



05-4506832



pustaka.upsi.edu.my



Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah



PustakaTBainun



ptbupsi

**KEBERKESANAN KitAB Cerdas TERHADAP PENCAPAIAN BACAAN AWAL
KANAK-KANAK TASKA**

RASHIDAH BINTI ELIAS



05-4506832



pustaka.upsi.edu.my



Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah



PustakaTBainun



ptbupsi

**TESIS DIKEMUKAKAN BAGI MEMENUHI SYARAT UNTUK MEMPEROLEH
IJAZAH DOKTOR FALSAFAH
(PENDIDIKAN AWAL KANAK-KANAK)**

**PUSAT PENYELIDIKAN PERKEMBANGAN KANAK-KANAK NEGARA
UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS**

2017



05-4506832



pustaka.upsi.edu.my



Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah



PustakaTBainun



ptbupsi



ABSTRAK

Kajian ini bertujuan membangunkan dan menguji keberkesanan kit bacaan awal Bahasa Malaysia untuk kanak-kanak yang diberi nama KitAB Cerdas. Pembangunan KitAB Cerdas dilaksanakan dengan menggunakan Model ADDIE KitAB Cerdas. Pendekatan kuantitatif menggunakan reka bentuk kuasi-eksperimental digunakan untuk menguji keberkesanan KitAB Cerdas ke atas kemahiran bacaan awal kanak-kanak TASKA dari aspek sub-kemahiran sebutan bunyi huruf vokal, bacaan suku kata, bacaan perkataan bermakna dan bacaan ayat mudah. Kajian ini melibatkan 159 orang kanak-kanak TASKA Yayasan Pembangunan Keluarga Negeri Terengganu (YPKT). Subjek kajian diagihkan mengikut TASKA masing-masing kepada kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. Instrumen kajian yang digunakan merupakan soal selidik analisis keperluan, borang penilaian KitAB Cerdas, borang maklumat tahap literasi awal kanak-kanak dan soalan ujian pra/pasca untuk kemahiran bacaan awal. Selain daripada itu, data kualitatif dikutip melalui analisis dokumen dan rakaman video semasa penggunaan KitAB Cerdas. Data kuantitatif dianalisis menggunakan ujian MANCOVA, Ujian-t dan Korelasi Pearson sementara perisian ATLAS.ti digunakan untuk menganalisis pemerhatian melalui rakaman video. Dapatan kajian menunjukkan bahawa KitAB Cerdas berkesan secara signifikan dalam membantu pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA untuk kesemua sub-kemahiran yang dikaji, terutama untuk sub-kemahiran bacaan suku kata dan perkataan bermakna. KitAB Cerdas juga berkesan dalam menarik minat dan penglibatan aktif kanak-kanak serta dapat merangsang kecerdasan pelbagai dalam diri kanak-kanak. Selanjutnya dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara kemahiran literasi awal dengan kemahiran bacaan awal. Selain daripada itu, dapatan kajian juga menunjukkan bahawa tidak terdapat pengaruh jantina ke atas pencapaian bacaan awal kanak-kanak melalui penggunaan KitAB Cerdas. Secara keseluruhannya dapatan kajian ini menunjukkan bahawa KitAB Cerdas telah dibangunkan secara sistematik dan berkesan dalam membantu pencapaian bacaan awal kanak-kanak tanpa melibatkankan unsur bias gender. Kajian ini telah memberi implikasi bahawa penggunaan KitAB Cerdas dapat memberi impak yang positif kepada pengajaran dan pembelajaran literasi kanak-kanak.





THE EFFECTIVENESS OF KitAB Cerdas ON EARLY READING ACHIEVEMENT OF *TASKA* CHILDREN

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop and test the effectiveness of a Bahasa Malaysia early reading kit for young children, called KitAB Cerdas. KitAB Cerdas was developed based on KitAB Cerdas ADDIE Model. Quantitative approach using quasi-experimental design was used to test the effectiveness of KitAB Cerdas on early reading skills, referring to the skills of uttering vowel sounds, reading syllables, reading meaningful words and reading simple sentences. Subjects were children of Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu (YPKT) childcare centres (*TASKA*). Subjects in intact group within their respective *TASKA*s were assigned according to treatment and control group. The instruments used were needs analysis questionnaire, evaluation forms of KitAB Cerdas, checklists of early literacy skills and pre-test/post-test questions for early reading skills. Besides that, qualitative data was collected via documents analysis and video recordings during the activity using KitAB Cerdas. Quantitative data was analysed using MANCOVA, t-test and Pearson Correlation while ATLAS.ti software was used for analysing the video recordings. The findings indicated that KitAB Cerdas was significantly effective in helping the subjects in acquiring the early reading skills for all sub-skills, especially the skills of reading syllables and meaningful words. KitAB Cerdas was also effective in attracting the interest and promote active participation of the children, besides able to stimulate their multiple intelligences. Results also revealed that there was a significant positive relationship between early literacy skills and early reading skills. Element of gender has no influence on early reading achievement of the children who used KitAB Cerdas. In conclusion, KitAB Cerdas has been developed systematically and effective in helping the children involved to achieve the early reading skills without giving gender bias influence. The study implicates that the use of KitAB Cerdas can give positive impact to the teaching and learning of children's literacy.



KANDUNGAN

| | Muka Surat |
|--------------------------------|-------------------|
| PENGAKUAN | ii |
| PENGHARGAAN | iii |
| ABSTRAK | iv |
| ABSTRACT | v |
| KANDUNGAN | vi |
| SENARAI JADUAL | xiii |
| SENARAI RAJAH | xvii |
| SENARAI SINGKATAN | xix |
| SENARAI LAMPIRAN | xx |
| BAB 1 PENGENALAN | 1 |
| 1.1 Pendahuluan | 1 |
| 1.2 Latar Belakang | 3 |
| 1.3 Pernyataan Masalah | 11 |
| 1.4 Kerangka Konseptual Kajian | 15 |
| 1.5 Objektif Kajian | 17 |
| 1.6 Soalan Kajian | 18 |
| 1.7 Hipotesis Kajian | 19 |
| 1.8 Skop Kajian | 20 |
| 1.9 Batasan Kajian | 22 |
| 1.9.1 Subjek Kajian | 22 |
| 1.9.2 Kemahiran Bacaan Awal | 23 |
| 1.9.3 Bahasa | 24 |

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1.9.4 | Pemboleh Ubah | 24 |
| 1.10 | Kepentingan Kajian | 25 |
| 1.10.1 | Kanak-kanak | 25 |
| 1.10.2 | Pendidik Awal Kanak-kanak | 26 |
| 1.10.3 | Ibu Bapa | 26 |
| 1.10.4 | Penggubal Kurikulum Pendidikan Awal Kanak-kanak di Malaysia | 27 |
| 1.10.5 | Pengkaji Dalam Bidang Pendidikan Awal Kanak-kanak | 27 |
| 1.11 | Definisi Operasional | 28 |
| 1.11.1 | Kit Pembelajaran Bacaan Awal | 28 |
| 1.11.2 | Literasi Awal | 29 |
| 1.11.3 | Bacaan Awal | 31 |
| 1.11.4 | Kanak-kanak | 32 |
| 1.11.5 | Kecerdasan Pelbagai | 33 |
| 1.12 | Rumusan | 35 |
| BAB 2 | TINJAUAN LITERATUR | 36 |
| 2.1 | Pengenalan | 36 |
| 2.2 | Perkembangan Literasi Kanak-kanak | 37 |
| 2.3 | Kemahiran Literasi Awal | 39 |
| 2.4 | Kemahiran Bacaan Awal | 45 |
| 2.5 | Teori-teori Berkaitan Pembelajaran Bacaan Awal | 50 |
| 2.5.1 | Teori Perkembangan Bahasa | 50 |
| 2.5.2 | Teori Kecerdasan Pelbagai | 62 |
| 2.5.3 | Teori Sosiobudaya | 68 |
| 2.5.4 | Teori Ekologi | 70 |
| 2.6 | Model Pembelajaran Bacaan Awal | 73 |



| | | |
|--------|--|-----|
| 2.6.1 | Model Bawah ke Atas | 73 |
| 2.6.2 | Model Atas ke Bawah | 74 |
| 2.7 | Model Reka Bentuk Pembangunan Kit Bacaan Awal | 78 |
| 2.8 | Kaedah Pembelajaran Bacaan Awal | 87 |
| 2.8.1 | Kaedah Abjad | 87 |
| 2.8.2 | Kaedah Suku Kata | 89 |
| 2.8.3 | Kaedah Fonik | 90 |
| 2.8.4 | Kaedah Seluruh Perkataan | 91 |
| 2.8.5 | Kaedah Eklektik | 92 |
| 2.8.6 | Kaedah Gabungan Bunyi-Kata | 93 |
| 2.8.7 | Kaedah Vokal Berstruktur | 95 |
| 2.9 | Kesediaan Membaca Kanak-kanak | 96 |
| 2.10 | Kepentingan Penguasaan Bacaan Awal | 102 |
| 2.11 | Penggunaan Media Dalam Pembelajaran Bacaan Awal | 104 |
| 2.11.1 | Buku | 106 |
| 2.11.2 | Kad Imbasan | 108 |
| 2.11.3 | Permainan Dadu dan Kad Suku Kata | 109 |
| 2.11.4 | Lagu | 110 |
| 2.11.5 | Perisian Komputer | 111 |
| 2.12 | Pengaruh Gender Ke Atas Pembelajaran Kanak-kanak | 113 |
| 2.13 | Rumusan | 117 |

BAB 3 METODOLOGI 119

| | | |
|-------|--------------------------------------|-----|
| 3.1 | Pengenalan | 119 |
| 3.2 | Reka Bentuk Pembangunan KitAB Cerdas | 120 |
| 3.2.1 | Analisis Keperluan KitAB Cerdas | 122 |
| 3.2.2 | Reka Bentuk KitAB Cerdas | 129 |



| | | |
|--------|---|-----|
| 3.2.3 | Pembangunan KitAB Cerdas | 132 |
| 3.2.4 | Pelaksanaan KitAB Cerdas | 137 |
| 3.2.5 | Penilaian KitAB Cerdas | 139 |
| 3.3 | Reka Bentuk Kajian | 140 |
| 3.4 | Pemboleh Ubah Kajian | 141 |
| 3.5 | Kovariat | 142 |
| 3.6 | Populasi Kajian | 143 |
| 3.7 | Kaedah Persampelan (Pemilihan Subjek Kajian) | 144 |
| 3.8 | Lokasi Kajian | 146 |
| 3.9 | Tempoh Kajian | 147 |
| 3.10 | Instrumen Kajian | 148 |
| 3.10.1 | Soal Selidik Analisis Keperluan | 148 |
| 3.10.2 | Borang Penilaian KitAB Cerdas | 149 |
| 3.10.3 | Borang Maklumat Tahap Literasi Kanak-kanak | 150 |
| 3.10.4 | Ujian Bacaan Awal | 151 |
| 3.11 | Kesahan dan Kebolehpercayaan | 152 |
| 3.11.1 | Kesahan Dan Kebolehpercayaan KitAB Cerdas | 153 |
| 3.11.2 | Kesahan Dan Kebolehpercayaan Instrumen Kajian | 155 |
| 3.12 | Kawalan Ke Atas Ancaman Kajian Kuasi-Eksperimen | 157 |
| 3.12.1 | Ancaman Terhadap Kesahan Dalam | 157 |
| 3.12.2 | Ancaman Terhadap Kesahan Luaran | 158 |
| 3.13 | Prosedur Pelaksanaan Kajian | 159 |
| 3.14 | Prosedur Pengumpulan Data | 161 |
| 3.15 | Prosedur Analisis Data | 163 |
| 3.15.1 | Analisis Deskriptif | 163 |
| 3.15.2 | Analisis Inferens | 164 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 3.15.3 | Analisis Data Kualitatif | 167 |
| 3.16 | Kajian Rintis | 170 |
| 3.16.1 | Kebolehpercayaan Instrumen Kajian Dalam Kajian Rintis | 170 |
| 3.16.2 | Penilaian KitAB Cerdas Dalam Kajian Rintis | 172 |
| 3.17 | Rumusan | 177 |
| BAB 4 | ANALISIS DAN DAPATAN KAJIAN | 178 |
| 4.1 | Pengenalan | 178 |
| 4.2 | Latar Belakang Subjek Kajian | 180 |
| 4.2.1 | Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Gender | 180 |
| 4.2.2 | Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Kumpulan | 181 |
| 4.2.3 | Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Umur | 182 |
| 4.2.4 | Taburan Subjek Berdasarkan Tahap Sosioekonomi Keluarga | 183 |
| 4.3 | Langkah-langkah Pembangunan KitAB Cerdas | 185 |
| 4.3.1 | Analisis Keperluan | 186 |
| 4.3.2 | Reka Bentuk KitAB Cerdas | 202 |
| 4.3.3 | Pembangunan KitAB Cerdas | 210 |
| 4.3.4 | Pelaksanaan KitAB Cerdas | 222 |
| 4.3.5 | Penilaian KitAB Cerdas | 225 |
| 4.3.6 | Penambahbaikan dan Pemurnian KitAB Cerdas | 231 |
| 4.3.7 | Hasil Akhir KitAB Cerdas | 233 |
| 4.4 | Perbezaan Pencapaian Bacaan Awal Sebelum Dan Selepas Pembelajaran Bacaan Awal | 234 |
| 4.5 | Kesan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA | 236 |
| 4.5.1 | Syarat Menjalankan Ujian MANCOVA | 238 |
| 4.5.2 | Petunjuk Nilai Dalam Ujian MANCOVA | 238 |



| | | |
|--------|---|-----|
| 4.5.3 | Kesesuaian Pemilihan Kovariat | 239 |
| 4.5.4 | Tahap Literasi Kanak-kanak | 240 |
| 4.5.5 | Kesan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak Secara Keseluruhan | 243 |
| 4.5.6 | Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membunyikan Huruf Vokal | 245 |
| 4.5.7 | Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Suku Kata | 247 |
| 4.5.8 | Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Perkataan Bermakna | 248 |
| 4.5.9 | Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Ayat Mudah | 250 |
| 4.5.10 | Dapatan Analisis Data Kualitatif | 252 |
| 4.6 | Hubungan Antara Tahap Literasi Awal Dengan Kemahiran Bacaan Awal | 269 |
| 4.7 | Pengaruh Gender Terhadap Pencapaian Bacaan Awal | 271 |
| 4.8 | Rumusan | 272 |



BAB 5 PERBINCANGAN DAN RUMUSAN 276

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.1 | Pengenalan | 276 |
| 5.2 | Rumusan Dapatan Kajian | 277 |
| 5.3 | Perbincangan | 284 |
| 5.3.1 | Pembangunan KitAB Cerdas | 285 |
| 5.3.2 | Perbezaan Pencapaian Bacaan Awal Sebelum Dan Selepas Pembelajaran Bacaan Awal | 290 |
| 5.3.3 | Kesan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-Kanak | 291 |
| 5.3.4 | Hubungan Antara Tahap Literasi Awal Dengan Kemahiran Bacaan Awal Kanak-Kanak | 306 |
| 5.3.5 | Pengaruh Gender Ke Atas Kemahiran Bacaan Awal Melalui Penggunaan KitAB Cerdas | 308 |
| 5.4 | Implikasi Kajian | 310 |



| | | |
|-------|--------------------------|------------|
| 5.4.1 | Implikasi Praktis | 310 |
| 5.4.2 | Implikasi Teori | 314 |
| 5.5 | Cadangan Kajian Lanjutan | 315 |
| 5.6 | Rumusan | 317 |
| 5.7 | Penutup | 319 |
| | RUJUKAN | 322 |
| | LAMPIRAN | 339 |

SENARAI JADUAL

| No. Jadual | | Muka Surat |
|------------|---|------------|
| 1.1 | Kumpulan Huruf Dalam Pembangunan Kitab Cerdas | 21 |
| 2.1 | Ciri-ciri Kanak-kanak Pada Peringkat Tunas Bacaan Dan Bacaan Awal | 47 |
| 2.2 | Fasa Dalam Model ADDIE | 80 |
| 2.3 | Ciri-ciri Buku Cerita Yang Sesuai Untuk Kanak-Kanak Dua Hingga Empat Tahun | 107 |
| 3.1 | Matlamat Pembangunan KitAB Cerdas, Pembelajaran Bacaan Awal dan Aktiviti Pembelajaran Bacaan Awal | 130 |
| 3.2 | Set Huruf Vokal Dan Konsonan Untuk Pembelajaran Bacaan Awal | 133 |
| 3.3 | Kawasan Parlimen Bagi TASKA YPKT | 147 |
| 3.4 | Set Ujian Pra dan Pasca Berserta Pecahan Markah | 152 |
| 3.5 | Maklumat Panel Penilai KitAB Cerdas | 154 |
| 3.6 | Maklumat Panel Penilai Instrumen Kajian | 156 |
| 3.7 | Kategori Tahap Literasi Awal Kanak-kanak Berdasarkan Skor Min Literasi Awal | 167 |
| 3.8 | Rumusan Terhadap Instrumen dan Prosedur Analisis Data Bagi Menjawab Soalan Kajian | 168 |
| 3.9 | Nilai Alfa Cronbach Instrumen Kajian | 171 |
| 3.10 | Rumusan Pandangan Pelaksana Terhadap Penggunaan KitAB Cerdas | 173 |
| 3.11 | Penerimaan Pengurus dan Pendidik TASKA Terhadap Media Dalam KitAB Cerdas | 174 |
| 3.12 | Cadangan Penambahbaikan Media dalam KitAB Cerdas Melalui Kajian Rintis | 175 |

| | | |
|------|---|-----|
| 3.13 | Kesesuaian KitAB Cerdas Bagi Merangsang Kecerdasan Pelbagai Kanak-kanak | 176 |
| 4.1 | Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Gender | 181 |
| 4.2 | Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Kumpulan | 182 |
| 4.3 | Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Umur | 183 |
| 4.4 | Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Tahap Sosioekonomi Keluarga | 184 |
| 4.5 | Keperluan Memulakan Pembelajaran Bacaan Awal Untuk Kanak-kanak 3+ | 187 |
| 4.6 | Kesesuaian Memulakan Pembelajaran Bacaan Awal Untuk kanak-kanak 3+ | 188 |
| 4.7 | Keperluan Pembangunan Kit Bacaan Awal | 189 |
| 4.8 | Keupayaan Bacaan Awal Subjek Kajian Dalam Bulan Januari | 192 |
| 4.9 | Penggunaan Strategi dan Kaedah Untuk Pembelajaran Bacaan Awal Kanak-kanak | 193 |
| 4.10 | Jenis Media Yang Dicadangkan Oleh Pendidik Dan Ibu Bapa/Penjaga Subjek Kajian | 195 |
| 4.11 | Kelemahan Dalam Buku-buku Pembelajaran Bacaan Awal Komersil | 196 |
| 4.12 | Dapatan Analisis Terhadap 12 Sampel Buku Bacaan Kanak-kanak | 197 |
| 4.13 | Dapatan Analisis Terhadap Situasi Fizikal Pembelajaran | 198 |
| 4.14 | Rumusan Jadual Aktiviti Harian Dan Pembelajaran Kanak-kanak TASKA YPKT | 200 |
| 4.15 | Kaedah Penilaian Untuk Kit/Modul Dan Pembelajaran Bacaan Awal Oleh Pengkaji Terdahulu | 201 |
| 4.16 | Reka Bentuk Matlamat Pembangunan KitAB Cerdas dan Pembelajaran Bacaan Awal | 203 |
| 4.17 | Hasil Pembelajaran dan Cadangan Aktiviti Melalui Penggunaan KitAB Cerdas | 204 |
| 4.18 | Reka Bentuk Pengurusan Pembelajaran Bacaan Awal | 206 |



