifat *relasional, eksperiensial, kualitatif dan berorientasikan kandungan* (Marton 1986). Huraian ini pula dilakukan dalam bentuk set-set pencirian yang digelar sebagai kategori deskripsi.

Pembelajaran dalam penyelidikan fenomenografi

Bagi memperlihatkan dengan jelas bagaimana penyelidikan fenomenografi dapat meng-huraikan persoalan mengenai pemelajaran secara saintifik, maka dipetik sebahagian daripada penyelidikan yang telah dilakukan oleh penulis untuk disertasinya. Aspek pemelajaran yang akan difokuskan dalam kertas ini ialah hasil pemelajaran (learning outcome).

Dari sudut penyelidikan fenomenografi, hasil pemelajaran merupakan komponen pemelajaran yang sama pentingnya dengan proses pemelajaran. Kedua-dua aspek ini amat berkait rapat dan kefahaman tentangnya akan dapat membantu pendidik ke arah meningkatkan mutu pemelajaran (Marton 1976).

Pandangan ini agak berbeza dengan pegangan penyelidikan pemelajaran dari paradigma tradisional yang beranggapan proses pemelajaran adalah perkara “pokok” sementara hasil pemelajaran hanyalah berfungsi sebagai pelengkap kepada perkara pokok ini (Bower dan Hilgard 1981). Ertinya, aspek hasil pemelajaran seolah-olah berada dalam satu domain yang berasingan daripada proses pemelajaran. Menurut Dahlgren (1984), pandangan ini boleh menyekat kefahaman manusia mengenai pemelajaran yang sebenarnya.

Dalam mengkaji hasil pemelajaran, penyelidikan fenomenografi lebih berminat untuk meneliti tentang *apakah* yang difahami atau dipelajari oleh pelajar tentang kandungan sesuatu pelajaran daripada *jumlah* atau *amaun* pelajaran (seperti fakta, prosedur dll) yang berjaya diluahkan oleh pelajar. Penelitan ke atas aspek *apakah* ini akan membolehkan pengajar atau pendidik mengenalpasti pelbagai cara pelajar berfikir tentang kandungan sesuatu pelajaran. Maka, pendidik dapat melihat dengan jelas apakah perkara yang difahami atau disalah tafsir oleh pelajar. Ia juga dapat membantu pengajar mengesan pendekatan pemelajaran pelajar tersebut (Marton 1979).

Menurut Marton dan Saljo (1984), jika pelajar mendekati bahan pemelajaran dengan

hasrat untuk memahami isi kandungannya, maka peluang untuk dia memahami teks tersebut serta mengingati fakta-fakta penting adalah besar. Tetapi, jika seseorang pelajar itu menumpukan perhatiannya kepada mengingati fakta dan memperlakukan tugas yang diberi sebagai suatu yang membebankan, maka kefahaman yang dihasilkan amatlah lemah. Ini bermakna, pelajar yang salah tafsir dan hanya meluahkan kembali fakta yang diterimanya bukanlah disebabkan oleh kurang keupayaan. Ia berpunca daripada niat atau tujuan belajar yang tersemam di hati mereka. Keputusan ini disokong oleh Van Rossum dan Schenk (1984) dan Wan Zah (1993).

Tujuan penyelidikan ini ialah meneliti perbezaan kualitatif yang terdapat dalam jawapan pelajar terhadap suatu soalan umum mengenai sebuah teks akademik. Persoalan yang ingin dijawab ialah apakah yang difahami oleh pelajar tentang maksud teks? Adakah terdapat perbezaan kefahaman di antara pelajar? Jika ada, apakah perbezaan itu?

Di samping meneliti aspek kefahaman, penyelidikan ini juga berminat untuk meneliti corak jawapan yang ditunjukkan oleh pelajar. Apakah perbezaan kualitatif yang terdapat dalam corak jawapan mereka? dan adakah wujud perkaitan di antara kefahaman dengan corak jawapan tersebut?