| | | |
|------|---|-----|
| 4.19 | Kriteria Reka Bentuk Media Dalam KitAB Cerdas | 207 |
| 4.20 | Set Huruf Vokal Dan Konsonan Untuk Pembelajaran Bacaan Awal | 210 |
| 4.21 | Penilaian Pakar Terhadap Kandungan KitAB Cerdas | 226 |
| 4.22 | Kesesuaian KitAB Cerdas Bagi Merangsang Kecerdasan Pelbagai Kanak-kanak | 228 |
| 4.23 | Skala Persetujuan Antara Pakar Berdasarkan Nilai Kappa | 229 |
| 4.24 | Rumusan Keseluruhan Persetujuan Pakar Terhadap Media Dalam KitAB Cerdas | 230 |
| 4.25 | Cadangan Penambahbaikan KitAB Cerdas Oleh Pakar | 231 |
| 4.26 | Pencapaian Subjek Kajian Sebelum dan Selepas Pembelajaran Bacaan Awal | 235 |
| 4.27 | Petunjuk Nilai Dalam Ujian MANCOVA | 239 |
| 4.28 | Penentuan Kesesuaian Pemilihan Kovariat | 240 |
| 4.29 | Kategori Tahap Literasi Awal Kanak-kanak Berdasarkan Skor Literasi Awal | 241 |
| 4.30 | Tahap Literasi Awal Subjek Kajian Sebelum Pembelajaran Bacaan Awal | 242 |
| 4.31 | Kesan Keseluruhan KitAB Cerdas | 244 |
| 4.32 | Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Sebutan Bunyi huruf Vokal | 246 |
| 4.33 | Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Suku Kata | 247 |
| 4.34 | Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Perkataan Bermakna | 249 |
| 4.35 | Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Ayat Mudah | 250 |
| 4.36 | Rumusan Kesan KitAB Cerdas Terhadap Kesemua Komponen Kemahiran Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA YPKT | 251 |
| 4.37 | Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Semasa Bermain Dadu Suku Kata | 253 |





| | | |
|------|---|-----|
| 4.38 | Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Semasa Aktiviti Menggunakan Kad Suku Kata | 254 |
| 4.39 | Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Terhadap Perisian Komputer (Sebutan Suku Kata) Secara Bersendirian | 255 |
| 4.40 | Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Terhadap Perisian Komputer (Sebutan Suku Kata) Dalam Kumpulan | 257 |
| 4.41 | Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Semasa Aktiviti Membaca Menggunakan Buku Bacaan | 258 |
| 4.42 | Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Terhadap Perisian Komputer (Lagu) | 259 |
| 4.43 | Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Permainan Dadu Suku Kata | 261 |
| 4.44 | Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Aktiviti Menggunakan Kad Suku Kata | 262 |
| 4.45 | Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Melalui Penggunaan Perisian Komputer (Sebutan Suku Kata) Secara Bersendirian | 263 |
| 4.46 | Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Aktiviti Menggunakan Perisian Komputer (Sebutan Suku Kata) Dalam Kumpulan | 265 |
| 4.47 | Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Aktiviti Membaca Menggunakan Buku Bacaan | 266 |
| 4.48 | Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Aktiviti Menyanyi Menggunakan Perisian Komputer (Lagu) | 267 |
| 4.49 | Kekuatan Nilai Pekali Korelasi | 270 |
| 4.50 | Hubungan Antara Tahap Literasi Awal Dengan Kemahiran Bacaan Awal Subjek Kajian | 271 |
| 4.57 | Pengaruh Gender Terhadap Kemahiran Bacaan Awal Kanak-kanak Melalui Penggunaan KitAB Cerdas | 272 |



SENARAI RAJAH

| No. Rajah | | Muka Surat |
|-----------|--|------------|
| 1.1 | Kerangka konseptual kajian bagi menunjukkan hubung kait pemboleh ubah dalam kajian. | 16 |
| 2.1 | Pertindanan zon pembelajaran bacaan awal | 48 |
| 2.2 | Model ADDIE yang berbentuk aliran proses (Seeto & Herrington, 2006; Wang, 2011). | 83 |
| 2.3 | Model ADDIE yang berbentuk kitaran proses (Branch, 2009; Gustafon dan Branch, 2002) | 83 |
| 2.4 | Model ADDIE KitAB Cerdas | 85 |
| 2.5 | Kerangka teoretikal kajian bagi menunjukkan hubung kait teori-teori dan model-model dalam kajian. | 86 |
| 3.1 | Model ADDIE KitAB Cerdas yang memperlihatkan kitaran keseluruhan proses pembangunan KitAB Cerdas | 120 |
| 4.1 | Model ADDIE KitAB Cerdas | 185 |
| 4.2 | Bentuk huruf untuk kad suku kata yang menggunakan fon <i>Atlanta Rounded</i> | 211 |
| 4.3 | Suku kata untuk Set 1 mempunyai dua latar warna kad iaitu putih dan merah jambu dengan warna huruf merah dan hitam | 211 |
| 4.4 | Kad suku kata dengan latar putih boleh dilekatkan pada dadu | 212 |
| 4.5 | Kad warna untuk Set 2 (latar warna kad pic) dan Set 3 (latar warna kad hijau muda) | 213 |
| 4.6 | Pita <i>velcro</i> dijahit pada dadu untuk melekatkan kad suku kata | 214 |
| 4.7 | Kad imbasan untuk digunakan bersama papan suku kata | 215 |
| 4.8 | Papan suku kata yang digunakan bersama kad imbasan untuk aktiviti kumpulan besar | 216 |
| 4.9 | Contoh paparan lagu dalam cakera padat | 217 |



| | | |
|------|---|-----|
| 4.10 | Set sembilan buah buku bacaan mengikut set huruf vokal dan konsonan | 218 |
| 4.11 | Contoh papan cerita untuk perisian komputer | 219 |
| 4.12 | Cakera padat yang mengandungi kesemua perisian sebutan vokal dan suku kata, lagu, buku besar elektronik dan latihan sendiri | 220 |
| 4.13 | Buku panduan pendidik untuk memudahkan penggunaan KitAB Cerdas | 221 |
| 4.14 | Hasil akhir KitAB Cerdas | 233 |
| 4.15 | Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Terhadap KitAB Cerdas | 259 |
| 4.16 | Kecerdasan pelbagai yang dapat dirangsang melalui penggunaan media dalam KitAB Cerdas. | 268 |



SENARAI SINGKATAN

| | |
|---------|---|
| ABP | Amalan Bersesuaian Perkembangan |
| KAACK | Kursus Asas Asuhan Kanak-kanak |
| KPM | Kementerian Pelajaran Malaysia/ Kementerian Pendidikan Malaysia |
| LINUS | <i>Literacy and Numeracy Screening</i> |
| MANCOVA | <i>Multivariate Analysis of Covariance Test</i> |
| NAEYC | <i>National Association for the Education of Young Children</i> |
| NKRA | <i>National Key Results Areas</i> |
| PAPN | Pusat Anak PERMATA Negara |
| RAN | <i>Rapid Automatic Naming</i> |
| SPSS | <i>Statistical Packages for Social Sciences</i> |
| TADIKA | Taman Didikan Kanak-kanak |
| TASKA | Taman Asuhan Kanak-Kanak |
| YPKT | Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu |

SENARAI LAMPIRAN

- A Kebenaran Membuat Kajian
- B Kebenaran Mendapatkan Data LINUS
- C Kebenaran Ibu Bapa Penjaga Terhadap Penyertaan Anak Dalam Kajian
- D Soal Selidik Analisis Keperluan Untuk Pendidik
- E Soal Selidik Analisis Keperluan Untuk Ibu bapa Penjaga
- F Borang Penilaian KitAB Cerdas Pakar Penilai
- G Borang Penilaian KitAB Cerdas Pelaksana
- H Borang Maklumat Tahap Literasi Kanak-kanak
- I Soalan Ujian Pra/Pasca: Kemahiran Bacaan Awal Kanak-kanak
- J Syarat-syarat Ujian MANCOVA



BAB 1

Pengenalan

1.1 Pendahuluan

Bab ini menghuraikan aspek-aspek penting yang berkait secara langsung dengan kajian yang telah dijalankan. Aspek-aspek yang dibincangkan termasuk pendahuluan berkaitan perkembangan bahasa kanak-kanak, latar belakang kajian, pernyataan masalah, kerangka konseptual kajian, objektif kajian, soalan kajian, hipotesis kajian, skop kajian, batasan kajian, kepentingan kajian, definisi istilah dan rumusan bagi keseluruhan aspek yang diuraikan.

Secara umumnya perkembangan bahasa kanak-kanak bermula sejak kanak-kanak tersebut lahir dan berkembang dengan pengalaman langsung, asuhan, didikan dan galakan yang diberikan oleh orang yang lebih dewasa di sekeliling mereka. Fakta ini telah banyak diperkatakan oleh para pengkaji terdahulu seperti Beaty dan Pratt (2007), Berk (2009), Chomsky (2000), Mahzan (2012), Morrison (2011), Piaget





(1959), Whitehurst dan Lonigan (1998) dan ramai lagi pakar pendidikan awal kanak-kanak.

Perkembangan bahasa kanak-kanak melibatkan keupayaan dalam kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis. Walaupun terdapat pelbagai perdebatan terhadap jenis kemahiran yang dikuasai terlebih dahulu oleh kanak-kanak seperti yang diperkatakan oleh Berk (2009), DiBello (2009) dan Morrison (2011), apa yang pasti adalah terdapat kemahiran bahasa yang diperoleh kanak-kanak secara semula jadi dan ada juga yang perlu diajar kepada mereka.

Kemahiran mendengar dan bertutur diperoleh kanak-kanak normal secara semula jadi semenjak mereka lahir. Hal ini telah disebutkan dengan jelas oleh Beaty dan Pratt (2007), Berk (2009), Mahzan (2012) dan Morrison (2011). Kanak-kanak telah sedia ada alat pemprosesan bahasa dalam otak yang dinamakan sebagai *Language Acquisition Device (LAD)* oleh Chomsky (2000) di mana mereka dapat memproses perkataan yang didengari dan mampu mengulang sebutan perkataan tersebut untuk digunakan pada masa yang sesuai berdasarkan pengalaman daripada persekitaran mereka.

Namun demikian kemahiran membaca dan menulis perlu diajarkan kepada kanak-kanak. Kemahiran membaca dan menulis merupakan dua elemen literasi seperti yang dinyatakan oleh Mahzan (2012). Kemahiran literasi awal diperoleh secara semula jadi oleh kanak-kanak tetapi kemahiran membaca perlu diajar kepada mereka (Mahzan, 2012; Naimah, Nor Hashimah & Hashim, 2011). Kemahiran membaca amat penting dikuasai oleh kanak-kanak bagi membolehkan mereka



meneroka dan menggarap ilmu pengetahuan baharu dalam proses tumbesaran mereka, sehingga kanak-kanak memasuki alam persekolahan formal.

1.2 Latar Belakang Kajian

Kajian yang dijalankan adalah berkaitan kemahiran bacaan awal kanak-kanak di pusat didikan awal kanak-kanak berumur lahir hingga empat tahun, yang dinamakan sebagai taman asuhan kanak-kanak (TASKA). Namun demikian sebelum masalah kajian dirungkaikan, beberapa aspek berkaitan kemahiran membaca perlu diperjelaskan bagi menghurai latar belakang yang menjadikan pengkaji memilih bidang ini sebagai fokus kajian.

Keupayaan membaca merupakan salah satu kemahiran yang sangat penting untuk dikuasai oleh setiap individu. Kemahiran membaca adalah kemahiran asas yang mempengaruhi setiap aspek dalam pembelajaran kanak-kanak, bermula daripada umur awal kanak-kanak sehingga ke sekolah menengah. Membaca bertujuan untuk menyeronokkan diri, memberi pengalaman yang tidak disangka, memberi cabaran untuk maju, menjelajah perasaan dan untuk melihat kemungkinan orang lain bersetuju atau tidak dengan pendapat kita (Kamisah, 2011; Mahzan, 2008; McDonald, 1998; Morocco, 2001).

Definisi membaca bukanlah semata-mata merupakan satu bentuk pendekodan (mengenal pasti dan menyebut perkataan) terhadap kandungan bahan bercetak, tetapi juga satu proses pembentukan dan pemberian makna oleh pembaca ke atas bahan yang dibaca. Aktiviti membaca dan memberi makna merupakan satu proses yang

konstruktif dan dinamik, dan saling bantu membantu antara satu sama lain (Mahzan, 2008; Yahya, 2007). Oleh yang demikian, kita dapat melihat bahawa pembacaan merupakan satu proses interaksi secara langsung antara pembaca dengan bahan bacaan dan komunikasi secara tidak langsung antara pembaca dengan penulisnya.

Proses membaca boleh merangsang kemahiran berfikir kanak-kanak, selain daripada memberi keseronokan meneroka pembelajaran yang lebih jauh. Membaca merupakan proses dalaman mental, yang berlaku secara bersepadu antara pemikiran, perasaan dan persepsi pembaca terhadap bahan bacaan (Naimah, Nor Hashimah dan Hashim, 2011). Membaca juga adalah satu proses berfikir yang tidak dapat diperhatikan secara langsung oleh orang lain (Heilman, Blair & Rupley, 1998; Yahya, 2007). Proses membaca yang berlaku secara bersepadu ini boleh diarahkan kepada pembelajaran kemahiran berfikir oleh para pendidik awal kanak-kanak.

Kepentingan penguasaan kemahiran membaca sukar disangkal. Tuntutan terhadap penguasaan kemahiran membaca telah disebutkan dengan jelas dalam kitab suci Al-Quran seperti petikan Surah al-Alaq yang bermaksud:

“Bacalah (wahai Muhamad) dengan nama Tuhanmu yang menciptakan (sekalian makhluk). Ia menciptakan manusia daripada segumpal darah. Bacalah, dan Tuhanmu Yang Maha Pemurah. Yang mengajarkan manusia melalui pena dan tulisan. Ia mengajarkan manusia apa yang tidak diketahuinya.”

(Surah al-Alaq: 1–5)

Oleh yang demikian, minat terhadap bahan bacaan dan pembelajaran yang mengarah kepada penguasaan kemahiran membaca patut dipupuk terhadap kanak-kanak seawal yang mungkin.



Kemahiran membaca merupakan kemahiran untuk hidup. Hal ini diuraikan oleh Clark dan Rumbold (2006) di mana kemahiran membaca dapat membantu seseorang mendapatkan maklumat berkaitan perkara yang mahu diketahuinya dalam kehidupan seharian atau untuk berkomunikasi. Kemahiran membaca membolehkan manusia berhubung tanpa bersemuka seperti meninggalkan pesanan (Mahzan, 2012). Selain daripada itu, kemahiran membaca juga membantu pemahaman terhadap kandungan bahan makanan yang dibeli atau mempengaruhi orang ramai untuk menggunakan sesuatu produk yang diiklankan.

Kajian-kajian lepas telah membuktikan bahawa penguasaan kemahiran membaca menjadi jambatan untuk kanak-kanak menggarap ilmu, pembelajaran dan pengalaman baharu (Bingham & Patton-Terry, 2013; Lane, O'Shaughnessy, Lambrose, Gresham & Beebe-Frankenberger, 2001; Mohd. Yusof, 2002; Morocco, 2001). Kemahiran membaca membolehkan kanak-kanak memperoleh pengetahuan mengenai tabiat orang lain, ilmu dalam bidang sejarah, sains sosial, kesenian bahasa, sains, matematik dan kandungan mata pelajaran lain yang mereka perlu kuasai di persekolahan formal (Juel, 1988).

Dapatan kajian oleh Mohd. Yusof (2002) menunjukkan bahawa kanak-kanak yang tidak dapat menguasai kemahiran membaca akan menghadapi masalah untuk memahami mata pelajaran lain. Masalah dalam penguasaan membaca akan berterusan apabila kanak-kanak meneruskan pendidikan mereka ke persekolahan formal seperti yang dilaporkan oleh Hornery, Seaton, Tracey, Craven, & Yeung (2014), malahan boleh berlanjutan sehingga ke sekolah menengah.





Seseorang kanak-kanak tidak akan mampu untuk terus membaca dengan lancar. Kanak-kanak perlu didedahkan dengan kemahiran literasi awal terlebih dahulu sebelum kanak-kanak benar-benar diajar membaca secara konvensional (Beaty & Pratt, 2007; Morrow, 2009; Lonigan, & Phillips, 2007; Lonigan, & Shanahan, 2008; Lonigan, Shanahan, & Cunningham, 2008; Mahzan, 2012). Terdapat juga pakar pendidikan awal kanak-kanak dan pengkaji terdahulu yang menggunakan istilah tunas literasi (*emergent literacy*) pada peringkat ini (Schickendanz, 1999; Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Skop kajian yang ingin diketengahkan oleh pengkaji menjurus kepada bacaan awal, iaitu kemahiran membaca selepas peringkat literasi awal. Oleh yang demikian perbezaan istilah dalam fasa literasi awal seperti yang dinyatakan di atas bukan menjadi isu yang besar. Apa yang lebih penting pendidik awal kanak-kanak arif bahawa peringkat literasi awal berlaku sebelum peringkat bacaan awal walaupun tidak ada titik pemisah untuk menentukan bila atau pada umur berapa peringkat literasi awal beralih kepada peringkat bacaan awal (Beaty & Pratt, 2007; Teale & Sulzby, 1986). Kanak-kanak yang tidak didedahkan kepada penguasaan literasi awal terlebih dahulu sebelum mempelajari tahap bacaan awal boleh mengalami tekanan disebabkan mereka hanya menjalani latihan tanpa memahami makna pembelajaran secara kontekstual daripada bahan cetakan di persekitaran mereka.

Setelah melalui fasa literasi awal, kanak-kanak boleh mula diajar untuk membaca. Peringkat perkembangan kemahiran membaca disebutkan oleh Tompkins (2003) sebagai tunas bacaan, bacaan awal dan bacaan lancar. Perkembangan kemahiran membaca melalui peringkat yang disebutkan ini bukan berlaku secara



terpisah-pisah, sebaliknya saling bertindan antara satu dengan yang lain. Galakan dan bimbingan berterusan daripada orang yang lebih dewasa di persekitaran mikro kanak-kanak (Bronfenbrenner, 1994) terutamanya ibu bapa dan pendidik awal kanak-kanak amat penting bagi membantu mereka menguasai setiap peringkat tersebut sehingga kepada peringkat bacaan lancar seawal yang mungkin.

Kajian ini menjurus kepada bacaan awal untuk kanak-kanak yang berumur antara tiga tahun hingga empat tahun (3+). Mungkin terdapat sesetengah pihak berpendapat bahawa kanak-kanak berumur antara tiga hingga empat tahun belum bersedia untuk membaca, namun demikian sebenarnya kanak-kanak sentiasa bersedia untuk membaca (Cullingford, 2001; Lonigan, Shanahan & Cunningham, 2008). Pada zaman ini pula tidak kurang kanak-kanak berumur tiga hingga empat tahun telah mula mampu membaca (Mahzan, 2012) iaitu pada peringkat bacaan awal, walaupun belum mencapai tahap bacaan lancar.

Tiada masa tertentu ditetapkan bagi kanak-kanak mula belajar membaca. Mereka sentiasa belajar, berinteraksi dengan persekitaran dan mencari makna dalam sesuatu percakapan. Seperti yang telah dihuraikan oleh Cullingford (2001), “kesediaan” telah ada sejak mula, berasaskan keinginan yang kuat, bukan hanya apabila mahu belajar. Umur tiga hingga lima tahun adalah waktu kanak-kanak cukup bersedia untuk terlibat secara langsung dengan bacaan awal. Perkara ini telah dihuraikan dengan jelas oleh Beaty dan Pratt (2007), Beaty dan Pratt (2003), Ford (2010) dan Syed Abu Bakar (1994). Pada waktu ini kanak-kanak menggunakan pengalaman mereka untuk mula membaca dan menulis. Orang dewasa di persekitaran



mereka terutama pendidik di pusat didikan awal kanak-kanak perlu memberi sokongan yang berterusan untuk memastikan kejayaan mereka.

Pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak perlu menggunakan kaedah yang menyeronokkan dan mampu merangsang pelbagai deria mereka. Kanak-kanak belajar melalui bermain (Nor Hashimah & Yahya, 2003) di mana bermain dan bergerak merupakan lumrah mereka. Bermain mampu menggemirakan kanak-kanak, menyebabkan hilang tekanan dan dapat melepaskan tenaga berlebihan dalam tubuh badan mereka (Isenberg & Jalongo, 2001). Selain daripada itu, lumrah kanak-kanak juga gemarkan muzik dan nyanyian.

Rangsangan yang pelbagai akan menarik perhatian kanak-kanak dan meningkatkan pengamatan mereka seperti objek yang bersaiz besar, perubahan situasi, kekuatan bunyi dan warna, muzik dan pergerakan (Hasnah & Habibah, 2010). Kepelbagaian rangsangan daripada persekitaran ini seterusnya akan meningkatkan kecerdasan pelbagai kanak-kanak. Seperti yang dinyatakan oleh Gardner (1983) manusia mempunyai kecerdasan pelbagai yang telah sedia ada dalam diri mereka. Gardner (1999) melalui Teori Pelbagai Kecerdasan mengkategorikan lapan jenis kecerdasan dalam diri manusia iaitu kecerdasan verbal-linguistik, muzik, kinestetik, logik-matematik, spatial, interpersonal, intrapersonal dan naturalis.

Berdasarkan kepentingan rangsangan kecerdasan pelbagai dalam diri kanak-kanak yang telah dinyatakan, pendidik awal kanak-kanak perlu memanipulasi minat dan lumrah kanak-kanak dengan mempelbagaikan media pembelajaran untuk membantu mereka memperoleh kemahiran bacaan awal. Selain daripada itu, pendidik





awal kanak-kanak juga perlu merangsang kecerdasan pelbagai dalam diri kanak-kanak pada masa yang sama. Tambahan pula keperluan untuk merangsang kecerdasan pelbagai dalam pembelajaran telah dinyatakan dalam garis panduan yang dikeluarkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (2001).

Namun demikian, di Malaysia sekarang ini belum ada bahan bantu pembelajaran untuk merangsang pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia yang khusus untuk kanak-kanak TASKA. Kajian ini membangunkan dan memanipulasi penggunaan pelbagai media pembelajaran bagi membolehkan kanak-kanak TASKA memulakan dan meneroka pembelajaran bacaan awal dalam suasana yang menyeronokkan tanpa berasa tertekan. Pelbagai media pembelajaran boleh digunakan oleh pendidik awal kanak-kanak seperti kad imbasan, lagu-lagu, alat permainan, buku



cerita bergambar, gambar, boneka, video dan perisian multimedia interaktif (Bishop, Yopp & Yopp, 2000; Husin, Nazariyah, Mastura, & Siti Hajar, 2011; Kamisah, 2011; Morrow, 2007; Nani, 2005; Soderman & Farrell, 2008; Tompkins, 2003) untuk membimbing kanak-kanak memulakan pembelajaran bacaan awal. Pendidik awal kanak-kanak tidak seharusnya hanya menggunakan latih tubi untuk pembelajaran membaca dan menjadikan sesi pembelajaran sesuatu yang membosankan (Salimah, 2004).

Dalam usaha membangunkan bahan bantu pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak, satu perkara yang mungkin tidak dipentingkan tetapi sebenarnya perlu diambil kira adalah isu bias gender. Walaupun pada peringkat awal kanak-kanak perkara ini nampaknya kecil, bahan bantu pembelajaran yang bias gender akan memberi pengaruh kepada pencapaian bacaan awal kanak-kanak. Hal ini telah



ditunjukkan oleh beberapa kajian terdahulu di mana situasi bias gender boleh memburukkan perkembangan kanak-kanak (Robb, 2015).

Bahan yang boleh bersifat bias gender adalah seperti blok, kereta mainan atau kapal terbang yang dilihat lebih sesuai untuk kanak-kanak lelaki sementara anak patung atau set memasak lebih sesuai untuk kanak-kanak perempuan (Mac Naughton, 2003; Robb, 2015). Kanak-kanak didapati lebih cenderung memilih alat permainan yang menjurus kepada gender mereka (O'Brien & Huston, 1985). Oleh yang demikian bahan bantu pembelajaran yang dibangunkan perlu bersifat neutral tanpa bias gender supaya perkembangan bacaan awal tidak dipengaruhi oleh hal ini yang seterusnya boleh menjejaskan pencapaian bacaan awal kanak-kanak.

memulakan pembelajaran bacaan awal sesuai untuk digerakkan bermula pada peringkat kanak-kanak berada di TASKA iaitu dalam sekitar umur tiga hingga empat tahun (3+) setelah mereka menguasai komponen literasi awal antaranya melalui proses visual, menguasai bahasa lisan, mempunyai pengetahuan cetakan, memahami konsep bahan bercetak, mampu menamakan objek, huruf atau nombor, mempunyai kesedaran fonologi dan pengetahuan mengenai perkaitan huruf berserta bunyi huruf berkenaan (Lonigan & Shanahan, 2008).

Pada zaman global dengan pembangunan pendidikan yang pesat ini, pendidikan awal kanak-kanak tidak boleh mengambil ringan terhadap keupayaan membaca kanak-kanak. Keperluan di peringkat dunia pada ketika ini merujuk kepada kemahiran abad ke 21 yang menuntut pelbagai kemahiran perlu dikuasai pada



peringkat yang lebih awal, terutamanya kemahiran membaca (Wisconsin Department of Public Instruction, 2006). Kanak-kanak juga perlu dibantu untuk menguasai kemahiran bacaan awal dengan pelbagai media pembelajaran yang dapat merangsang keseluruhan deria dan kecerdasan mereka supaya pembelajaran bermakna dapat berlaku dalam suasana yang menyeronokkan di samping mengembangkan potensi mereka secara holistik dan bersepadu.

1.3 Pernyataan Masalah

Kemahiran bacaan awal yang tidak mampu digarap oleh kanak-kanak boleh menyebabkan masalah kemahiran membaca apabila mereka menempuh alam persekolahan formal. Isu ini bukan masalah baharu tetapi masih berlaku kepada kanak-kanak yang memasuki persekolahan formal di Malaysia. Kajian oleh Kamisah (2011) menunjukkan masalah kemahiran membaca masih berlaku dalam kalangan murid-murid Tahun 1. Data daripada Kementerian Pendidikan Malaysia (2012) juga menunjukkan masih terdapat 40,121 orang (8.98%) murid di seluruh Malaysia dan 1,700 orang (8.38%) murid di seluruh Negeri Terengganu yang masih belum dapat menguasai kemahiran literasi membaca pada bulan Oktober tahun persekolahan formal yang pertama untuk mereka (Tahun 1).

Murid yang menghadapi masalah membaca dan menulis akan menghadapi masalah keciciran dalam pembelajaran formal mereka (Hornery et al., 2014; Mohd. Yusof, 2002). Keciciran ini akan seterusnya mendatangkan masalah kepada mereka apabila umur semakin meningkat dan boleh membawa sehingga kepada sekolah





menengah (Martin, Emfinger, Synder, & O'neal, 2007; Pope, 2012; Schmitt & Gregory, 2005; Xing & O'Connell, 2008).

Menyedari permasalahan yang telah disebutkan di atas, usaha bagi menyelesaikan masalah membaca perlu dimulakan pada umur awal kanak-kanak, bukan semasa mereka sudah berada di alam persekolahan formal. Hal ini kerana kajian lepas menunjukkan bahawa pendedahan lebih awal terhadap kemahiran asas bacaan boleh mempercepatkan pencapaian kanak-kanak dalam kemahiran membaca lancar (Pope, 2012; Schmitt & Gregory, 2005) dan seterusnya membantu pencapaian mereka dalam pembelajaran yang lain (Mohd. Yusof, 2002). Maka, kajian ini dijalankan sebagai satu usaha untuk membantu kanak-kanak TASKA menggarap kemahiran bacaan awal pada usia 3+ sehingga 4+ menggunakan bahan bantu



pembelajaran yang sesuai dengan tahap dan keupayaan mereka.



Pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak TASKA memerlukan bahan bantu pembelajaran yang dapat menarik minat kanak-kanak dan memenuhi amalan bersesuaian perkembangan (ABP) pada tahap umur mereka (National Association for the Education of Young Children, 1998). Kajian-kajian lepas menunjukkan bahawa kit pembelajaran telah digunakan untuk membantu kanak-kanak meningkatkan penguasaan dalam pembelajaran literasi awal (Hourcade et al., 2010) dan juga bacaan awal (Kamisah, 2011).

Namun demikian di Malaysia belum ada kit bacaan awal Bahasa Malaysia yang dibangunkan melalui kajian empirikal, khusus untuk membantu kanak-kanak TASKA memulakan pembelajaran bacaan awal. Kajian yang pernah dilakukan



berkaitan pembangunan kit atau modul bacaan awal Bahasa Malaysia untuk kanak-kanak sebelum ini (Kamisah, 2011; Naimah, 2005) lebih berfokus kepada tahap prasekolah untuk kanak-kanak lima hingga enam tahun. Kajian yang pernah dijalankan oleh Juppri (2012) untuk kanak-kanak TASKA pula lebih berfokus kepada pembangunan modul, bukan pembangunan bahan bantu pembelajaran. Selain daripada itu, kajian Juppri berfokus kepada pembelajaran literasi awal Bahasa Malaysia, bukan pembelajaran bacaan awal.

Selain daripada kelompangan yang telah disebutkan di atas, kit pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia yang telah dibangunkan untuk kanak-kanak melalui kajian sebelum ini hanya mengandungi media yang terhad. Kajian oleh Kamisah (2011) telah membangunkan kit bacaan awal untuk kanak-kanak prasekolah, namun hanya melibatkan perisian komputer dalam bentuk cakera padat. Kit tersebut tidak mengandungi media yang pelbagai.

Kandungan media yang terhad atau terpisah-pisah dalam kit bacaan awal akan menjadikan pembelajaran bacaan awal kanak-kanak tidak berlaku dalam suasana pembelajaran secara bersepadu dan holistik. Hal ini bertentangan dengan hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2001) dan Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013) yang menggariskan matlamat pembelajaran di Malaysia dan untuk kanak-kanak Malaysia adalah untuk menghasilkan individu yang mampu berkembang secara holistik dan bersepadu.

Terdapat juga kit dalam bentuk buku bacaan atau buku cepat membaca yang dihasilkan untuk kanak-kanak secara komersil (Chahaya & Rohana, 2000; Che



Mazlan & Zairani, 2007; Maheeran, 2012; Nik Eliani & Othman, 2002; Rohayati & Mohamed Amin, 2004, Roslan, 2001), namun mempunyai ruang untuk penambahbaikan. Tambahan pula kit bacaan awal tersebut dihasilkan secara komersil, bukan melalui kajian empirikal. Kit tersebut juga terhad kepada buku-buku sahaja.

Penguasaan kemahiran literasi awal perlu dititikberatkan sebelum pembelajaran bacaan awal dimulakan. Kajian terdahulu menunjukkan lebih awal kanak-kanak didedahkan kepada kemahiran literasi awal, lebih cepat mereka dapat menggarap kemahiran bacaan awal dan seterusnya kemahiran membaca lancar (Juppri, 2012; Strickland & Riley-Ayers, 2006; Schmitt & Gregory, 2005). Namun demikian persoalan yang timbul adalah sama ada kanak-kanak TASKA yang terlibat dalam kajian ini sudah mempunyai kemahiran literasi awal yang membolehkan



mereka menjalani pembelajaran bacaan awal. Hal ini membawa kepada isu kesediaan membaca kepada kanak-kanak. Oleh yang demikian kajian ini juga melihat sama ada terdapat hubungan antara tahap literasi awal kanak-kanak dengan pencapaian bacaan awal mereka.

Kesesuaian penggunaan bahan bantu pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak lelaki dan perempuan juga perlu diambil kira. Berdasarkan kajian terdahulu, terdapat bahan bantu pembelajaran yang bersifat bias gender seperti kereta dan kapal terbang mainan untuk kanak-kanak lelaki (Mac Naughton, 2003; Robb, 2015) sementara anak patung dan peralatan dapur mainan untuk kanak-kanak perempuan (Chapman, 2016; Robb, 2015). Bahan bantu pembelajaran yang bersifat bias gender boleh mengancam perkembangan kanak-kanak (O'Brien & Huston, 1985; Robb, 2015) di mana kanak-kanak tertentu sahaja yang berminat menggunakan bahan bantu





pembelajaran yang disediakan. Akibatnya kemahiran yang perlu diajar atau diterapkan untuk kesemua kanak-kanak hanya akan digarap oleh sebahagian kanak-kanak sahaja, bukan kesemua kanak-kanak yang terlibat dalam slot pembelajaran yang berkenaan.

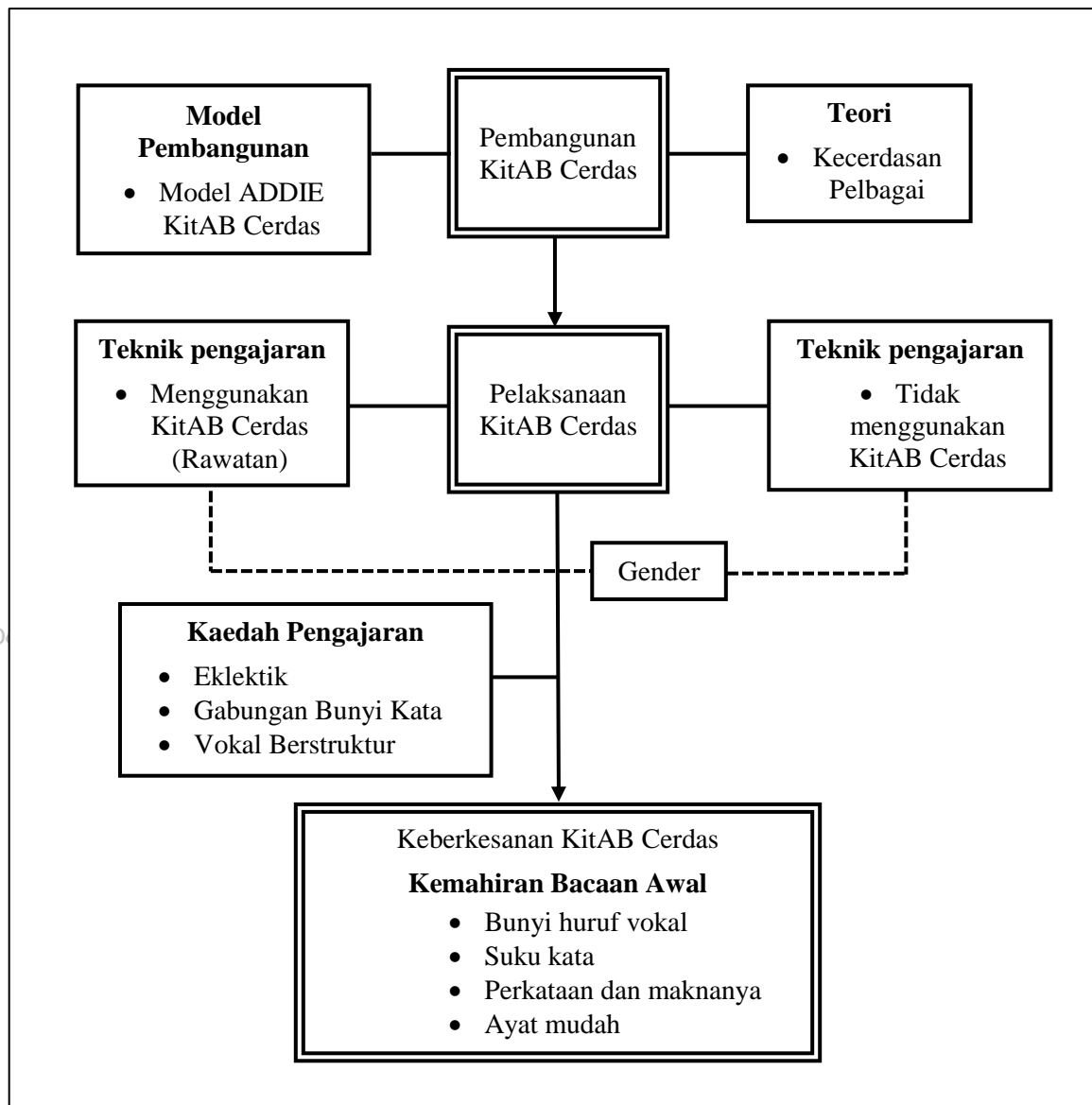
Kesemua isu dalam permasalahan yang diuraikan di atas mendorong pengkaji memberi penumpuan kajian ini terhadap pembangunan satu kit bacaan awal yang diberi nama KitAB Cerdas bagi membantu kanak-kanak TASKA memulakan pembelajaran bacaan awal. Elemen yang diambil kira adalah penerapan rangsangan kecerdasan pelbagai, ABP, minat dan lumrah kanak-kanak. KitAB Cerdas yang mengandungi pelbagai media perlu diuji keberkesannya dari aspek pencapaian bacaan awal kanak-kanak dan penggunaannya dalam pelaksanaan aktiviti bacaan awal. Seterusnya korelasi antara tahap literasi awal dengan tahap bacaan awal ditentukan bagi memastikan sama ada terdapat hubungan di antara tahap literasi awal dengan pencapaian bacaan awal. Selain daripada itu, kajian ini dijalankan untuk menentukan sama ada KitAB Cerdas bersifat bias gender atau tidak bagi memastikan kesesuaian penggunaannya untuk kanak-kanak tanpa mengira gender.

1.4 Kerangka Konseptual Kajian

Kerangka konseptual bagi kajian merupakan satu gambar rajah yang menunjukkan gambaran keseluruhan pemboleh ubah terlibat dan hubung kait antara pemboleh ubah tersebut (Miles & Huberman 1994). Kerangka konseptual kajian yang dibentuk ditunjukkan seperti dalam Rajah 1.1. Kajian dimulakan dengan fasa pembangunan



KitAB Cerdas dan melalui proses pelaksanaan dalam bentuk penggunaan KitAB Cerdas melalui aktiviti yang dirancang oleh pendidik.



Rajah 1.1. Kerangka konseptual kajian bagi menunjukkan hubung kait pemboleh ubah dalam kajian.