Kaedah Penyelidikan

Subjek terdiri daripada 30 orang pelajar tahun dua dari Universiti Malaya yang sedang mengikuti kursus Sarjana Muda Sains dengan Pendidikan. Kesemua subjek adalah lepasan sekolah menengah dan tidak pernah bekerja. Sebahagian besar daripada mereka (23 orang) memasuki universiti melalui kursus Sains Asasi, dan selebihnya mempunyai Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia (STPM).

Sebuah teks akademik telah dipilih sebagai bahan pemelajaran. Teks tersebut bertajuk, "Masyarakat berdisiplin dan bermotivasi: Tinjauan kembali terhadap orientasi pendidikan" adalah sebuah teks ucapan oleh Awang Had Salleh (1982). Ia terdiri daripada sembilan muka surat yang mengandungi lebih kurang 2,600 perkataan. Pemilihan teks ini berdasarkan faktor kesesuaiannya dengan pelajar dari segi bahasa, tajuk, kesukaran dan panjang teks. Pemilihan ini dijalankan oleh satu panel hakim dan beberapa orang pelajar (dalam kajian rintis).

Perkara pokok yang terkandung di dalam teks tersebut adalah mengenai kurangnya penekanan para guru untuk menerapkan disiplin yang aktif di kalangan murid mereka. Para guru didapati hanya menitikberatkan disiplin yang pasif. Penulis membezakan konsep disiplin yang aktif daripada yang pasif berasaskan aspek yang ditekankan dalam konsep-konsep disiplin ini. Disiplin yang pasif dikatakan hanya menekankan aspek "conformity", manakala disiplin yang aktif merangkumi aspek "conformity" serta aspek kreatif, produktif dan kecemerlangan. Disiplin yang aktif ataupun secara intelektual amat berkehendakkan motivasi. Perakuan tentang intipati teks ini diperoleh daripada penulis teks itu sendiri.

Setiap subjek dijemput ke bilik penyelidik untuk ditemubual. Sebelum subjek memulakan bacaan, mereka diberitahu tentang beberapa perkara, seperti soalan mengenai teks akan dikemukakan sebaik sahaja selesai membaca, masa membaca tidak dihadkan dan mereka dibenarkan membaca mengikut kebiasaan masing-masing, seperti membaca dengan kuat atau perlahan, menggaris, menanda dan sebagainya.

Setelah membaca, teks dan segala catatan diambil. Soalan pertama yang di ajukan ialah "Apakah yang anda faham tentang kandungan teks yang baru dibaca?" diikuti dengan beberapa soalan khusus. Semasa temubual ini, penyelidik juga mengemukakan soalan tambahan di mana-mana bahagian yang difikirkan kurang jelas atau yang mengelirukan. Semua jawapan subjek dirakamkan dan ditranskripsikan patah demi patah perkataan.

Data-data berupa jawapan subjek dianalisis dengan mengguna kaedah induktif yang dikenali sebagai hermeneutik fenomenografi (Saljo 1988), yakni ia tidak berdasarkan kepada sebarang set pengkategorian tertentu. Tujuannya supaya dapatan penyelidikan ini benar-benar menggambarkan pengalaman pembelajaran 30 orang subjeknya. Jika set pengkategorian yang sedia ada digunakan, dapatan penyelidikan ini mungkin akan dikongkong oleh dapatan kajian sebelumnya. Maka, deskripsi yang dihasilkan mungkin kurang mencerminkan keadaan yang sebenar memandangkan subjek dan konteks penyelidikan ini berbeza daripada kajian-kajian yang lepas. Cuma bagi menentukan kefahaman subjek, jawapan subjek dibandingkan dengan maksud asal teks.

Langkah pertama dalam proses analisis data ialah membaca setiap jawapan subjek berulang kali dan teliti bagi mengenalpasti intipati yang terdapat di dalamnya. Intipati ini lalu dicatatkan berserta pernyataan atau ekspresi yang berkaitan. Pada tahap ini, penyelidik dapat menentukan secara kasar kedudukan kategori subjek yang dikaji. Seterusnya, pernyataan yang membayangkan intipati dikumpulkan menurut persamaan dan perbezaannya.

Langkah kedua dalam proses ini ialah mengkaji kumpulan intipati yang mempunyai maksud yang sama yang telah dipilih dalam langkah pertama. Satu tema diberikan kepada setiap satu kumpulan intipati (kategori). Setelah itu, keputusan dibuat bagi menentukan garis pemisah di antara kategori-kategori.