Pemboleh ubah tidak bersandar dalam kajian ini merupakan teknik pengajaran iaitu sama ada menggunakan KitAB Cerdas atau menggunakan alat bantu pembelajaran sedia ada (tanpa KitAB Cerdas). Sementara itu pemboleh ubah



bersandar adalah pencapaian kemahiran bacaan awal kanak-kanak dari aspek sebutan bunyi huruf vokal, bacaan suku kata, bacaan perkataan bermakna dan bacaan ayat mudah. Pengaruh gender dimasukkan sebagai moderator dalam kajian untuk menentukan sama ada KitAB Cerdas bersifat neutral atau bias gender.

1.5 Objektif Kajian

Secara keseluruhan, kajian ini bertujuan membangunkan dan menguji keberkesanan kit pembelajaran bacaan awal (KitAB Cerdas) terhadap keupayaan bacaan awal Bahasa Malaysia kanak-kanak TASKA. Kit dibangunkan dengan menggunakan prinsip rangsangan kecerdasan pelbagai dan terdiri daripada pelbagai pilihan media pembelajaran serta panduan untuk pendidik yang menggunakannya. Secara spesifik

kajian ini dijalankan untuk mencapai objektif berikut :

1. Membangunkan kit bacaan awal Bahasa Malaysia (KitAB Cerdas) untuk kanak-kanak TASKA.
2. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal bagi kumpulan rawatan dan kawalan.
3. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.
4. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek sebutan bunyi huruf vokal antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.



5. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan suku kata antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.
6. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan perkataan bermakna antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.
7. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan ayat mudah antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.
8. Mengenal pasti sama ada terdapat hubungan di antara tahap literasi awal dengan pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat.
9. Menguji sama ada terdapat pengaruh gender terhadap pencapaian bacaan awal

kanak-kanak TASKA terlibat melalui penggunaan KitAB Cerdas

1.6 Soalan Kajian

Persoalan berikut akan dijawab secara khusus melalui kajian ini iaitu :

1. Bagaimanakah KitAB Cerdas dibangunkan?
2. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal bagi kumpulan rawatan dan kawalan?
3. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?

4. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek sebutan bunyi huruf vokal antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
5. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan suku kata antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
6. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan perkataan bermakna antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
7. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan ayat mudah antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?

8. Adakah terdapat hubungan di antara tahap literasi awal dengan pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat?
9. Adakah terdapat pengaruh gender terhadap pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat melalui penggunaan KitAB Cerdas?

1.7 Hipotesis Kajian

Hipotesis merupakan pernyataan yang menunjukkan ramalan tentang hasil kajian.

Kajian ini menggunakan hipotesis nol iaitu :






H₀₁ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara pencapaian bacaan awal sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal bagi kumpulan rawatan dan kawalan.

H₀₂ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

H₀₃ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek sebutan huruf vokal di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

H₀₄ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek bacaan suku kata di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

H₀₅ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek bacaan perkataan bermakna di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

 05-4506832  pustaka.upsi.edu.my  Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah  PustakaTBainun  ptbupsi
H₀₆ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek bacaan ayat mudah di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

H₀₇ : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara tahap literasi awal dan pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat.

H₀₈ : Tidak terdapat pengaruh gender yang signifikan terhadap pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat melalui penggunaan KitAB Cerdas.

1.8 Skop Kajian

Skop kajian ini meliputi kanak-kanak berumur antara tiga hingga empat tahun berdasarkan tarikh lahir mereka dalam satu tahun pendidikan yang diterima (3+ dan

4+). Kanak-kanak yang terlibat mengikuti pendidikan awal kanak-kanak di TASKA Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu (YPKT). Kesemua TASKA berkenaan berada dalam lokasi berdasarkan pembahagian kawasan parlimen Negeri Terengganu. Fokus pembangunan KitAB Cerdas menumpu kepada kumpulan huruf vokal dan konsonan seperti dalam Jadual 1.1. Terdapat tiga huruf vokal dan 16 konsonan yang terlibat dalam kajian ini.

Jadual 1.1

Kumpulan Huruf Dalam Pembangunan Kitab Cerdas

| Kumpulan Huruf | Bilangan Huruf | Huruf |
|----------------|----------------|-------------------------|
| Vokal | 3 | <i>a, i, u</i> |
| Konsonan Set 1 | 5 | <i>b, c, d, m, n.</i> |
| Konsonan Set 2 | 5 | <i>j, k, p, r, s</i> |
| Konsonan Set 3 | 6 | <i>g, h, l, t, w, y</i> |

Pemilihan vokal dan konsonan terlibat adalah berdasarkan kepada vokal dan konsonan yang kerap digunakan dalam ejaan Bahasa Malaysia dan boleh digunakan dalam membentuk ayat mudah sehingga kepada cerita pendek kerana dalam sistem ejaan Bahasa Malaysia kanak-kanak tidak perlu mempelajari bunyi kesemua vokal dan konsonan untuk membolehkan mereka mula membaca (Isahak, 2007).

Vokal *e* dan *o* tidak dimasukkan dalam skop kajian kerana vokal *e* terdiri daripada dua jenis bunyi iaitu *e* pepet (seperti dalam perkataan *peti*) dan *e* taling (seperti dalam perkataan *jeti*). Memandangkan kajian melibatkan bacaan awal, bunyi daripada vokal *e* dalam perkataan berbeza mungkin boleh mengelirukan kanak-kanak dalam proses memulakan pembelajaran bacaan awal. Vokal *o* tidak dimasukkan



kerana perkataan dengan gabungan suku kata terbuka yang boleh dibentuk daripada vokal *o* adalah terhad. Huruf konsonan seperti *f, q, v, x, z* juga tidak dimasukkan kerana jarang digunakan dalam perkataan-perkataan Bahasa Malaysia.

Fokus pembentukan perkataan yang digunakan dalam kajian ini menumpu kepada perkataan yang terdiri daripada dua suku kata terbuka dengan susunan vokal dan konsonan-vokal (V + KV) dan cantuman susunan konsonan-vokal, konsonan-vokal (KV + KV). Berdasarkan sistem ejaan Bahasa Malaysia yang fonemik dan bersifat tekal, banyak perkataan bermakna sudah boleh dibentuk walaupun dengan vokal dan konsonan yang terhad (Isahak, 2007). Pengkaji tidak menggunakan kesemua vokal dan konsonan atas sebab yang telah disebutkan di atas iaitu kajian ini terhad kepada bacaan awal kanak-kanak. Skop kajian ini berkaitan dengan batasan kajian yang akan dijelaskan dengan lebih lanjut dalam bahagian seterusnya.

1.9 Batasan Kajian

Kajian dijalankan mengikut reka bentuk dan prosedur saintifik yang sistematik dengan mengawal sebaik mungkin elemen yang boleh mengganggu keputusan kajian. Namun demikian terdapat beberapa batasan dalam kajian ini.

1.9.1 Subjek Kajian

Subjek kajian dipilih daripada populasi kanak-kanak TASKA YPKT yang berada di seluruh Negeri Terengganu mengikut kawasan parlimen masing-masing. Empat parlimen dipilih secara rawak untuk kajian ini. TASKA yang dipilih daripada setiap





kawasan parlimen terlibat kemudiannya diagihkan kepada kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. Oleh kerana kajian ini menggunakan reka bentuk kuasi-eksperimental, keputusan kajian ini terbatas hanya ke atas kanak-kanak yang berada dalam TASKA terpilih sahaja. Keputusan kajian juga terhad kepada populasi kanak-kanak TASKA YPKT sahaja. Oleh itu, keputusan kajian ini tidak boleh digeneralisasikan sebagai keputusan kajian yang mewakili kanak-kanak seluruh Terengganu atau seluruh Malaysia.

Kanak-kanak yang dipilih sebagai subjek kajian merangkumi mereka yang telah mencapai umur tiga tahun ke atas (3+ dan 4+) tetapi belum mencapai umur lima tahun pada waktu bermulanya kajian. Berdasarkan reka bentuk kajian kuasi-eksperimental yang digunakan dalam kajian ini, struktur kelas, kanak-kanak dan pendidik yang terlibat tidak boleh diubah seperti yang telah dijelaskan oleh Fraenkel dan Wallen (2008). Oleh yang demikian, keputusan kajian ini terbatas kepada kanak-kanak dalam kumpulan umur yang telah disebutkan sahaja, tidak merujuk kepada kanak-kanak dalam kumpulan umur yang lain walaupun dikendalikan oleh pendidik yang sama.

1.9.2 Kemahiran Bacaan Awal

Kajian ini terbatas kepada kemahiran bacaan awal yang melibatkan sebutan bunyi huruf vokal, sebutan satu suku kata terbuka dengan susunan konsonan-vokal (KV) dan perkataan-perkataan yang terdiri daripada dua suku kata terbuka dengan susunan vokal dan konsonan-vokal (V + KV) dan cantuman susunan konsonan-vokal,



konsonan-vokal (KV + KV). Oleh itu, kemahiran bacaan awal yang diuji hanya melibatkan bacaan daripada suku kata dan gabungan suku kata tersebut sahaja.

Fokus pembinaan KitAB Cerdas menumpu kepada tiga huruf vokal sahaja iaitu *a*, *i* dan *u*. Sementara itu huruf konsonan yang terlibat terdiri daripada 16 konsonan yang dibahagikan kepada tiga set seperti yang telah dijelaskan dalam skop kajian. Suku kata, perkataan, ayat dan cerita pendek yang terlibat dalam kajian ini dibina daripada kumpulan huruf tersebut. Oleh yang demikian pencapaian bacaan awal kanak-kanak dalam kajian ini merujuk kepada huruf-huruf yang terlibat sahaja, bukan kesemua huruf abjad dalam sistem ejaan Bahasa Malaysia.

1.9.3 Bahasa

Kajian ini hanya melibatkan pelajaran bacaan awal untuk Bahasa Malaysia sahaja. Sistem sebutan, ejaan, tatabahasa dan kaedah pembelajaran bagi bahasa-bahasa lain mungkin berbeza dengan sistem dalam Bahasa Malaysia. Oleh itu keputusan kajian adalah mengkhusus kepada pencapaian dan minat kanak-kanak dalam pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia sahaja, bukan bahasa-bahasa yang lain.

1.9.4 Pemboleh Ubah

Kajian ini juga terbatas kepada keputusan yang diperoleh berdasarkan pemboleh ubah dan instrumen kajian yang disebutkan di atas dan dalam BAB 3. Usaha telah dijalankan oleh pengkaji bagi mengawal pengaruh daripada pemboleh ubah ekstranus (*extraneous variables*). Oleh itu kajian tidak mengambil kira faktor-faktor lain yang



tidak disebutkan, yang mungkin menyumbang kepada pencapaian kemahiran membaca kanak-kanak yang terlibat sebagai subjek kajian.

1.10 Kepentingan Kajian

Kajian ini mempunyai kepentingan ke atas beberapa pihak seperti yang akan dibincangkan selepas ini. Implikasi kajian secara terperinci akan dihuraikan selanjutnya dalam Bab 5.

1.10.1 Kanak-kanak

Kajian ini signifikan kepada kanak-kanak berumur 3+ hingga 4+ yang sedang belajar di TASKA, yang berada dalam proses peralihan daripada kemahiran literasi awal kepada kemahiran bacaan awal. KitAB Cerdas dibangun dengan susunan pembelajaran bacaan awal yang sistematik dan mudah untuk kanak-kanak.

Kit ini juga dibangun berdasarkan prinsip untuk merangsang kecerdasan pelbagai yang ada dalam diri kanak-kanak, selain mengambil kira ABP, minat dan lumrah kanak-kanak yang gemar kepada rangsangan visual, bermain, bersosial, menyanyi dan bergerak dalam proses pembelajaran bacaan awal. Selain daripada itu, kit ini dibangun untuk kanak-kanak meningkatkan kemahiran literasi secara selari dan bersepadu dengan aspek perkembangan yang lain dalam diri mereka. Oleh yang demikian, mereka bukan hanya dibantu untuk membaca, tetapi juga memahami makna perkataan atau ayat yang mereka baca, di samping mengembangkan kemahiran lain dalam diri mereka.





1.10.2 Pendidik Awal Kanak-kanak

Kajian ini juga signifikan kepada pendidik awal kanak-kanak yang sedang mengajar di TASKA terutama TASKA YPKT dalam usaha membantu kanak-kanak meningkatkan kemahiran bacaan awal dengan penggunaan pelbagai media pembelajaran termasuk media yang berteraskan teknologi, sesuai dengan perkembangan pendidikan masa kini.

Penggunaan KitAB Cerdas juga memberi alternatif kepada pendidik awal kanak-kanak yang masih baru dalam kerjaya mereka. Pendidik dalam kumpulan ini mungkin kurang pengetahuan serta pengalaman dalam mencari atau menggunakan media yang sesuai untuk pembelajaran bacaan awal bagi kanak-kanak TASKA. Buku panduan pendidik juga disertakan, yang diolah secara padat dan ringkas serta mudah difahami dengan segera oleh pendidik yang menggunakannya.

1.10.3 Ibu Bapa

Walaupun kajian ini tidak berfokus kepada ibu bapa, namun pengkaji sedar bahawa ibu bapa merupakan pihak yang penting dalam menggalakkan perkembangan kanak-kanak. Kajian ini dilihat penting kepada ibu bapa terutama ibu bapa daripada latar belakang sosioekonomi yang rendah dan sederhana, yang kurang mampu atau kurang pengetahuan dalam menyediakan bahan sokongan pembelajaran bacaan awal untuk anak-anak mereka. Peluang boleh diberikan secara giliran oleh pendidik kepada ibu bapa yang berhasrat membimbing pembelajaran bacaan awal untuk anak mereka di rumah.





1.10.4 Penggubal Kurikulum Pendidikan Awal Kanak-kanak di Malaysia

Kandungan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak boleh diperbaiki bagi meningkatkan kualiti pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia. Oleh itu, kajian ini signifikan kepada para penggubal kurikulum pendidikan awal kanak-kanak dan Kementerian Pelajaran Malaysia sebagai rujukan untuk menambah baik kandungan kurikulum sedia ada, yang melibatkan pembelajaran literasi awal dan bacaan awal.

1.10.5 Pengkaji dalam Bidang Pendidikan Awal Kanak-kanak

Kajian ini juga dilihat sangat signifikan kepada para pengkaji dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak yang berminat untuk mengembangkan kajian dalam bidang literasi awal, bacaan awal dan kemahiran bacaan lancar. Kajian ini boleh dijadikan sebagai rujukan untuk mempelbagaikan alternatif bagi strategi, kaedah atau media pembelajaran membaca untuk kanak-kanak. Selain daripada itu, rujukan terhadap kajian ini juga berguna kepada pengkaji yang ingin memperdalamkan lagi skop kajian dalam bidang bacaan awal kanak-kanak.

Kesemua kepentingan yang disebutkan adalah bertujuan mencari jawapan terhadap permasalahan penguasaan membaca dalam kalangan kanak-kanak. Kajian ini juga memberi ruang dan peluang kepada kanak-kanak untuk menguasai kemahiran bacaan awal secara bermakna dengan lebih cepat, seawal yang mungkin bagi mengelakkan keciciran di peringkat persekolahan formal.





1.11 Definisi Operasional

Definisi bagi istilah-istilah utama yang berkaitan dalam kajian ini dihuraikan dengan merujuk sumber-sumber ilmiah. Sementara itu, huraian definisi operasional adalah berdasarkan konteks kajian ini.

1.11.1 Kit Pembelajaran Bacaan Awal

Kit pembelajaran merupakan set alat yang boleh membantu pembelajaran kanak-kanak (Hourcade, Parette, Boeckmann, & Blum, 2010). Kit pembelajaran banyak digunakan dalam kajian-kajian untuk meningkatkan pemahaman dan prestasi murid (Hourcade et al., 2010; Jenkins, 2005; Kamisah, 2011; Mohamizzam, 2006; Nita@Siti



Dalam konteks pembelajaran bacaan untuk kanak-kanak, kit yang pernah digunakan termasuk kit yang berasaskan bahan multimedia (Hourcade et al., 2010; Kamisah, 2011), set helaian tugas untuk kanak-kanak dan ibu bapa (Jenkins, 2005) dan set buku-buku bacaan (Chahaya & Rohana, 2000; Che Mazlan & Zairani, 2007; Isahak, 2009; Maheran, 2012; Nik Eliani & Othman, 2002; Rohayati & Mohamed Amin, 2004, Roslan, 2001).

Dalam konteks kajian ini, kit bacaan awal yang dibangunkan diberi nama KitAB Cerdas. KitAB Cerdas merupakan satu set media dan alat bantu pembelajaran bacaan awal yang terdiri daripada kad imbasan, buku bacaan, alat-alat permainan





untuk bacaan awal, rakaman bunyi sebutan bunyi huruf vokal dan sebutan suku kata, lagu-lagu, buku besar elektronik, dan latihan-latihan sendiri.

Rakaman sebutan bunyi huruf vokal dan sebutan suku kata, lagu-lagu, buku besar elektronik dan latihan sendiri disepadukan dalam satu perisian komputer berbentuk multimedia interaktif untuk merangsang kecerdasan teknologi dalam diri kanak-kanak. Selain daripada itu, alat permainan yang disediakan adalah menjurus kepada permainan untuk membantu kemahiran bacaan awal yang dibimbing oleh pendidik awal kanak-kanak dan dimainkan bersama rakan-rakan kanak-kanak untuk menggalakkan hubungan sosial dan interpersonal yang sihat. Permainan yang dicadangkan juga melibatkan pergerakan kanak-kanak.



disusun secara ansur maju, merangkumi tiga huruf vokal dan 16 huruf konsonan yang dihadkan kepada perkataan-perkataan yang terdiri daripada dua suku kata terbuka sahaja bagi memudahkan kanak-kanak menguasai bacaan awal dengan mudah dan tidak mengelirukan. Selain daripada itu, gambar berwarna-warni juga disertakan dengan watak yang berkesinambungan bagi mengukuhkan pemahaman kanak-kanak dan menarik minat kanak-kanak untuk membaca.

1.11.2 Literasi Awal

Literasi awal merujuk kepada proses memberi makna kepada apa yang dilihat dan didengar daripada persekitaran oleh bayi dan kanak-kanak (Beaty & Pratt, 2007).

Kemahiran literasi awal telah wujud secara semula jadi sejak lahir dan terus





berkembang sehingga umur awal kanak-kanak (Griffith, Beach, Ruan & Dunn, 2008; Beaty dan Pratt, 2007). Oleh sebab wujud secara semula jadi, kemahiran literasi awal tidak perlu dipelajari seperti kemampuan mengecam botol susu atau mengenal wajah ibu oleh seseorang bayi. Sesetengah pengkaji seperti Schickendanz (1999), Teale dan Sulzby (1986), dan Whitehurst dan Lonigan (1998) telah menamakan peringkat literasi awal sebagai tunas literasi (*emergent literacy*).

Semakin kanak-kanak membesar, kemahiran literasi awal mereka semakin berkembang dan banyak dipengaruhi oleh bantuan orang dewasa di sekeliling mereka. Kemahiran literasi awal mereka dapat dikesan dengan melihat kepada beberapa komponen literasi awal seperti motivasi terhadap bahan bercetak, kesedaran cetakan, konsep cetakan, kesedaran fonologi, perbendaharaan kata, kebolehan bercerita, pengetahuan abjad dan pengetahuan tentang konsep dan makna (Beaty & Pratt, 2007; Lonigan & Phillips, 2007; Lonigan & Shanahan, 2008; Tompkins, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Dalam kajian ini, definisi operasional untuk literasi awal merujuk kepada kemampuan kanak-kanak TASKA pada umur 3 tahun ke atas untuk menguasai komponen literasi awal seperti yang diutarakan oleh Beaty dan Pratt (2007), Lonigan dan Phillips (2007), Tompkins (2003), dan Whitehurst dan Lonigan (1998) iaitu motivasi terhadap bahan bercetak, konsep cetakan, kesedaran fonologi, perbendaharaan kata dan kebolehan bercerita, pengetahuan abjad dan pengetahuan tentang konsep dan makna.