Akhir sekali, usaha ditumpukan ke arah mengenalpasti variasi yang wujud dalam setiap kategori dan di susun menurut hirarki.

Hasil analisis disemak oleh tiga orang juri. Peratus persetujuan yang diperolehi daripada penyemakan ini adalah 90-95%.

Keputusan Penyelidikan

Penyelidikan ini menemui dua aspek perbezaan kualitatif dalam jawapan subjek, iaitu pertama, perbezaan dalam kefahaman dan kedua perbezaan dalam corak (orientasi) jawapan.

Aspek Kefahaman

Dari aspek kefahaman, didapati tidak ada satupun jawapan subjek yang menepati sepenuhnya maksud teks. Walau bagaimanapun, penyelidikan ini berjaya mengenalpasti lima kategori kefahaman yang disusun bermula daripada kategori yang paling menghampiri maksud penulis dan berakhir dengan kategori yang paling jauh daripadanya. Jadual 1 menunjukkan kategori tersebut.

Huraian mengenai lima kategori kefahaman tersebut adalah seperti berikut:

Kategori A: *Kelemahan sistem penilaian menjadi punca matlamat pembinaan masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi.*

Bagi kategori jawapan ini, perhatian subjek didapati tertumpu kepada *punca* yang menyebabkan masalah disiplin dan motivasi sukar di atasi. Punca masalah ini dikatakan terletak pada *kelemahan sistem penilaian* yang tidak mampu untuk menguji dan mengukur tahap disiplin dan motivasi murid atau pelajar. Sistem penilaian

JADUAL 1
Kategori hasil pembelajaran

Kategori	Kefahaman
A	Kelemahan sistem penilaian menjadi punca matlamat pembinaan masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi sukar dicapai.
B	Matlamat membina masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi belum tercapai. Oleh itu, satu langkah perlu diambil (langkah tersebut dinyatakan dengan khusus)
C	Disiplin dan motivasi adalah penting untuk membina masyarakat yang maju dan kukuh.
D	Bagaimana membentuk sebuah masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi (tanpa menyebutkan langkahnya khusus).
E	Mengenai masyarakat berdisiplin dan bermotivasi.

masa kini hanya menitikberatkan aspek-aspek akademik. Pencapaian murid di dalam pelajaran dapat diukur dengan mudahnya, tetapi skala yang khusus untuk mengukur disiplin dan motivasi masih tidak kedapatan hingga ke hari ini. Ini menyebabkan para guru hanya menumpukan perhatian kepada soal akademik sahaja sehinggakan persoalan mengenai pencapaian murid dari segi disiplin dan motivasi menjadi persoalan kedua. Oleh yang demikian, subjek menyarankan supaya sistem penilaian perlu digubal atau dipertingkatkan keberkesannya supaya nilai-nilai murni seperti disiplin dan motivasi turut dapat diuji dan dinilai. Subjek berpendirian bahawa disiplin yang disertai dengan motivasi adalah penting dipupuk dalam diri setiap pelajar.

Contoh pernyataan yang mewakili kategori jawapan ini adalah seperti berikut:

...kita terlalu berasaskan kepada penilaian dalam aspek yang bukan salah tapi dalam aspek yang tertentu. Misalnya seorang murid, pencapaian akademiknya kita boleh membuat penilaian, tapi pencapaian dalam tingkah laku iaitu behaviour,

the level of motivation achieved cannot be assessed by the present system of penilaian. This is basic. I think it (evaluation system) has to be improved by the authority. They should structure a system of assessment that can really test or assess the values acquired by the students throughout their education...not just certain aspects but all the aspects. I am talking on academic aspects and any other aspects. (S 03, m.s.69)

Jawapan ini menunjukkan bahawa subjek berupaya melihat perbincangan teks secara menyeluruh serta mengeluarkan buah fikiran sendiri terhadap isu yang dibincangkan.

Kategori B: *Matlamat memupuk masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi belum tercapai. Oleh itu, satu langkah perlu diambil (dinyatakan dengan khusus)*

Jawapan bagi kategori ini agak berbeza daripada kategori di atas dari segi isu yang menjadi tumpuan subjek. Jika dalam kategori A, punca masalah menjadi tumpuan mereka, tetapi bagi kategori ini pencapaian matlamat masyarakat berdisiplin dan bermotivasi itu yang ditekankan. Subjek meluahkan pandangan mereka bahawa matlamat untuk mencapai sebuah masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi di negara ini masih belum dicapai. Perkara ini berlaku kerana disiplin tidak dititikberatkan dalam pendidikan formal dewasa ini. Guru-guru didapati lebih mementingkan soal akademik dalam pengajaran mereka seperti menyudahkan silabus, memastikan pelajar dapat menyelesaikan masalah dengan menggunakan sesuatu formula dan sebagainya. Jadi, satu langkah ke arah mencapai matlamat tersebut perlu diambil, seperti para guru haruslah berfikir cara-cara untuk menerapkan disiplin dan motivasi di kalangan pelajar mereka, satu tinjauan harus dilakukan untuk memastikan tahap pencapaian matlamat pendidikan setakat ini, mengadakan kursus mengenai disiplin dan motivasi, para pendidik harus kembali kepada matlamat pendidikan yang asal dan sebagainya.

Walaupun setiap subjek menyatakan langkah yang berbeza, tetapi apa yang penting di sini subjek dapat mengemukakan apakah langkah tersebut dan tidak hanya menyebutkannya secara umum seperti yang terdapat dalam Kategori D yang akan dibincangkan nanti.

Contoh pernyataan subjek yang mewakili kategori jawapan ini adalah seperti di bawah ini:

"...berfikir bagaimana kita boleh menyediakan sebuah masyarakat yang begitu berdisiplin dan bermotivasi dalam generasi yang akan datang." (S 06, m.s.172)

"...kita perlu ada pendidikan mengenai disiplin dan motivasi." (S 06, m.s.172)

"...membuat tinjauan mengenai pendidikan sekarang ini, adakah mencapai matlamat itu." (S 17, m.s. 478)

Pada dasarnya, jawapan dari kategori B dan kategori A sama-sama memperlihatkan subjek mengulas perbincangan teks secara menyeluruh serta mengeluarkan idea tersendiri terhadap persoalan teks. Namun begitu, skop perbincangan jawapan daripada kategori B tidak seluas dan sedalam jawapan daripada kategori A.

Kategori C: *Disiplin dan motivasi adalah penting untuk membina masyarakat yang maju, kukuh dan bersepadu.*

Perhatian subjek dalam jawapan ini didapati tertumpu kepada bahagian pertama teks iaitu tentang pentingnya disiplin dan motivasi dipupuk dalam pendidikan masa kini. Subjek menerangkan sebab-sebab mengapa disiplin perlu disertai dengan motivasi, umpamanya untuk menyediakan sebuah generasi yang bertanggungjawab, menjamin kewujudan sebuah negara yang maju, kukuh dan sebagainya. Masyarakat yang hanya berdisiplin dikatakan masyarakat yang statik dan tidak berkembang. Tetapi masyarakat yang bermotivasi adalah masyarakat yang bergerak dan sentiasa berusaha untuk mencapai kejayaan yang lebih baik. Berikut, adalah dua pernyataan yang tergolong dalam kategori ini:

"...berdisiplin dan bermotivasi adalah diperlukan untuk pendidikan...kalau masyarakat berdisiplin sahaja, mereka cuma boleh survive sahaja. Tapi, kalau ada motivasi, masyarakat itu boleh maju." (S 07, m.s.104)

"...untuk membentuk sebuah masyarakat, bukan sahaja berdisiplin, tapi juga mestilah bermotivasi." (S 13, m.s. 385)

Kebanyakan jawapan didapati memetik kembali kenyataan penulis dan amat kurang memasukkan pandangan sendiri terhadap isu yang dibahaskan.