1.11.3 Bacaan Awal

Menurut Tompkins (2003), bacaan awal merujuk kepada waktu di mana kanak-kanak mula dapat mengenal pasti huruf dan bunyinya (Mc Gee & Dail, 2010; Tompkins, 2003; U.S. Department of Education, 2011). Apabila kanak-kanak telah dapat membunyikan simbol daripada huruf, suku kata atau sesuatu perkataan, maka mereka telah memulakan proses bacaan awal. Pada ketika ini juga mereka boleh mengecam bunyi permulaan, pertengahan dan akhiran dalam sesuatu perkataan (Tompkins, 2003).

Tahap bacaan awal bermula selepas tahap literasi awal tetapi bukan proses yang terpisah, malahan kemahiran literasi awal dan bacaan awal boleh bertindan antara satu sama lain. Proses bacaan awal seterusnya adalah mengecam, membunyikan suku kata yang dilihat dalam cetakan dan membaca perkataan, frasa atau ayat serta mengetahui maknanya dalam konteks yang betul. Pada tahap bacaan awal kanak-kanak akan membaca kuat dengan tempo yang perlahan, perkataan demi perkataan dan mungkin juga akan salah menyebut suku kata atau perkataan yang sedang dibaca.

Secara operasional, dalam kajian ini bacaan awal merujuk kepada proses awal untuk kanak-kanak belajar membaca iaitu membunyikan tiga huruf vokal iaitu *a*, *i* dan *u*. Selain daripada itu, bacaan awal dalam kajian ini juga merujuk kepada bacaan suku kata yang menggabungkan huruf-huruf vokal dan huruf-huruf konsonan yang terlibat. Huruf konsonan yang terlibat terdiri daripada 16 konsonan yang dibahagikan kepada tiga set seperti yang telah disenaraikan dalam Jadual 1.1 di atas.





Pembentukan perkataan yang terlibat dalam kajian ini adalah yang terdiri daripada dua suku kata terbuka dengan susunan vokal dan konsonan-vokal (V + KV) dan cantuman susunan konsonan-vokal, konsonan-vokal (KV + KV). Susunan V + KV dan KV + KV digunakan kerana dua bentuk susunan ini adalah yang paling mudah dalam sistem ejaan Bahasa Malaysia (Nik Safiah, Farid, Hashim & Abdul Hamid, 2013).

Pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak perlu bersifat ansur maju iaitu daripada isi pembelajaran yang mudah kepada yang lebih susah (Husin et al., 2011). Selain daripada itu, huruf-huruf yang dipilih dijangka mencukupi untuk peringkat awal dalam proses membaca kerana sistem ejaan Bahasa Malaysia bersifat fonemik dan tekal di mana banyak perkataan bermakna sudah boleh dibentuk walaupun dengan vokal dan konsonan yang terhad (Hasnah & Habibah, 2010; Isahak, 2007).

Gambar-gambar cetakan atau objek di persekitaran kanak-kanak digunakan untuk membantu kanak-kanak mengecam perkataan dan maknanya dengan lebih baik.

1.11.4 Kanak-kanak

National Association of Education for Young Children ([NAEYC] (2009) memberi definisi awal kanak-kanak dengan merujuk kepada umur kanak-kanak daripada lahir sehingga lapan tahun. Definisi di Malaysia berdasarkan Akta 611 atau Akta Kanak-kanak (2001) menyebut bahawa kanak-kanak merujuk kepada seseorang yang berada di bawah umur 18 tahun.





Untuk pendidikan di Malaysia, awal kanak-kanak dikategorikan kepada dua iaitu kanak-kanak TASKA dan kanak-kanak TADIKA atau prasekolah. Akta 308 atau Akta Taman Asuhan Kanak-kanak (1984) menggariskan bahawa kanak-kanak yang mendapat pendidikan awal di TASKA merujuk kepada individu yang berumur lahir hingga bawah empat tahun sementara kanak-kanak yang belajar di prasekolah adalah mereka yang berumur dalam lingkungan empat hingga enam tahun (Akta Pendidikan, 1996). Kanak-kanak yang berumur tujuh tahun akan memulakan persekolahan formal di sekolah-sekolah rendah (Akta Pendidikan, 1996; Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010).

Dalam kajian ini kanak-kanak yang dimaksudkan adalah kanak-kanak berumur antara tiga hingga empat tahun (3+), yang sedang mengikuti pendidikan awal kanak-kanak di TASKA YPKT. Pada tarikh bermula pembelajaran bacaan awal yang terlibat dalam kajian ini, kanak-kanak tersebut haruslah telah mencapai umur melebihi tiga tahun berdasarkan tarikh lahir dalam sijil kelahiran mereka yang sah.

1.11.5 Kecerdasan Pelbagai

Howard Gardner (1983/1999) telah memperkenalkan Teori Kecerdasan Pelbagai di mana menurut beliau terdapat lapan jenis kecerdasan yang sedia ada dalam diri setiap manusia sejak lahir. Walau bagaimanapun terdapat kecerdasan yang lebih mendominasi yang lain. Kecerdasan yang dimaksudkan adalah :

- (i) Kecerdasan verbal-linguistik
- (ii) Kecerdasan visual-ruang
- (iii) Kecerdasan muzik





- (iv) Kecerdasan kinestetik
- (v) Kecerdasan interpersonal
- (vi) Kecerdasan intrapersonal
- (vii) Kecerdasan logik-matematik
- (viii) Kecerdasan naturalis

Dalam kajian ini, rangsangan kecerdasan pelbagai yang dimaksudkan adalah dari aspek pembangunan KitAB Cerdas dan pelaksanaan pembelajaran bacaan awal. Elemen kecerdasan pelbagai yang diterapkan dalam kajian ini merujuk kepada lapan jenis kecerdasan yang diasaskan oleh Gardner (1999). Elemen-elemen kecerdasan pelbagai diterapkan melalui media dalam KitAB Cerdas dan aktiviti semasa proses pembelajaran bacaan awal. Pengkaji juga cuba menerapkan elemen kecerdasan teknologi melalui media dalam KitAB Cerdas. Pengkaji berpendapat elemen kecerdasan teknologi sangat perlu dirangsang untuk kemahiran abad ke-21 dan boleh menambah kepada kecerdasan sedia ada dalam diri kanak-kanak.

Rangsangan kecerdasan pelbagai diterapkan dengan harapan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak bukan menjadi satu aktiviti latihan tubi semata-mata (Salimah, 2004) tetapi mampu menyeronokkan kanak-kanak di samping mengembangkan potensi kecerdasan lain dalam diri mereka. Ini sesuai dengan prinsip ABP, perkembangan holistik dan bersepadu yang mengambil kira minat, kegemaran serta lumrah kanak-kanak, sesuai dengan objektif kurikulum pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia yang sedia ada dan saranan NAEYC (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 1990; Jabatan Perdana Menteri, 2010; National Association of Education for Young Children, 2009).





1.12 Rumusan

Secara keseluruhannya, perbincangan dalam bab ini telah menonjolkan keperluan untuk kajian ini dijalankan dengan mengambil kira polisi, standard dan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak berserta pandangan dan dapatan kajian terdahulu. Pandangan, cadangan dan dapatan kajian terdahulu akan menjadi panduan untuk memantapkan pelaksanaan kajian ini. Selain daripada itu perkembangan semasa dan jangkaan tuntutan pendidikan awal kanak-kanak pada masa hadapan juga diambil kira dalam perancangan pelaksanaan kajian ini. Penjelasan yang telah diberikan diharap dapat menampakkan fokus dan hala tuju kajian untuk kemajuan pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia, di samping usaha negara untuk melahirkan kanak-kanak yang memiliki keupayaan dan keterampilan serta mempunyai daya saing dan disegani



BAB 2

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan tentang kajian literatur yang telah dijalankan ke atas aspek-aspek yang berkaitan dengan kajian ini. Perbincangan dan huraian mencakupi teori-teori, model-model dan penulisan ilmiah yang berkaitan pembelajaran bacaan awal dan reka bentuk pembangunan bahan. Perbincangan dan huraian meliputi perkembangan literasi kanak-kanak, kemahiran literasi awal, kemahiran bacaan awal, teori-teori berkaitan pembelajaran bacaan awal, model pembelajaran bacaan awal, model reka bentuk pembangunan kit bacaan awal, kaedah pembelajaran bacaan awal, kesediaan membaca kanak-kanak, kepentingan penguasaan bacaan awal, penggunaan media dalam pembelajaran bacaan awal, pengaruh gender ke atas pembelajaran kanak-kanak dan rumusan terhadap keseluruhan tinjauan literatur yang dijalankan.



2.2 Perkembangan Literasi Kanak-kanak

Literasi pada asasnya membawa maksud kemahiran mendengar, bertutur, membaca, menulis. Namun demikian kesemua kemahiran tersebut perlu berlaku dalam situasi bermakna supaya menjadi berfungsi dalam kehidupan (Mahzan, 2003). Oleh yang demikian, unsur kemahiran berfikir juga dilihat sebagai salah satu unsur yang membawa maksud literasi seperti yang dinyatakan oleh Mahzan (2012).

Pakar pendidikan awal kanak-kanak sependapat menyatakan bahawa kemahiran literasi bermula sejak lahir (Beaty & Pratt, 2007; Berk, 2009; Morrison, 2011) dan berkembang secara beransur-ansur bersama pengalaman dan bimbingan yang mereka lalui. Kemahiran literasi yang paling awal yang dikuasai adalah kemahiran mendengar, diikuti dengan kemahiran bertutur (Mahzan, 2012). Kemahiran membaca dan menulis pula tidak berlaku secara semula jadi (Beaty & Pratt, 2007) malahan perlu diasuh dan dibimbing secara terancang (Mahzan, 2012).

Kajian-kajian lampau telah mendapati bahawa dalam tempoh perkembangan literasi kanak-kanak daripada bayi sehingga umur lima tahun, kanak-kanak menunjukkan tingkah laku tertentu yang menjurus kepada kemahiran membaca dan menulis, sebelum mereka benar-benar boleh membaca dan menulis. Kemahiran ini disebut sebagai kemahiran literasi awal (Morrow, 2009; Lonigan, & Phillips, 2007; Lonigan, & Shanahan, 2008; Lonigan, Shanahan, & Cunningham, 2008; Mahzan, 2012). Sebahagian pakar pendidikan awal kanak-kanak dan pengkaji terdahulu menggunakan istilah tunas literasi (*emergent literacy*) pada peringkat ini (Schickendanz, 1999; Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). Dalam





kedua-kedua istilah, kemahiran yang dirujuk adalah kemahiran yang dikuasai sebelum kanak-kanak benar-benar membaca secara konvensional.

Beaty dan Pratt (2007) menyenaraikan beberapa urutan kemajuan literasi awal yang berlaku kepada kanak-kanak dalam proses perkembangan literasi mereka iaitu :

- (i) Memerhati dan berinteraksi dengan ahli keluarga yang menggunakan perkataan tertentu dengan kerap. Perkataan tersebut biasa digunakan secara berulang dan didengari dengan jelas semasa percakapan, bercerita kepada kanak-kanak, membaca, berekreasi bersama keluarga atau aktiviti lain di mana kanak-kanak terlibat. Sebagai contoh perkataan *makan, minum, cepat, mari, ini* dan *itu*.
- (ii) Kanak-kanak membina pemahaman mereka sendiri terhadap perkataan yang didengar atau dalam bentuk bercetak, memerhati dan terlibat dalam aktiviti-aktiviti yang menggunakan perkataan-perkataan tersebut.
- (iii) Kanak-kanak menguji “kepercayaan” mereka terhadap penggunaan perkataan-perkataan tersebut melalui peniruan dan aktiviti bermain seperti berlagak sebagai pelayan restoran mengambil pesanan, atau berlakon seperti kakak sulung yang hendak ke sekolah.
- (iv) Kanak-kanak mengubahsuai kepercayaan mereka berdasarkan maklum balas yang diterima daripada orang lain atau pemerhatian serta pemahaman baru.
- (v) Kanak-kanak mula membina dan mencuba sistem membaca dan menulis yang lebih canggih seperti mencuba menyebut huruf tertentu,





menyanyi lagu abjad, menulis huruf yang biasa dilihat dan melukis gambar objek.

Seperti yang telah disebutkan sebelum ini, tiada sebarang garis pemisah seperti tahap umur kanak-kanak yang diletakkan antara setiap kemajuan literasi awal yang dicapai.

Setelah kanak-kanak melalui fasa literasi awal, kanak-kanak sudah mula bersedia untuk pembelajaran bacaan awal. Peralihan fasa literasi awal kepada bacaan awal dinamakan sebagai tunas bacaan oleh Tompkins (20023). Tompkins menyatakan pada peringkat seterusnya kanak-kanak mula menyedari terdapat cetakan di persekitaran, menunjukkan minat kepada buku, menggunakan gambar dalam buku dan jangkaan sendiri menceritakan semula isi buku, membaca buku yang biasa diceritakan kepada mereka secara berulang kali menggunakan rekaan cerita sendiri,

mengenal sebilangan kecil nama huruf, mengecam 5-10 perkataan berulang (*high frequency words*) dalam cerita yang dibacakan kepadanya dan cuba menghubungkan diri dengan teks. Pengkaji berpandangan kanak-kanak yang telah dikesan sampai kepada fasa ini sudah boleh mula dibimbing untuk pembelajaran bacaan awal. Pengkaji juga melihat terdapat elemen dalam fasa tunas bacaan dan bacaan awal yang juga bertindan antara satu sama lain. Hal ini akan diulas dengan lebih lanjut semasa membincangkan tentang kemahiran bacaan awal.

2.3 Kemahiran Literasi Awal

Literasi awal merupakan proses memahami makna daripada dunia sekitaran bayi tanpa mengira budaya dan bangsa mereka (Beaty & Pratt, 2007). Sejak lahir bayi cuba berkomunikasi dengan persekitaran mereka melalui tangisan, senyuman dan bebelan



(Berk, 2009). Setiap bayi akan memberi perhatian kepada ibu bapa atau penjaga di sekeliling mereka, cuba memahami dan meniru bahasa yang digunakan dalam proses memahami dunia di persekitaran mereka. Menguasai literasi awal bermaksud kanak-kanak mampu memberi makna kepada sesuatu perkara yang dikesan oleh pancaindera mereka daripada persekitaran, sama ada daripada objek yang dilihat atau disentuh, tulisan, bahan bercetak, bau atau bunyi yang didengari (Morrison, 2011).

Huraian terhadap proses perkembangan literasi awal dalam kalangan kanak-kanak telah banyak dibincangkan secara terperinci oleh para pengkaji seperti Beaty dan Pratt (2007), Beaty dan Pratt (2003), Lonigan dan Phillips (2007), Lonigan dan Shanahan (2008), Lonigan, Shanahan dan Cunningham (2008), Whitehurst dan Lonigan, (1998), Mahzan (2012) dan Morrow (2007). Domain literasi awal banyak diperkatakan oleh Lonigan & Phillips, Lonigan & Shanahan, Lonigan, Shanahan dan Cunningham. Sementara itu, Whitehurst dan Lonigan (1998), Schickedanz (1999), dan Yaden, Rowe & MacGillivray (1999) banyak memperkatakan tentang tunas literasi tetapi kesemua penulisan tidak menyatakan tentang titik pemisah di antara kesemua domain tersebut. Ini memberi maksud, domain literasi awal atau tunas literasi yang dinyatakan boleh diperoleh kanak-kanak secara bertindan dan tiada urutan yang khusus tentang kemahiran mana yang dikuasai terlebih dahulu.

Terdapat 11 domain literasi awal yang boleh dihuraikan bagi menjelaskan kemahiran literasi yang boleh diteliti oleh guru-guru TASKA sebelum memulakan pengajaran bacaan awal untuk kanak-kanak (Lonigan & Phillips, 2007; Lonigan & Shanahan, 2008; Lonigan, Shanahan & Cunningham, 2008). Domain tersebut merujuk kepada:

- (i) Pengetahuan abjad – pengetahuan tentang nama dan bunyi sesuatu huruf dalam cetakan
- (ii) Kesedaran fonologikal – keupayaan mengecam dan bermain-main dengan bunyi-bunyi yang membentuk perkataan, termasuk menyebut bunyi awalan dan akhiran perkataan
- (iii) Penamaan automatik pantas (RAN) abjad atau nombor
- (iv) Penamaan automatik pantas (RAN) objek atau warna;
- (v) Menulis atau menulis nama sendiri
- (vi) Ingatan fonologikal – keupayaan mengingat maklumat lisan dalam waktu yang singkat
- (vii) Konsep cetakan – tahu aturan cetakan dari kiri ke kanan, tahu bahawa pada sebuah buku terdapat kulit buku, nama penulis dan teks
- (viii) Pengetahuan cetakan – kombinasi antara pengetahuan abjad, konsep cetakan dan pengekodan awal
- (ix) Kesediaan membaca – kombinasi antara pengetahuan abjad, konsep cetakan, kosa kata, ingatan dan kesedaran fonologikal.
- (x) Bahasa lisan – keupayaan menghasilkan atau memahami bahasa lisan termasuk kosa kata dan tatabahasa.
- (xi) Pemprosesan visual – keupayaan memadan atau membezakan simbol yang dilihat.

Domain tunas literasi yang dibincangkan dengan jelas oleh Whitehurst dan Lonigan (1998) melibatkan komponen yang dipanggil proses luar ke dalam (*outside-in process*) dan proses dalam ke luar (*inside-out process*). Komponen luar ke dalam termasuklah dari aspek bahasa, penceritaan, peraturan cetakan dan tunas bacaan.



Sementara itu proses dalam keluar merujuk kepada aspek pengetahuan grafem, kesedaran fonologikal, kesedaran sintaksis, hubungan fonem-grafem dan tunas tulisan. Komponen lain yang turut diuraikan juga melibatkan ingatan fonologikal, penamaan pantas dan motivasi terhadap bahan bercetak.

Pengkaji melihat tidak ada perbezaan yang besar antara domain literasi awal yang diulas oleh Lonigan dan Phillips (2007), Lonigan dan Shanahan (2008) dan Lonigan, Shanahan dan Cunningham (2008) dengan domain tunas literasi yang diulas oleh Whitehurst dan Lonigan (1998). Kesemua pengkaji terdahulu hanya menggunakan istilah yang berbeza dalam menjelaskan perkembangan literasi awal kanak-kanak. Namun demikian beberapa domain seperti motivasi terhadap bahan bercetak, kemahiran bercerita dan kesedaran sintaksis telah dijelaskan dengan terperinci oleh Whitehurst dan Lonigan dan amat menarik untuk diambil kira dalam kajian yang dijalankan ini.