Kategori D: *Bagaimana membentuk sebuah masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi (tanpa menyebutkan langkahnya yang khusus).*

Jawapan subjek dalam kategori ini menekankan aspek **bagaimana** untuk menerapkan disiplin dan

motivasi dalam sistem pendidikan formal. Bagaimana atau cara-cara di sini dilihat dari konteks pendidikan seperti apakah yang boleh dilakukan oleh guru dalam usaha membentuk masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi. Sebahagian subjek menggunakan perkataan "peranan" umpamanya, "peranan pendidikan dalam menyediakan masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi". Pada pandangan penyelidik, kedua-duanya mempunyai maksud yang sama. Berbeza daripada kategori B, perkataan "bagaimana" atau "peranan" atau "cara" tidak diterangkan secara khusus, yakni subjek tidak menerangkan apakah cara yang mereka maksudkan itu. Subjek didapati hanya menyebut perkataan "bagaimana" itu sahaja tanpa ulasan yang lebih lanjut. Oleh kerana itu, jawapan subjek ini boleh dianggap sebagai satu kenyataan umum sahaja.

Pernyataan yang mewakili kategori jawapan ini adalah seperti berikut:

"...bagaimana cara dia hendak aplikasikan kepada pelajar-pelajar, kepada murid-murid." (S 08, m.s. 225)

"...rencana itu menceritakan bagaimana kita nak tingkatkan motivasi dan disiplin pelajar-pelajar." (S 18, m.s. 519)

Sama seperti kategori C, kategori ini juga amat kurang mengandungi pandangan atau buah fikiran subjek. Hampir keseluruhan jawapan merupakan idea asal penulis yang diluahkan kembali oleh subjek.

Kategori E: *Mengenai masyarakat berdisiplin dan bermotivasi.*

Dalam jawapan bagi kategori ini, subjek didapati hanya memetik beberapa isi kandungan teks tanpa merumuskannya. Isi-isi yang dikira penting oleh subjek adalah seperti definisi disiplin dan motivasi, hubungan disiplin dan motivasi dengan pendidikan. Sebahagian subjek memetik isi-isi secara yang tidak tersusun, menurut apa sahaja yang diingati ketika itu. Bukti-bukti subjek meluahkan semula apa yang diingati mengenai teks adalah amat ketara. Kefahaman subjek mengenai teks juga didapati tidak mendalam, malah terdapat sebilangan subjek yang tidak memahami persoalan sebenar. Di samping itu, arah pemikiran subjek mengenai teks amat sukar untuk dikesan dalam kategori ini. Jawapan subjek mendarat tanpa sebarang penekanan pada mana-mana aspek perbincangan.

Ciri-ciri kategori ini dapat ditunjukkan oleh pernyataan berikut:

Rencana ini menyatakan hal masyarakat yang berdisiplin dan masyarakat yang bermotivasi. Dia terangkan apa yang dikatakan berdisiplin, bermotivasi dan cara-cara yang digunakan untuk mencapai masyarakat yang berdisiplin dan bermotivasi. Cara yang dikemukakan itu melalui pelajaran formal, bukan formal dan kurikulum. Yang dimaksudkan berdisiplin itu, contoh yang diberikan yang pertama...beratur semasa menjalankan aktiviti, hormat kepada orang tua, ibu bapa, kawan dan sebagainya. Yang tidak berdisiplin yang diberikan itu seperti menelefon pihak bomba mengatakan ada kebakaran (tetapi kebakaran tidak berlaku). Itu saja. (S 27, m.s. 825)

Demikianlah, lima kategori jawapan yang bemula dari kategori A hingga E yang disusun menurut kefahaman subjek mengenai maksud teks. Kategori A adalah kategori yang paling menghampiri maksud teks, manakala kategori E, paling jauh daripadanya. Walau bagaimanapun jarak kefahaman di antara satu kategori dengan yang lain adalah tidak sama. Misalnya, kategori A dan B lebih hampir di antara satu dengan yang lain jika dibandingkan dengan kategori B dan C. Perbezaan ini wujud kerana data tidak dianalisis untuk membezakan setiap kategori dalam satu jarak yang sama.

Bagi penyelidikan ini, kategori A dan B digolongkan sebagai jawapan yang berkualiti tinggi kerana ciri-cirinya yang tidak menonjolkan aspek kefahaman yang cetek dan aktiviti memetik dan meluahkan semula pernyataan penulis seperti yang terdapat dalam kategori C, D dan F. Taburan bilangan dan peratusan subjek bagi setiap kategori kefahaman terdapat dalam Jadual 2.

JADUAL 2
Taburan bilangan dan peratusan subjek bagi setiap kategori kefahaman

Kategori Kefahaman	Bilangan Subjek	Peratusan (%)
A	1	3
B	7	23
C	8	27
D	9	30
E	5	17
Jumlah	30	100

jawapan pelajar dapat dikesan. Penyelidikan ini berjaya mengesan perbezaan kualitatif yang wujud dalam kefahaman dan corak jawapan subjek. Dari segi kefahaman, ternyata subjek mempunyai tafsiran tersendiri terhadap maksud teks. Tafsiran-tafsiran tersebut telah berjaya dikategorikan ke dalam lima kategori. Kategori ini boleh disusun menurut suatu hirarki, yakni didahului dengan kategori yang paling menghampiri maksud teks yang sebenar dan diakhiri dengan kategori yang paling jauh daripadanya (maksud teks). Jelasnya, setiap kategori mempunyai ciri-ciri yang tertentu dan berbeza dengan kategori yang lain. Justeru itu, dapatan penyelidikan ini telah dapat memaparkan kefahaman pelajar secara terperinci.

Apabila jawapan subjek ditinjau dari sudut kuantitatif, hanya segelintir subjek berjaya memberi tafsiran yang menghampiri maksud penulis asal, manakala majoritinya gagal berbuat demikian. Apa yang lebih mendukacitakan, tidak seorang pun yang dapat membaca secara tepat fikiran penulis teks tersebut. Dapatan ini menggambarkan bahawa kebanyakan subjek menghadapi masalah dalam memahami maksud teks. Penyelidikan ini mendapati masalah ini berkait rapat dengan pendekatan yang diambil oleh pelajar ketika mempelajari teks.

Pendekatan tersebut tergambar pada corak jawapan yang diberikan oleh subjek. Penyelidikan ini mendapati dua corak jawapan yang amat berbeza, iaitu jawapan yang bercorak membuat rumusan dan meluahkan semula. Jawapan yang bercorak membuat rumusan mengandungi elemen yang menunjukkan subjek menumpukan perhatiannya ke arah memahami teks, yakni teks dilihat secara keseluruhan, isi-isi utama ditonjolkan dan dikaitkan, maksudnya dicerna secara kritis sehingga berjaya memberikan pandangan sendiri terhadap perbincangan teks.

Jawapan yang bercorak meluahkan semula menggambarkan subjek cuba memetik seberapa banyak isi-isi teks secara terpisah, tanpa mengira yang manakah yang penting dan yang kurang penting. Isi-isi ini pula tidak dikaitkan. Ia ditelan bulat-bulat dan dihafal. Soal memahami tidak dititikberatkan.

Subjek yang mencapai kefahaman yang tinggi didapati memiliki corak jawapan yang berorientasikan membuat rumusan, manakala subjek yang mencapai tahap kefahaman yang

rendah mempunyai corak jawapan yang berorientasikan reproduksi, yakni menyatakan kembali fakta-fakta teks. Ini bermakna, subjek yang menumpukan perhatiannya ke arah memahami akan berjaya untuk memahami sebahagian besar kandungan teks, sebaliknya subjek yang menumpukan ke arah mengingat dan menghafal semata-mata gagal berbuat demikian. Dua jenis pendekatan yang ditonjolkan oleh subjek dalam kajian ini bersesuaian dengan ciri-ciri pendekatan mendalam dan pendekatan permukaan yang dikemukakan oleh Marton dan Saljo (1976).