Motivasi terhadap bahan bercetak boleh dilihat berdasarkan tingkah laku kanak-kanak tanpa mengira umur. Motivasi bermula apabila kanak-kanak mula menunjukkan minat kepada buku, suka apabila dibacakan buku kepadanya, suka bermain dengan buku-buku, berpura-pura membaca atau menulis dan seronok mengikut orang dewasa ke kedai buku atau ke perpustakaan (Beaty & Pratt, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Kemahiran bercerita pula berkaitan dengan kemampuan kanak-kanak memberi penjelasan tentang sesuatu perkara, peristiwa atau cerita. Kanak-kanak banyak menggunakan kemahiran bertutur pada ketika ini. Sebagai contoh, kanak-kanak dapat



menjelaskan kegunaan gelas atau botol air apabila ditanya tentang perkara tersebut atau kanak-kanak dapat bercerita pengalamannya mengikut ibu ke pasar malam.

Penggunaan gambar memainkan peranan yang besar terhadap penguasaan komponen kemahiran bercerita (Mahzan, 2012; Zainiah, 2013). Gambar-gambar boleh dimanipulasi dengan mudah untuk menarik perhatian kanak-kanak. Gambar-gambar dapat diberi warna-warna yang terang dan pelbagai. Gambar juga boleh dipersembahkan dalam saiz yang besar atau kecil. Selain daripada itu gambar-gambar dapat diatur supaya dapat membawa satu cerita yang mudah difahami oleh kanak-kanak pada umur awal dengan sedikit bantuan orang dewasa.

Kesedaran sintaksis yang telah disebutkan oleh Whitehurst dan Lonigan (1998) tidak kurang penting. Ini merujuk kepada keupayaan kanak-kanak membetulkan kesalahan tatabahasa, seperti membetulkan percakapan. Sebagai contoh, perlakuan ini dapat dilihat semasa kanak-kanak berkata "...eh, bukan daging, adik nak daging...". Keupayaan ini dapat dikuasai dengan lebih pantas jika dibantu oleh orang dewasa seperti yang dinyatakan oleh Vygotsky (1986) dalam Teori Sosiobudaya.

Kemahiran literasi awal boleh dikatakan menjadi petunjuk kepada kesediaan kanak-kanak bagi memulakan pembelajaran bacaan awal. Namun demikian pengkaji berpandangan bahawa bukan semua domain literasi awal yang telah disebutkan perlu benar-benar dikuasai secara total oleh kanak-kanak sebelum memulakan pembelajaran bacaan awal. Walaupun Whitehurst dan Lonigan (1998) telah menghuraikan domain tunas literasi yang kemudiannya ditambah pula oleh Lonigan dan Phillips (2007), Lonigan dan Shanahan (2008), dan Lonigan, Shanahan dan Cunningham (2008),



pendidik tidak perlu menunggu sehingga kesemua domain tersebut dikuasai sepenuhnya untuk memulakan pembelajaran bacaan awal. Pengkaji melihat terdapat beberapa domain literasi awal yang bertindan dengan peringkat bacaan awal seperti pengetahuan mengenai huruf, kemahiran bercerita dan kesedaran sintaksis.

Dalam konteks kajian yang dijalankan, domain literasi awal yang telah dihuraikan di atas tetap diambil kira dalam memastikan kanak-kanak terlibat telah menguasai sebahagian besar kemahiran literasi awal tersebut sebelum mereka memulakan pembelajaran bacaan awal. Oleh kerana skop kajian hanya berfokus kepada kemahiran bacaan awal tanpa memerlukan kanak-kanak mengingat nama huruf secara berasingan, maka kemahiran menamakan huruf dengan pantas, dan kemahiran menulis iaitu menulis nama sendiri (walaupun secara meniru) tidak diambil kira dalam kajian. Kemahiran literasi awal yang lain seperti yang dihuraikan di atas diambil kira dan menjadi asas untuk membina item instrumen bagi memastikan kesediaan untuk pembelajaran bacaan awal ke atas kanak-kanak yang terlibat dalam kajian ini.

Berdasarkan perbincangan di atas, pengkaji telah membuat rumusan terhadap urutan proses yang berlaku dalam penguasaan literasi awal yang berkaitan proses bacaan awal kanak-kanak. Pengkaji melihat perkembangan kemahiran literasi awal dan bersifat mengikut urutan, bertindan kemahiran dan menambah tanpa menghilangkanan kemahiran-kemahiran kecil sebelumnya. Urutan proses perkembangan literasi awal yang berkaitan keupayaan membaca boleh dirumuskan seperti berikut :

- (i) Pengecaman simbol di persekitaran
- (ii) Motivasi terhadap bahan bercetak



- (iii) Kesedaran fonologi
- (iv) Bahasa lisan (yang merangkumi perbendaharaan kata dan kemahiran bercerita)
- (v) Konsep cetakan
- (vi) Pemprosesan visual
- (vii) Menamakan objek dengan pantas
- (viii) Mengingat maklumat yang diperkatakan walaupun dalam jangka masa pendek
- (ix) Kesedaran sintaksis
- (x) Pengetahuan tentang huruf

2.4 Kemahiran Bacaan Awal

Kajian ini melibatkan pembelajaran bacaan awal dalam kalangan kanak-kanak TASKA menggunakan KitAB Cerdas yang dibangunkan berasaskan rangsangan kecerdasan pelbagai. Terdapat pertindanan antara tiga fasa utama dalam proses bacaan iaitu kemahiran literasi awal, bacaan awal dan bacaan lancar. Kesemua kemahiran tersebut merupakan satu proses berterusan dan bukannya proses yang terpisah-pisah (Beaty & Pratt, 2007; Teale & Sulzby, 1986).

Konsep bacaan awal perlu difahami dengan jelas oleh pendidik awal kanak-kanak. Malahan mereka perlu menyedari proses yang berlaku sebelum kanak-kanak sampai kepada fasa bacaan awal, dan bentuk kemahiran yang perlu dibekalkan kepada kanak-kanak sebelum memulakan pembelajaran bacaan awal. Seperti yang dinyatakan oleh Schickedanz (1999) kanak-kanak perlu mencapai tahap kesediaan fizikal dan



mental yang tertentu sebelum menjalani pembelajaran bahasa yang lebih kompleks. Oleh yang demikian pendidik awal kanak-kanak perlu menyedari pertindanan fasa bacaan yang bermula daripada literasi awal, tunas bacaan, bacaan awal dan bacaan lancar. Hal ini penting supaya pendidik awal kanak-kanak boleh membimbing kanak-kanak berdasarkan tahap kemahiran mereka.

Bacaan awal merupakan peringkat di mana kanak-kanak mula diperkenalkan dengan cetakan atau simbol. Simbol atau cetakan boleh berbentuk huruf-huruf atau gambar-gambar dalam bahasa yang tertentu (Yahya, 2007). Menurut Mc Gee dan Dail (2010), Tompkins (2003) dan *U.S. Department of Education* (2011) pula bacaan awal merujuk kepada waktu di mana kanak-kanak mula dapat mengenal pasti huruf dan bunyinya. Apabila kanak-kanak telah dapat membunyikan simbol daripada huruf, suku kata atau sesuatu perkataan, maka mereka telah memulakan proses bacaan awal. Pada ketika ini juga mereka boleh mengecam bunyi permulaan, pertengahan dan akhiran dalam sesuatu perkataan (Tompkins, 2003). Kemahiran bacaan awal adalah peringkat paling penting yang perlu dikuasai kanak-kanak dalam keseluruhan proses pembelajaran membaca (Naimah et al., 2011). Peringkat bacaan awal merupakan peringkat yang diberi tumpuan dalam kajian ini.

Terdapat perkaitan yang rapat antara kemahiran literasi awal dan kemahiran bacaan awal. Kanak-kanak perlu mempunyai kemahiran literasi awal sebelum memulakan pembelajaran bacaan awal. Kemahiran literasi awal muncul secara semula jadi tetapi kemahiran membaca dan menulis perlu dipelajari (Beaty dan Pratt, 2007; Mahzan, 2012; Schickedanz, 1999). Seperti yang telah disebutkan sebelum ini, terdapat fasa peralihan daripada peringkat literasi awal ke peringkat bacaan awal



(Tompkins, 2003) yang disebut sebagai tunas bacaan (*emergent reading*). Fasa tunas bacaan ini merupakan pertindanan antara peringkat literasi awal dan bacaan awal. Jadual 2.1 menunjukkan ciri-ciri yang dapat dilihat pada kanak-kanak pada peringkat tunas bacaan dan bacaan awal berdasarkan apa yang disenaraikan oleh Tompkins.

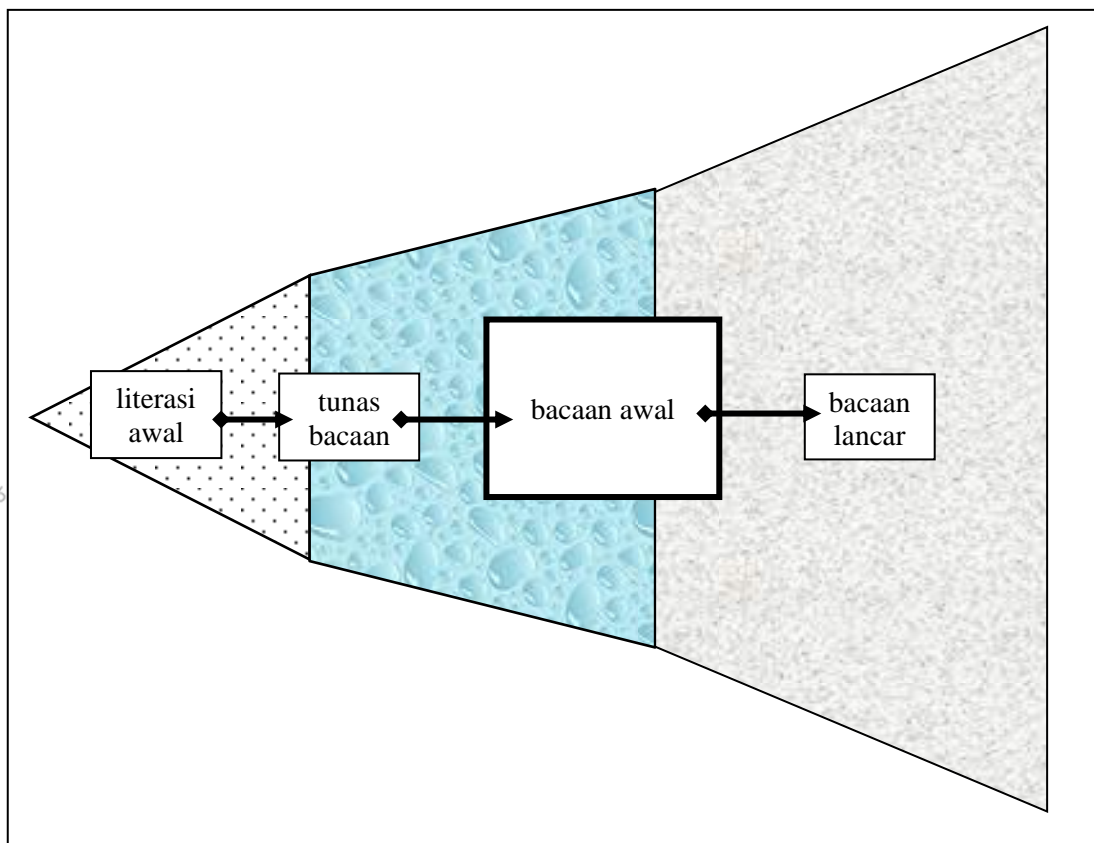
Jadual 2.1

Ciri-ciri Kanak-kanak Pada Peringkat Tunas Bacaan Dan Bacaan Awal

| Tunas Bacaan | Bacaan Awal |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Menyedari cetakan di persekitaran • Menunjukkan minat kepada buku • Berpura-pura membaca • Menggunakan gambar dalam buku dan jangkakan sendiri menceritakan semula isi buku • Membaca buku yang biasa dengan mereka secara berulang kali dengan jangkakan cerita sendiri • Mengenal sebilangan kecil nama huruf • Mengecam 5-10 perkataan berulang (<i>high frequency words</i>) dalam cerita yang dibacakan kepadanya • Cuba menghubungkan diri dengan teks | <ul style="list-style-type: none"> • Dapat mengecam nama huruf dan bunyinya • Memadankan perkataan lisan dengan cetakan • Mengecam 20-100 perkataan yang biasa dengannya • Menggunakan bunyi awalan, pertengahan dan akhiran perkataan untuk mentafsir perkataan • Menggunakan pengetahuan sistem isyarat (<i>cue</i>) untuk membaca • Membetulan sendiri semasa membaca • Membuat jangkakan yang munasabah • Menghubungkan teks dengan diri dan teks dengan dunia sekitaran |

Fasa tunas bacaan yang disebutkan oleh Tompkins (2003) boleh dikatakan pertindanan antara kemahiran literasi awal dan kemahiran bacaan awal. Sebahagian besar ciri yang disenaraikan dalam Jadual 2.1 di atas juga diambil kira dalam kajian

ini. Berdasarkan kesemua perbincangan yang berkaitan dengan kemahiran literasi awal dan kemahiran bacaan awal kanak-kanak, gambaran pertindanan dan perkembangan yang berlaku dalam proses kanak-kanak memperoleh kemahiran membaca dirumuskan oleh pengkaji seperti dalam Rajah 2.1 di bawah.



Rajah 2.1. Pertindanan zon pembelajaran bacaan awal

Merujuk kepada Rajah 2.1, dapat dilihat bahawa proses perkembangan kemahiran membaca kanak-kanak sebenarnya bermula daripada peringkat literasi awal yang dialami melalui proses semula jadi bersama galakan daripada persekitaran mereka. Seterusnya kemahiran membaca kanak-kanak berkembang kepada tunas bacaan, bacaan awal dan bacaan lancar. Zon tunas bacaan termasuk di dalam bacaan awal. Perkembangan kemahiran membaca dalam zon pembelajaran bacaan awal tidak



lagi berlaku secara semula jadi, sebaliknya perlu dibimbing oleh pendidik untuk melonjakkan kemahiran kanak-kanak kepada zon bacaan lancar. Maka KitAB Cerdas yang dibangunkan dalam kajian ini diharapkan mampu membantu pendidik dalam proses membimbing kanak-kanak belajar membaca secara bermakna dan tidak tertekan.

Berdasarkan kurikulum sedia ada, pada peringkat prasekolah kanak-kanak diajar untuk membaca bermula dengan mengenal huruf, suku kata terbuka dan tertutup, perkataan dan ayat seperti terkandung dalam KSPK (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010). Kajian ini menguji sama ada sebahagian kemahiran membaca dalam KSPK dapat dikuasai oleh kanak-kanak di TASKA pada umur 3+ dengan menggunakan KitAB Cerdas. Semakin awal kanak-kanak mampu menguasai bacaan awal, semakin awal mereka akan mampu menguasai peringkat bacaan lancar.

Memandangkan bacaan awal merupakan proses permulaan kepada perkembangan kemahiran membaca lancar, maka hanya sebahagian sahaja huruf vokal, huruf konsonan dan gabungan huruf-huruf tersebut digunakan dalam kajian ini seperti yang telah dinyatakan dalam skop kajian. Ini bagi membolehkan kanak-kanak berasa selesa, yakin dan tidak tertekan dengan pembelajaran bacaan awal yang dijalankan. Walaupun terdapat empat jenis pembentukan perkataan iaitu kata tunggal, kata terbitan, kata majmuk dan kata ganda (Nik Safiah et al., 2013), hanya bentuk kata tunggal sahaja digunakan dalam kajian ini bagi membolehkan kemahiran bacaan awal kanak-kanak berkembang secara beransur-ansur menurut prinsip perkembangan isi pelajaran dari senang kepada yang susah.





2.5 Teori-teori Berkaitan Pembelajaran Bacaan Awal

Terdapat beberapa teori yang mendasari kajian ini. Satu daripada teori-teori tersebut iaitu Teori Kecerdasan Pelbagai menjadi asas kepada pembangunan KitAB Cerdas dan juga digabungkan bersama teori-teori yang lain dalam proses pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak dalam kajian ini.

2.5.1 Teori Perkembangan Bahasa

Perkembangan bahasa kanak-kanak melibatkan pelbagai teori yang telah dibahaskan dari perspektif yang berbeza-beza. Menurut Berk (2009) perkembangan bahasa kanak-kanak melibatkan Teori Behavioris dan Teori Nativis. Kedua-dua teori ini juga dibincangkan oleh Naimah (2005) dalam membicarakan pembelajaran bahasa kanak-kanak. Naimah berpandangan pemerolehan bahasa, perkembangan bahasa dan pengajaran bahasa merupakan elemen yang tidak boleh dipisahkan.

Perbincangan terhadap teori-teori yang berkaitan perkembangan dan pembelajaran bahasa kanak-kanak tidak terhad kepada dua teori yang telah disebutkan itu sahaja. Naimah (2005) juga turut menghuraikan dua teori lain iaitu Teori Kognitif dan Teori Konstruktivis. Sementara itu, Adenan dan Khairuddin (2012) dan Tuan Jah (2013) menghuraikan Teori Behavioris, Teori Kognitif, Teori Mentalis dan Teori Interaksionalis sebagai teori-teori yang terlibat dalam perkembangan bahasa kanak-kanak.





Pengkaji melihat Teori Nativis, Teori Kognitif dan Teori Behavioris penting dalam kajian yang dijalankan. Setiap satu teori yang disebutkan akan dihuraikan selepas ini. Walaupun ketiga-tiga teori tersebut masing-masing mendapat kritikan, kita tidak boleh menolak peranan dan kepentingan memahami serta mengaplikasikan teori-teori tersebut dalam perkembangan bahasa kanak-kanak dan pembelajaran bacaan awal.

(i) Teori Nativis

Teori Nativis diasaskan oleh Noam Chomsky pada tahun 1957. Chomsky (2000) menyatakan keupayaan manusia untuk berbahasa telah sedia ada dalam struktur otak. Mengikut Chomsky semua kanak-kanak secara semula jadi mempunyai *language acquisition device* (LAD) iaitu satu sistem yang membolehkan kanak-kanak mencantumkan perkataan, memahami peraturan sebutan dan memahami makna ayat yang didengar apabila mereka telah mula menguasai sesuatu kosa kata. LAD merupakan satu bentuk penstoran untuk peraturan tatabahasa yang ada dalam minda setiap manusia.

Walaupun Teori Pemerolehan Bahasa ini mendapat kritikan terutamanya tentang elemen yang dikatakan “sedia ada” itu tidak jelas dan unsur pengalaman kanak-kanak dari aspek persekitaran tidak dititikberatkan (Richardson, 1998), Chomsky (2000) telah banyak membahaskan pendiriannya tentang alat pemrosesan bahasa yang disebutkan, di mana menurut Chomsky kanak-kanak tidak akan mampu mempelajari banyak perkataan atau nombor-nombor jika minda tidak memproses prinsip asas berkenaan perkara tersebut (perkataan dan nombor). Apa yang dinyatakan





oleh Chomsky ini selari dengan Teori Perkembangan Kognitif (Piaget, 1959) iaitu keupayaan berbahasa kanak-kanak wujud secara semula jadi apabila mereka lahir. Pada suatu ketika keupayaan berbahasa akan terserlah secara beransur-ansur.

Pandangan Chomsky (2000) disokong oleh Berk (2009) yang menghujahkan bahawa kanak-kanak berkeupayaan menghasilkan satu set bahasa yang kadangkala bukan dipelajari daripada orang dewasa atau bahasa yang tidak pernah diajar. Sebagai contoh, mereka mencipta perkataan mereka sendiri untuk memberi maksud tertentu. Ini membuktikan bahawa mereka mempunyai kemampuan sedia ada dalam minda yang berkaitan dengan bahasa.