Berhubung dengan kegagalan semua subjek untuk memahami dengan tepat maksud teks, termasuk mereka yang menumpukan perhatian ke arah memahami, penyelidik berpendapat perkara ini mungkin berpunca daripada pengetahuan sedia subjek yang kurang dalam soal-soal pendidikan. Hampir kesemua subjek tidak ada pengalaman mengajar di sekolah. Tambahan lagi, mereka datang daripada aliran sains dan baru sahaja didedahkan dengan bidang pendidikan. Menurut Morgan *et al.* (1982) dan Tan (1990), pengetahuan sedia yang mencukupi amat penting bagi seseorang pelajar memahami bahan yang sedang dipelajari. Bahkan, menurut Svensson (1984), pelajar boleh menjadi pakar dalam pembelajaran jika mereka dapat menyusun pengetahuan sedia dan mengaitkannya dengan pengetahuan baru, kerana dari sinilah terbitnya pemahaman yang bersifat "personal".

Dengan itu, mungkin dapat dirumuskan bahawa penggunaan pendekatan mendalam sahaja belum memadai bagi seseorang itu memahami sepenuhnya kandungan sesebuah teks. Ia perlu disertakan dengan pengetahuan sedia yang cukup. Dapatan ini menyokong dapatan Entwistle dan Marton (1984).

Implikasi

Perbincangan di atas menunjukkan dengan jelas bahawa penyelidikan fenomenografi telah membuka lembaran yang lebih bermakna kepada pendidik. Hasil pembelajaran yang dikaji secara ini membolehkan pendidik mengenalpasti apakah yang difahami atau yang dipelajari oleh pelajar dan mengapa kefahaman demikian mereka tunjukkan. Maklumat ini amat penting dalam usaha meningkatkan kualiti pembelajaran pelajar. Misalnya, dalam penyelidikan di atas, pendidik dapat mengenalpasti secara terperinci apakah yang difahami oleh subjek dan aspek

manakah yang menjadi tumpuan mereka semasa mempelajari teks. Dengan itu, pendidik ini dapat merancang suatu langkah yang benar-benar sesuai dengan masalah yang dihadapinya. Salah satu cara mungkin dengan meneliti kembali pengajarannya. Apakah pengajarannya kurang memasukkan elemen kefahaman, atau penjelasan yang dibuat belum cukup padat sehingga pelajar menjadi keliru? Jadi, apa yang dilakukan ialah menjelaskan kembali mana-mana bahagian yang disalaherti oleh pelajar dengan mengemukakan contoh-contoh yang sesuai dengan pengetahuan sedia pelajar.

Pada masa yang sama, pendidik dapat memperbaiki pembelajaran pelajar berdasarkan jawapan yang mereka beri yang membayangkan bagaimana pelajar itu belajar. Contohnya, pelajar yang belajar secara permukaan dapat dibimbing ke arah pembelajaran yang lebih berkualiti. Ini dapat dilakukan dengan mewujudkan persekitaran pembelajaran yang sesuai seperti menggalakkan pelajar berhujah, berfikir dan sebagainya.

KESIMPULAN

Penyelidikan fenomenografi berusaha ke arah memaparkan erti pemelajaran menurut kaca mata pelajar kerana dunia pemelajaran itu, menurut penyelidikan ini, tidak boleh dipisahkan daripada realiti kehidupan pelajar seharian. Ia bukan sebuah dunia yang tersendiri, terasing daripada unsur kemanusiaan. Maka, tentunya wajar bagi seseorang pendidik itu menjenguk ke alam realiti ini dan cuba memahaminya sebelum melakar pelan bagi membantu pelajar mempertingkatkan.

RUJUKAN

- AWANG HAD SALLEH. 1982. Masyarakat berdisiplin dan bermotivasi: Tinjauan kembali terhadap orientasi pendidikan. Ucapan pengantar disampaikan di Konvensyen Pendidikan ke VII, Kuala Terengganu, Terengganu.
- BIGGS, J.B. 1991. *Teaching for Learning: The View from Cognitive Psychology*. Hawthorn: Acer.
- BORGER, R. and A.E.M. SEABORNE. 1982. *The Psychology of Learning*. (Edisi kedua). Middlesex: Penguin.
- BOWER, G. and E. HILGARD. 1981. *Theories of Learning*. (Edisi kelima). New Jersey: Prentice Hall.
- DAHLGREN, L.O. 1984. Outcomes of learning. Dalam *The Experience of Learning* ed. F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- ENTWISTLE, N.J. 1975. How students learn: Information processing, intellectual development and confrontation. *Higher Education Bulletin* 3: 129-148.
- ENTWISTLE, N.J. 1981. Recent trends in research on learning in schools and universities. *Scottish Educational Review* 13(2):112-121.
- ENTWISTLE, N.J. 1984. Contrasting perspectives on learning. Dalam *The Experience of Learning* ed. F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- ENTWISTLE, N.J. and F. MARTON. 1984. Changing conceptions of learning and research. Dalam *The Experience of Learning* ed. F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- FILSTEAD, W.J. 1979. Qualitative methods - a needed perspective in evaluation research. Dalam *Qualitative Methods in Evaluation Research* ed. T.D. Cook & C.S. Reichardt. Beverly Hills: Sage.
- GIBBS, G., A.R. MORGAN and E. TAYLOR. 1984. The world of the learner. Dalam *The Experience of Learning* ed. F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- HORTON, D. and T. TURNHAGE. 1976. *Human Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- HUSSERL, E. (1970). *Logical Investigations* Vol.2. London: Routledge and Kegan Paul.
- KOLB, D. 1984. *Experiential Learning: Learning as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- KROKSMARK, T. 1987. *Phenomenographic Didactics*. (Goteborg Studies in Educational Sciences 63). Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- MARTON, F. 1976. On non-verbatim learning: II. The erosion of a task-induced learning algorithm. *Scandinavian Journal of Psychology* 17: 41-48.
- MARTON, F. 1979. *Learning as Seen from the Learner's Point of View*. (Report No. 30). Hagen: Fern Universitat, Zentrales Institut fur Fernstudienforschung.

- MARTON, F. 1981. Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10: 177-200.
- MARTON, F. 1986. Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21(3): 28-49.
- MARTON, F. and R. SALJO. 1976. On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46: 4-11.
- MARTON, F. and R. SALJO. 1984. Approaches to learning. Dalam *The Experience of Learning*, ed. F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MARTON, F., G. DALL'ALBA and E. BEATY 1993. Conception of learning. *International Journal of Educational Research* 19: 227-300.
- MARX, B. and M. BUNCH. 1977. *Fundamentals and Application of Learning*. New York: Macmillan.
- MORGAN, A.R., E. TAYLOR and G. GIBBS. 1992. Variations in students approaches to studying. *British Journal of Educational Technology* 13(2): 113-117.
- NEISSER, U. 1982. Memory: What are the important questions? Dalam *Memory Observed* ed. U. Neisser. San Francisco: Freeman.
- NEUMAN, D. 1987. *The Origin of Arithmetic Skills: A Phenomenographic Approach*. (Goteborg Studies in Educational Sciences 62.). Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- PARLETT, M.R. and D. HAMILTON. 1977. Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovating programs. Dalam *Beyond the Numbers Game* ed. D. Hamilton and M.R. Parlett. Basingstoke: Macmillan.
- SALJO, R. 1982. *Learning and Understanding: A Study of Differences in Constructing Meaning from a Text*. (Goteborg Studies in Educational Sciences 41). Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SALJO, R. 1988. Learning in educational settings: Methods of inquiry. Dalam *Improving Learning: New Perspective* ed. P. Ramsden. London: Kegan Paul.
- SVENSSON, L. 1979. *The Context-dependent Meaning of Learning*. (Report No. 2). Goteborg: University of Goteborg, Institute of Education.
- SVENSSON, L. 1984. Skill in learning. Dalam *The Experience of Learning* ed. F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- TAN, M.C. 1990. Some factors influencing student performance in laboratory experimental work in physiology with implications for curriculum deliberations and instructional design. *Higher Education* 19: 473-479.
- VAN ROSSUM, E.J. and S.M. SCHENK. 1984. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology* 54: 73-83.
- WAN ZAH WAN ALI. 1993. Deskripsi pembelajaran dari perspektif pelajar. Tesis Ph.D. Universiti Malaya.
- WILSON, S. 1977. The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research* 47(1): 245-265.
- ZUBER-SKERRITT, O. 1987. Action research in higher education: The advancement of university learning and teaching. Tesis Ph.D. Deakin University, Australia.

(Diterima 29 September 1994)