Kanak-kanak mampu memproses perkataan dalam bahasa yang didedahkan kepada mereka sejak kecil. Menurut Chomsky (2000), kanak-kanak tidak perlu belajar bahawa terdapat ayat yang mengandungi tiga atau empat perkataan, namun mereka mampu menuturkan perkataan tersebut, malahan mampu menuturkan ayat yang lebih kompleks melalui kematangan mereka. Kanak-kanak juga mampu memahami tatabahasa walaupun hanya dengan pendedahan bahasa yang minimum (Berk, 2009). Sebagai contoh, kanak-kanak kecil akan menangis ketakutan apabila ibu atau orang yang bercakap dengannya meninggikan suara.

Keupayaan semula jadi yang disebutkan di atas semakin meningkat dengan pertambahan umur dan pengalaman kanak-kanak yang terdedah dengan bahasa yang dituturkan dan nada pertuturan oleh orang-orang di persekitaran mereka. Melalui pengalaman pembelajaran juga kanak-kanak dapat menambah maklumat penstoran berkaitan peraturan tatabahasa (Morrison, 2011).



Teori Mentalis yang disebut oleh Adenan dan Khairuddin (2012) dan Tuan Jah (2013) juga dilihat merujuk kepada Teori Nativis di mana Teori Mentalis yang dihuraikan menekankan kepada kefungisian mental dan alat pemrosesan bahasa. Walaupun istilah yang digunakan berbeza, namun kedua-dua istilah merujuk kepada perkara yang sama iaitu keupayaan mental yang sedia ada untuk memproses bahasa sejak lahir dan berkembang mengikut peringkat kematangan seseorang kanak-kanak.

Merujuk kepada apa yang dinyatakan oleh Chomsky (2000) dalam teori ini, pengkaji berpendapat dalam kajian ini tiada halangan untuk kanak-kanak berumur 3+ untuk memulakan pembelajaran bacaan awal kerana pada umur ini mereka sudah dapat memproses bunyi huruf yang mereka dengar (Beaty & Pratt, 2007; Lonigan & Shanahan, 2008). Malahan Ford (2011) dan Tompkins (2003) juga ada menyebut bahawa kanak-kanak pada umur 3+ sudah mampu memproses perkataan bermakna, mencantumkan beberapa perkataan untuk membentuk ayat dalam perbualan dan memahami makna cerita dalam ayat yang didengari.

(ii) Teori Perkembangan Kognitif

Teori Perkembangan Kognitif yang diasaskan oleh Piaget pada tahun 1927 menyentuh beberapa elemen berkaitan perubahan keupayaan mental bayi dalam pertumbuhan dan perkembangan mereka sehingga berumur lebih 11 tahun. Menurut Piaget (1959), perkembangan kognitif manusia boleh dibahagikan kepada empat peringkat yang akan dihuraikan selepas ini.



Teori Kognitif juga telah mendapat kritikan (Beatty, 2009; Slezak, 2010; Steffe, 2010; Vygotsky, 1986) seperti kritikan yang menyatakan perkembangan tidak semestinya boleh diramal berdasarkan peringkat perkembangan yang dinyatakan dan terdapat jurang yang luas dalam perkembangan antara setiap tahap. Namun demikian, kebanyakan kajian masih menggunakan teori ini sebagai asas dalam penyelidikan mereka (lihat Beatty, 2010; Muthivhi, 2010; Rendell, 2008; Onchwari, Onchwari & Keengwe, 2008).

Empat peringkat perkembangan kognitif kanak-kanak seperti yang dinyatakan oleh Piaget (1959) adalah peringkat sensorimotor (lahir hingga 2 tahun), peringkat pra-operasi (2 hingga 7 tahun), peringkat operasi konkrit (7 hingga 11 tahun) dan peringkat operasi formal (lebih 11 tahun). Huraian dan perbincangan berkaitan teori



ini akan difokuskan kepada peringkat pra-operasi kerana ini merupakan fokus sampel dalam kajian yang akan dijalankan.

Menurut Piaget di akhir umur dua tahun kanak-kanak mula menunjukkan perubahan yang ketara dari aspek psikologi. Semasa peringkat ini, kanak-kanak belajar untuk menggunakan dan mewakili objek dengan menggunakan imej, perkataan atau lukisan. Kecerdasan kanak-kanak pada akhir umur dua tahun diserlahkan melalui penggunaan simbol, bahasa yang matang, ingatan dan imaginasi mereka (Berk, 2009, Morrison, 2011). Ini bermakna kanak-kanak pada umur tiga hingga empat tahun sedang berkembang dengan pesat dari aspek pembelajaran melalui perwakilan simbol.



Dalam kajian ini proses pembelajaran bacaan awal melibatkan perwakilan simbol dalam bentuk imej, gambar-gambar dan perkataan-perkataan bercetak yang mempunyai perkaitan dengan gambar yang ditunjukkan agar mereka belajar secara bermakna. Apabila melihat gambar-gambar dan perkaitannya dengan bunyi huruf dan perkataan yang disebut, pembelajaran melalui perkaitan itu akan membantu mereka memproses maklumat dalam stor ingatan jangka pendek dan menyimpannya dalam stor ingatan jangka panjang seperti yang dinyatakan dalam Teori Pemrosesan Maklumat (Richardson, 1998).

Selari dengan apa yang dinyatakan oleh Piaget (1959) di mana apabila mencapai umur tiga hingga empat tahun kanak-kanak telah dapat bertutur dengan fasih dan perkembangan kognitif mereka semakin pesat melalui penguasaan bahasa, kajian ini akan banyak menggalakkan permainan bahasa dan aktiviti membaca bersama pendidik atau rakan mereka. Kanak-kanak juga mempunyai perasaan ingin tahu yang kuat terhadap sesuatu perkara dan suka bertanya untuk mendapatkan jawapan segera kepada tanda tanya dalam minda mereka.

Mengambil kira perasaan ingin tahu kanak-kanak seperti yang dinyatakan di atas, dalam kajian ini aktiviti membaca bersama (*shared reading*) juga dilaksanakan, yang melibatkan perbualan dan soal jawab antara pendidik dengan kanak-kanak. Ini akan menggalakkan kemahiran berfikir dan kemahiran bahasa terutama kemahiran mendengar, bertutur dan bacaan awal (Beaty & Pratt, 2007; Ford, 2010; Morrow, 2009). Kesemua elemen yang disebutkan akan membantu kanak-kanak menguasai bacaan awal secara matang dan bermakna. Aktiviti bermain, bercerita dan berbual yang dijalankan dalam kajian ini juga mengambil kira prinsip amalan bersesuaian



perkembangan (ABP) yang sangat ditekankan dalam pembelajaran kanak-kanak seperti yang disebutkan dalam pernyataan standard oleh National Association for the Education of Young Children. (2009) dan juga tuntutan dalam Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013).

Walaupun pemikiran abstrak kanak-kanak TASKA (umur tiga hingga empat tahun) belum kukuh pada ketika ini, Piaget (1959) menyatakan kanak-kanak pada peringkat ini mampu membayangkan objek yang tiada di hadapan mereka. Mengambil kira perkembangan tersebut, kanak-kanak TASKA yang terlibat dengan kajian ini sudah boleh diperkenalkan dengan beberapa perkataan abstrak yang membayangkan perasaan seperti suka, sayu hati atau tawa. Selain daripada itu, dalam kajian ini juga kanak-kanak diperkenalkan dengan ayat pendek yang menggambarkan objek yang sudah tidak kelihatan di hadapan mereka seperti “Caca sayu hati bila rama-rama lari”.

Memandangkan pada peringkat ini Piaget (1959) menyatakan kanak-kanak masih belum mampu melaksanakan tugas-tugas mental berbanding tugas-tugas fizikal, maka dalam kajian ini unsur gerakan banyak diterapkan terutama semasa nyanyian dan permainan melalui media dalam KitAB Cerdas. Ciri egosentrik pada kanak-kanak cuba dikurangkan melalui permainan yang melibatkan hubungan sosial kerana menjelang umur empat tahun kanak-kanak sudah boleh menerima pandangan orang lain secara beransur-ansur (Berk, 2009).

Dalam Teori Perkembangan Kognitif, Piaget (1959) menyatakan terdapat lima konsep asas yang penting iaitu skema, adaptasi, keseimbangan, asimilasi dan akomodasi. Setiap satu konsep asas tersebut berkait antara satu sama lain dalam kajian





ini. Kesemua konsep asa tersebut banyak disebut dalam perkembangan kognitif (Berk, 2009) namun demikian, kelima-lima konsep itu juga penting difahami dalam pembelajaran bahasa kerana perkembangan dan pembelajaran bahasa juga merupakan salah satu proses kognitif (Adenan & Khairuddin, 2012; Chomsky, 2000; Naimah et al., 2011; Tuan Jah, 2013).

Skema merujuk kepada unit pengetahuan tersusun yang bertambah dari semasa ke semasa dalam minda kanak-kanak melalui proses adaptasi. Skema ini akan berada dalam stor ingatan kanak-kanak dan kekal berdasarkan amalan dan kebiasaan kanak-kanak dengan skema tersebut. Oleh sebab bukti pembelajaran adalah perubahan tingkah laku (Morrison, 2011) maka skema yang diperoleh kanak-kanak boleh dilihat melalui tingkah laku yang ditunjukkan oleh kanak-kanak tersebut. Sebagai contoh, dalam kajian ini, kanak-kanak yang pada mulanya tidak tahu membunyikan huruf vokal dibimbing oleh pendidik untuk membunyikan huruf vokal *a* dengan mengangakan mulut seperti mengantuk sambil menyebut *aaaaa*. Maka dengan itu skema baru boleh terbentuk dalam minda mereka dengan cara membuat perkaitan.

Kajian ini berfokus kepada peringkat bacaan awal iaitu peringkat pembelajaran membaca yang paling awal sebelum berkembang kepada fasa bacaan lancar. Sejajar dengan fokus kajian, perkataan-perkataan yang dibentuk telah dihadkan kepada susunan vokal-konsonan-vokal (VKV) dan konsonan-vokal-konsonan-vokal (KVKV) kerana susunan tersebut adalah yang paling asas dalam pembentukan perkataan Bahasa Malaysia (Husin et al., 2011). Susunan pembelajaran bacaan awal diperingkatkan mengikut prinsip perkembangan isi pelajaran iaitu daripada yang





paling senang kepada yang lebih sukar (Nor Hashimah & Yahya, 2003) supaya skema dalam minda kanak-kanak dapat berkembang secara berperingkat.

Unsur perkaitan amat penting dalam memperkukuhkan skema seperti yang disebutkan oleh Piaget (1959). Oleh itu, dalam kajian ini skema berkaitan bunyi huruf vokal, suku kata dan perkataan bermakna dikukuhkan dengan bunyi-bunyian, nyanyian, main peranan dan pengalaman kanak-kanak menyentuh objek berkaitan perkataan yang dibaca. Pengalaman yang dilalui kanak-kanak mampu mengukuhkan skema yang mereka peroleh (Berk, 2009; Morrison, 2011) dan seterusnya disimpan dalam sistem penstoran jangka panjang di otak.

Kanak-kanak meningkatkan kecerdasan mereka melalui proses adaptasi terhadap persekitaran. Dalam kajian ini, kanak-kanak melalui proses adaptasi bukan hanya semasa belajar membaca, tetapi juga dalam persekitaran di mana mereka berada iaitu melalui pembentukan makna daripada perbualan harian atau objek di persekitaran. Melalui interaksi dengan persekitaran kanak-kanak menambah pengalaman dan menyesuaikan diri mereka dengan situasi yang dihadapi. Pengalaman ini bertambah dengan bertambahnya usia mereka (Morrison, 2011).

Konsep asimilasi yang dinyatakan oleh Piaget (1959) dalam Teori Perkembangan Kognitif merujuk kepada penyesuaian kanak-kanak terhadap situasi baru berdasarkan skema sedia ada. Skema kanak-kanak semakin bertambah melalui proses adaptasi dan menjadi semakin kompleks, bersesuaian dengan pengalaman yang dilaluinya (Morrison, 2011). Sebagai contoh, dalam kajian ini, proses asimilasi boleh berlaku jika kanak-kanak dapat mengangakan mulut apabila ditunjukkan suku kata *ba*





atau *ca* kerana melihat terdapat vokal *a* pada suku kata tersebut. Ini yang dimaksudkan oleh Naimah et al. (2011) sebagai konsep pengekalan vokal. Konsep pengekalan vokal akan memudahkan kanak-kanak melalui proses asimilasi dalam pembelajaran bacaan awal.

Piaget (1959) menyatakan akomodasi berlaku apabila kanak-kanak mengubah cara berfikir atau mengubah kepercayaan untuk disesuaikan dengan realiti. Proses akomodasi melibatkan perubahan cara lama atau pengetahuan lama untuk disesuaikan dengan situasi yang baru. Sebagai contoh, proses akomodasi dalam kajian ini pula boleh berlaku apabila kanak-kanak ditunjukkan dengan suku kata *da* yang hampir rupanya dengan suku kata *ba*. Pada ketika ini mungkin kanak-kanak akan keliru dan menyebut *ba*. Apabila guru menunjukkan cara menyebut kedua-dua suku kata itu



berbeza dan bagaimana untuk mengenal pasti perbezaan tersebut, maka kanak-kanak akan cuba membuat adaptasi.

Keseimbangan menurut Piaget (1959) pula merupakan imbalan antara asimilasi dan akomodasi. Keseimbangan berlaku apabila kanak-kanak dapat melalui proses asimilasi di mana mereka dapat menyesuaikan skema atau pengetahuan sedia ada dengan mudah dalam situasi baru seperti yang telah dijelaskan di atas. Apabila kanak-kanak tidak dapat menyesuaikan skema sedia ada dalam situasi baru maka keseimbangan akan terganggu dan kanak-kanak melalui proses akomodasi.

Adalah sangat berguna untuk pendidik di TASKA memahami konsep yang dinyatakan dalam Teori Perkembangan Kognitif untuk membantu kanak-kanak



menguasai skema tentang bunyi huruf vokal dan bunyi suku kata berbeza dalam pembelajaran bacaan awal.

(iii) Teori Behavioris

Antara teori yang dominan dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa adalah Teori Behavioris. Teori Behavioris menekankan prinsip-prinsip rangsangan, gerak balas, pelaziman, peniruan, pengulangan, pengukuhan dan ganjaran ke atas gerak balas yang dikehendaki. Teori yang dipelopori oleh Skinner, Thorndike dan Pavlov ini menganggap pembelajaran sebagai satu proses mekanis untuk membentuk kebiasaan (Adenan & Khairuddin, 2012).

Teori Behavioris tidak berkait secara langsung dengan perkembangan bahasa kanak-kanak. Hal ini telah ditegaskan oleh Berk (2009) dan Adenan dan Khairuddin (2012), namun demikian teori ini menjadi dominan kerana pembelajaran melibatkan rangsangan, gerak balas, pengulangan dan perubahan tingkah laku. Untuk mendapatkan tingkah laku yang dikehendaki, pengukuhan perlu diberikan dalam bentuk ganjaran atau dendaan (Adenan & Khairuddin, 2012).

Teori Behavioris mendapat kritikan yang hebat daripada pengikut Teori Kognitif. Pengikut Teori Kognitif berpandangan bahawa pembelajaran tidak boleh berlaku semata-mata melalui pelaziman tingkah laku tetapi perlu melalui proses kognitif (Adenan & Khairuddin, 2012). Pembelajaran menggunakan Teori Behavioris menjadikan dominasi guru dalam kelas berkenaan (Kantar, 2013) dan pelaziman tingkah laku pelajar adalah mengikut acuan guru tersebut.



Pengkaji berpendapat Teori Behavioris penting untuk diterapkan dalam pembelajaran bacaan awal kanak-kanak. Pengkaji bersetuju bahawa teori ini tidak berkait secara langsung dengan perkembangan bahasa seperti yang dinyatakan oleh Berk (2009) dan Adenan dan Khairuddin (2012). Namun demikian, prinsip-prinsip yang ditegaskan dalam Teori Behavioris sangat penting dalam amalan pembelajaran untuk kanak-kanak bagi menguasai kemahiran bacaan awal. Malahan Berk dan Adenan dan Khairuddin juga tidak menolak kepentingan prinsip teori ini dalam pembelajaran bahasa.

Kemahiran bahasa kanak-kanak berkembang melalui peniruan. Jika diteliti, semasa lahir bayi hanya pandai menangis tetapi kemahiran mendengar dan bertutur berkembang dengan peniruan daripada galakan ibu bapa (Beaty & Pratt, 2007; Berk, 2009; Morrison, 2011) seperti menyebut "mama", "susu" dan banyak lagi kosa kata lain. Apabila bayi sudah berupaya menyebut sesuatu perkataan maka bayi tersebut diberi ganjaran seperti tepukan tangan dan seterusnya sebutan itu akan diulang.

Perkara yang sama berlaku dalam konteks bacaan awal. Kemahiran bacaan awal bermula dengan peniruan (Mahzan, 2012; Naimah, 2005; Naimah et al., 2011). Seterusnya kanak-kanak akan diajar menyebut suku kata atau perkataan dengan menggunakan rangsangan tertentu seperti kad imbasan, gambar atau permainan untuk menarik minat mereka dan diminta mengulang-ulang sebutan dengan pelbagai cara. Apabila berjaya kanak-kanak akan diberi ganjaran sehingga kanak-kanak mampu membaca sesuatu suku kata atau perkataan. Sama ada pendidik sedar atau tidak, aplikasi Teori Behavioris berlaku setiap hari dalam setiap pengajaran dan pembelajaran bacaan awal.





Dalam kajian ini kesemua prinsip dalam Teori Behavioris terutama penggunaan rangsangan, peniruan, peneguhan, pengulangan dan ganjaran dimanipulasi bagi membantu kanak-kanak memperoleh kemahiran bacaan awal melalui KitAB Cerdas. Aktiviti yang dicadangkan bersama penggunaan KitAB Cerdas dirangka agar kanak-kanak tidak menyedari bahawa mereka sebenarnya sedang menjalani latihan tubi melalui rangsangan gambar visual, bunyi-bunyian dan gerakan yang mereka alami. Ketiga-tiga teori perkembangan bahasa yang telah dihuraikan di atas dan digunakan dalam kajian ini tidak diterapkan secara berasingan. Tiada satu teori yang sempurna (Naimah et al., 2011). Oleh yang demikian, gabungan ketiga-tiga teori perkembangan bahasa yang dinyatakan di atas dapat memberi manfaat yang besar apabila digunakan dalam membimbing kanak-kanak untuk pembelajaran bacaan awal.



2.5.2 Teori Kecerdasan Pelbagai

Teori Kecerdasan Pelbagai Gardner (1983/1999) membuka banyak dimensi baru terhadap kecerdasan manusia. Walaupun selepas teori ini banyak teori baru dicadangkan untuk menyatakan kecerdasan manusia, teori ini menjadi asas kepada rangsangan perkembangan bersepadu dalam diri kanak-kanak.

Teori kecerdasan pelbagai dijadikan asas dalam membangunkan KitAB Cerdas dalam kajian ini dan juga diterapkan semasa pelaksanaan aktiviti pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Teori ini dipilih sebagai teori utama kerana kecerdasan dalam diri kanak-kanak perlu dirangsang secara holistik dan bersepadu seperti tuntutan Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pendidikan Malaysia,



2001) dan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia (Jabatan Perdana Menteri, 2013; Kementerian Pelajaran Malaysia 2010) walaupun fokus pembelajaran dalam kajian ini adalah menguasai bacaan awal. Ini supaya pembelajaran kanak-kanak memenuhi ABP, lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak (National Association for the Education of Young Children, 1998; National Association for the Education of Young Children, 2009; Nor Hashimah & Yahya, 2003; Jabatan Perdana Menteri, 2013).

Gardner (1999) mencadangkan lapan kecerdasan yang sedia ada dalam diri manusia tetapi berbeza kecekapannya dari aspek keseimbangan dalam diri individu dan dari seorang individu kepada individu yang lain. Kesemua kecerdasan tersebut adalah seperti yang dihuraikan di bawah :

(i) Kecerdasan verbal-linguistik.

Kecerdasan verbal-linguistik ialah berfikir dengan perkataan dan menggunakan pelbagai bentuk bahasa untuk melahirkan makna. Kecerdasan ini membolehkan kanak-kanak menyusun perkataan yang dibaca untuk membentuk ayat bermakna dan logik.

Kecerdasan verbal-linguistik ditunjukkan apabila kanak-kanak menggunakan perkataan yang betul, mengajar rakan membaca, menjawab atau menyoal teka-teki dengan penuh minat, bermain kosa kata yang pelbagai, membaca perkataan asas, menulis dengan tatabahasa yang betul, bercerita dengan berkesan, menggunakan tatabahasa yang luas, cekap bermain permainan bahasa, mencipta puisi dan



menggunakan bunyi dan imejan ketika bercerita. Kajian ini sangat signifikan dalam merangsang kecerdasan verbal-linguistik kanak-kanak apabila kanak-kanak belajar menyebut bunyi huruf, membaca perkataan asas, ayat, cerita pendek dan bermain dengan permainan bahasa.

(ii) Kecerdasan visual-ruang

Kecerdasan visual-ruang bermaksud keupayaan mengesan dunia visual dengan tepat; mencipta imej mental; berfikir dalam bentuk tiga dimensi (3-D); dan peka akan pertalian antara objek dalam ruang. Petunjuk kecerdasan ini adalah melukis dengan penuh minat, gemar melihat gambar berbanding teks perkataan dan gemar menjelaskan sesuatu atau bercerita dengan membuat lakaran. Dalam kajian ini kecerdasan visual-ruang dirangsang dengan gambar-gambar dan bahan visual bergerak bagi menggalakkan kanak-kanak membuat perkaitan bahan visual dengan perkataan yang dibaca.

(iii) Kecerdasan muzik

Kecerdasan muzik ialah kecerdasan yang melibatkan kepekaan terhadap bunyi bukan verbal dalam persekitaran termasuk melodi dan nada. Kanak-kanak yang mempunyai kecerdasan muzik gemar menyanyi, mampu menghafal lirik lagu dengan cepat, menyanyi dengan penuh perasaan, peka kepada pola irama, gemar bermain alat muzik, dan suka belajar dalam situasi yang mempunyai muzik. Lumrah kanak-kanak gemarkan muzik dan nyanyian (Nor Hashimah & Yahya, 2003). Oleh yang demikian





kajian ini banyak menerapkan unsur nyanyian dan muzik supaya selari dengan lumrah dan minat kanak-kanak.

(iv) Kecerdasan kinestetik

Kecerdasan kinestetik bermaksud menggunakan pergerakan badan untuk berkomunikasi dan menyelesaikan masalah, dan juga mahir dengan aktiviti yang melibatkan kecekapan motor halus dan motor kasar. Kanak-kanak dengan kecerdasan ini suka bergerak, menggunakan bahasa badan ketika berkomunikasi atau bercerita, menari secara spontan apabila mendengar muzik dan suka menyentuh sesuatu secara kerap semasa membuat aktiviti. Kecerdasan kinestetik dirangsang dalam kajian ini apabila KitAB Cerdas banyak menerapkan unsur nyanyian dan gerakan, penggunaan



komputer dan permainan yang banyak menggunakan kemahiran motor halus dan motor kasar kanak-kanak.

(v) Kecerdasan interpersonal

Kecerdasan interpersonal merujuk kepada kemampuan kanak-kanak untuk berkomunikasi dan bersosial dengan rakan mereka atau orang dewasa. Kanak-kanak dengan kecerdasan interpersonal biasanya mempunyai ramai kawan, suka menjadi ketua kumpulan, menjadi perantara bila berlaku perselisihan dan gemar berjenaka bersama rakan.

Hubungan sosial penting untuk kanak-kanak dan rakan sebaya dan orang dewasa supaya mereka boleh belajar dan mendapat pengalaman daripada hubungan





sosial tersebut (Vygotsky, 1986). Sehubungan itu, kecerdasan interpersonal kanak-kanak dirangsang dalam kajian ini apabila penggunaan KitAB Cerdas dilaksanakan dalam aktiviti kumpulan kecil dan aktiviti kumpulan besar.

(vi) Kecerdasan intrapersonal

Kecerdasan intrapersonal adalah kepekaan kepada perasaan dan *mood* sendiri, tahu kekuatan dan kelemahan sendiri, kebolehan menggunakan pengetahuan sendiri sebagai panduan membuat keputusan dan menetapkan matlamat. Kanak-kanak yang mempunyai kecerdasan ini berkebolehan mengenal diri sendiri, suka berimajinasi dan merasai apa yang dirasakan oleh orang lain melalui gerak hati atau emosi.



Kecerdasan intrapersonal biasanya ditunjukkan dengan sikap berdikari dalam melakukan tugas, dapat menyiapkan kerja walaupun berseorangan, gemar bekerja sendirian berbanding berkumpulan, banyak berfikir daripada bercakap, belajar melalui pendengaran dan pemerhatian, dapat mengawal perasaan sendiri; mampu meluahkan perasaan dalaman secara tepat dan mempunyai semangat yang tinggi. Agak sukar seseorang kanak-kanak berumur 3+ melakukan tugas bersendirian, namun dalam kajian ini kecerdasan intrapersonal cuba dirangsang dengan menyediakan aktiviti individu melalui permainan bahasa dan tugas secara individu.

(vii) Kecerdasan logik-matematik

Kecerdasan ini merupakan keupayaan untuk menggunakan minda untuk berfikir ke atas penyelesaian masalah, kemampuan untuk membuat analisis terhadap sesuatu





perkara dan menstrukturkan kandungan sesuatu tajuk, isu atau pelajaran. Kecerdasan ini menjadi asas kepada ujian IQ yang dijalankan untuk mengetahui kecekapan otak (Gardner, 2006). Kanak-kanak dengan kecerdasan ini gemar mengira, mampu membuat analisis terhadap sesuatu perkara yang terjadi, dapat memberi sebab ke atas sesuatu kejadian, menghasilkan kerja yang kemas dan gemar mata pelajaran matematik. Dalam kajian ini kemahiran mengira, menyusun berdasarkan urutan, mengkategorikan dan pemikiran sistematik dirangsang secara bersepadu dalam nyanyian dan permainan yang disediakan.

(viii) Kecerdasan naturalis

Kecerdasan naturalis adalah kepekaan kepada alam semula jadi. Kanak-kanak dengan kecerdasan ini suka kepada penerokaan dan penjagaan alam sekitar. Kecerdasan ini diserlahkan dengan perlakuan kanak-kanak yang meminati tumbuh-tumbuhan, minat melihat batu-batan, minat mempunyai haiwan peliharaan, minat mendengar bunyi alam semula jadi seperti ombak laut dan air terjun dan minat terhadap aktiviti yang melibatkan alam semula jadi seperti berkhemah dan mengembara. Kecerdasan ini juga dirangsang secara bersepadu melalui permainan bahasa di luar kelas iaitu dalam aktiviti “nature walk” dan penerapan dalam cerita-cerita yang dipaparkan dalam buku besar elektronik, di samping mendengar bunyi-bunyi yang disertakan dalam KitAB Cerdas.

Selain pembangunan KitAB Cerdas, Teori Kecerdasan Pelbagai juga diintegrasikan dalam aplikasi KitAB Cerdas semasa pembelajaran kanak-kanak. Teori ini yang juga merupakan salah satu aliran daripada Teori Kognitif (Richardson, 1998)





perlu difahami oleh pendidik awal kanak-kanak agar pembelajaran bacaan awal dapat dilaksanakan secara bersepadu.

Pembelajaran bacaan awal secara bersepadu melalui aplikasi Teori Kecerdasan Pelbagai, bukan hanya membantu kemahiran linguistik kanak-kanak sahaja, malahan dapat mencungkil kecerdasan yang lain dalam diri kanak-kanak. Aspek kecerdasan pelbagai yang dibangunkan secara bersepadu seterusnya akan dapat membantu meningkatkan perkembangan kanak-kanak secara holistik, sesuai dengan hasrat kurikulum pendidikan awal kanak-kanak (Jabatan Perdana Menteri, 2013) dan Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2001).

2.5.3 Teori Sosiobudaya



Teori Sosiobudaya telah diperkenalkan oleh Vygotsky dalam tahun 1934 (Vygotsky, 1986). Vygotsky percaya bahawa keupayaan bahasa, kognitif dan sosial kanak-kanak mampu ditingkatkan melalui sokongan dan interaksi sosial. Vygotsky menyatakan pembelajaran yang dialami oleh kanak-kanak hanya berfungsi apabila mereka berinteraksi dengan orang-orang di sekeliling mereka dan melaksanakan kolaborasi dengan rakan sebaya mereka. Menurut Vygotsky, tiada satu pun pengetahuan mengenai perkataan dan maknanya yang bersifat spontan kepada kanak-kanak, sebaliknya kesemua perkataan yang mereka fahami diajarkan oleh orang dewasa. Namun demikian kecerdasan kanak-kanak menentukan setangkas mana mereka memahami konsep dan fungsi perkataan bermakna.





Vygotsky (1986) memberi pandangan yang lebih menyeluruh tentang pembelajaran bahasa kanak-kanak di mana beliau memasukkan elemen persekitaran kanak-kanak dalam teorinya. Ini bertepatan dengan keadaan dan realiti kanak-kanak yang dibesarkan dalam keluarga berbeza, budaya berbeza dan tempat tinggal berbeza di mana kanak-kanak akan membuat adaptasi terhadap perkataan yang mereka gunakan berdasarkan apa yang mereka dengar (Beaty & Pratt, 2007; Berk, 2009; Lowry, & Terrence, 2008; Mc Gee & Dail, 2010; Tompkins, 2003; Zarate, 2007).

Konsep penting yang diperkenalkan oleh Vygotsky (1986) adalah zon perkembangan proksimal (*zone of proximal development, ZPD*). ZPD merupakan jurang di antara pengetahuan atau kemahiran sedia ada kanak-kanak dengan bantuan yang perlu diberikan oleh orang lain yang lebih berkemahiran. Dengan kata lain ZPD mewakili tugas yang tidak mampu dilaksanakan oleh kanak-kanak secara bersendirian, tetapi kanak-kanak akan mampu melakukannya dengan bantuan orang dewasa atau rakan sebaya yang lebih berkemahiran. Melalui interaksi sosial dan kolaborasi dengan rakan mereka, kanak-kanak akan mampu melakukan tugas yang berkenaan. Bantuan yang disebut sebagai *scaffolding* merupakan sokongan yang diberikan kepada kanak-kanak dalam proses belajar sehingga boleh berdikari dengan pengetahuan atau kemahiran yang telah mereka kuasai.

Kanak-kanak tidak akan mampu menguasai kemahiran bacaan awal tanpa bantuan orang dewasa. Begitu juga dalam konteks kajian ini. Oleh itu, pendidik diperlukan untuk membantu kanak-kanak dengan memberikan cabaran secara beransur-ansur seperti memperkenalkan bunyi huruf vokal dan meminta kanak-kanak mengenal pasti bunyi perkataan lain dengan bunyi huruf vokal yang sama.



Aplikasi Teori Sosiobudaya dalam pembelajaran bacaan awal boleh dilaksanakan dengan menggalakkan kanak-kanak bermain bersama rakan mereka dalam aktiviti kumpulan. Aktiviti yang boleh dilaksanakan secara berkumpulan termasuk mencantum suku kata atau menyanyi lagu suku kata bersama-sama. Cabaran juga boleh diberikan kepada kanak-kanak dengan mengajak mereka mengenal pasti bunyi huruf vokal atau bunyi suku kata yang sama daripada sebutan nama objek dalam persekitaran rumah mereka seperti aktiviti yang dicadangkan oleh Husin et al. (2011), Yahya (2007) dan Morrow (2007).

2.5.4 Teori Ekologi

Teori Ekologi yang diperkenalkan oleh Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner, 1979) merujuk kepada perkembangan kanak-kanak yang berlaku melalui interaksi kompleks antara kanak-kanak dengan persekitaran mereka yang melibatkan orang, objek dan simbol dalam persekitaran tersebut. Untuk perkembangan kanak-kanak yang memberangsangkan, interaksi kanak-kanak dengan persekitaran harus sentiasa berlaku secara dua hala (Berk, 2009; Crockenberg & Leerkes, 2003). Bronfenbrenner menamakan persekitaran kanak-kanak yang berlapis itu sebagai sistem mikro (*microsystem*), sistem meso (*mesosystem*), sistem exo (*exosystem*), sistem makro (*macrosystem*) dan sistem krono (*chronosystem*).

Sistem mikro merupakan persekitaran langsung yang paling hampir dengan kanak-kanak. Ini melibatkan keluarga, pendidik di TASKA dan rakan sebaya kanak-kanak. Berk (2009) menegaskan bahawa kesemua bentuk perhubungan adalah berbentuk dua hala. Oleh itu apa yang berlaku dalam kalangan orang dewasa di



persekitaran kanak-kanak akan memberi kesan kepada mereka (Crockenberg, & Leerkes, 2003).

Kesemua pihak yang disebutkan di atas boleh mempengaruhi motivasi dan pembelajaran kanak-kanak (Crockenberg, & Leerkes, 2003) kerana hampir keseluruhan masa kanak-kanak adalah bersama keluarga dan pendidik serta rakan sebaya mereka di TASKA. Pada zaman ini pula peranan pendidik menjadi bertambah penting memandangkan peningkatan kos sara hidup yang menuntut ramai ibu-ibu keluar bekerja (Heinrich, 2014). Keadaan tersebut menyebabkan kanak-kanak perlu berada di TASKA seawal jam 7.30 pagi sehingga jam 5.30 petang bersama pendidik sebelum ibu bapa mereka mengambil alih jagaan.



Bronfenbrenner (1994) menyatakan bahawa sistem meso melibatkan hubungan atau hubung kait yang berlaku antara dua pihak atau lebih, di mana kanak-kanak terlibat secara langsung dalam semua pihak tersebut. Sebagai contoh, kaitan rumah dengan TASKA. Dengan kata lain, sistem meso merupakan rangkaian sistem mikro.

Sistem exo pula melibatkan hubungan atau hubung kait yang berlaku antara dua pihak atau lebih, di mana sekurang-kurangnya salah satu pihak tidak melibatkan kanak-kanak tetapi memberi kesan secara tidak langsung kepada kanak-kanak. Sebagai contoh hubungan antara keluarga dengan tempat kerja ibu bapa kanak-kanak. Sementara itu, sistem makro merujuk kepada budaya, gaya hidup, nilai-nilai, kepercayaan, pengetahuan, sumber atau ancaman dalam masyarakat yang melingkungi kanak-kanak.



Akhir sekali sistem krono merujuk kepada elemen yang lebih besar seperti dasar kerajaan, undang-undang dan perubahan sistem pendidikan yang berkaitan dengan kanak-kanak tersebut. Walaupun ada kalanya sistem krono memberi kesan langsung kepada pembelajaran kanak-kanak, polisi atau undang-undang tersebut mampu mempengaruhi pelaksanaan pembelajaran oleh pusat didikan awal kanak-kanak.

Konteks kajian ini hanya difokuskan kepada sistem mikro iaitu persekitaran pusat didikan awal kanak-kanak, pendidik dan rakan sebaya kanak-kanak. Bagi pembelajaran bacaan awal yang dilaksanakan dalam kajian ini, jelas dilihat bahawa pendidik, pusat didikan awal kanak-kanak dan rakan sebaya merupakan persekitaran kanak-kanak yang berperanan penting dalam membantu penguasaan kemahiran

bacaan awal kanak-kanak.

Pendidik perlu membekalkan persekitaran yang memberangsangkan untuk kanak-kanak memulakan pembelajaran bacaan awal (Beaty & Pratt, 2007; Bishop et al., 2000; Holden, 2004; Husin et al., 2011; Isenberg & Jalongo, 2001; Lankshear & Knobel, 2003; Mc Gee & Dail, 2010; Morrow, 2007; Naimah et al., 2011). Setelah pulang ke rumah pula, sepatutnya ibu bapa atau penjaga kanak-kanak perlu meneruskan bimbingan bacaan awal di rumah (Caspé, 2007; Cole, 2011; Sénéchal, 2006; Zarate, 2007).

Sebagai rumusan, kesemua teori yang telah dibincangkan di atas memberi impak yang besar terhadap peluang pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak. Oleh itu, teori-teori yang dibincangkan berkaitan isu ini perlu dititikberatkan oleh



pihak pendidik dan ibu bapa. Pendidik dan ibu bapa perlu peka terhadap hal ini dan cuba sebaik mungkin menyediakan keperluan pembelajaran dan persekitaran kanak-kanak yang memberangsangkan untuk mereka mula belajar membaca.

2.6 Model Pembelajaran Bacaan Awal

Model pembelajaran bacaan yang akan dihuraikan memayungi kaedah pengajaran bacaan awal bagi penggunaan KitAB Cerdas yang dihasilkan. Model bacaan ini juga perlu difahami oleh pendidik awal kanak-kanak di TASKA supaya pembelajaran bacaan awal yang digunakan dapat disesuaikan dengan tahap kanak-kanak yang berkenaan.



Model Bawah ke Atas (“*bottom up*”) telah dipopularkan oleh Gough dalam tahun 1972. Model ini merujuk kepada pendekatan membaca di mana kanak-kanak belajar membaca bermula daripada nama dan bentuk huruf abjad. Seterusnya kanak-kanak akan belajar membunyikan huruf konsonan mudah sehingga kepada yang lebih kompleks (Abraham, 2000), Naimah (2005) dan Naimah et al. (2011) menyifatkan model ini sebagai model tradisional.

Pendedahan terhadap fonik diberikan sebagai asas kepada bunyi huruf berkenaan. Setelah kanak-kanak menguasai kemahiran asas tentang perkaitan huruf dan bunyi, barulah mereka diperkenalkan kepada perkataan dan seterusnya diberikan bahan bacaan yang mudah sebelum maju kepada bahan bacaan yang lebih kompleks.





Smith (1979) menyifatkan model ini menyamai model yang dicadangkannya iaitu model “luar ke dalam” (“*outside in*”).

Pendekatan ini biasa digunakan untuk mengajar kanak-kanak pada waktu mula membaca, namun demikian aplikasi model ini sepenuhnya mempunyai kelemahan tersendiri. Pengkaji berpendapat bahawa jika model ini diaplikasikan sepenuhnya maka kanak-kanak terpaksa menghafal kesemua huruf abjad dalam Bahasa Malaysia dengan bilangan sebanyak 26 huruf abjad dan lebih daripada 35 bunyi yang mesti dipelajari sebelum mula membaca suku kata dan perkataan. Ini membebankan dan melambatkan proses kanak-kanak untuk membaca seperti yang telah ditegaskan oleh Isahak (2007). Maka kanak-kanak akan lambat menikmati kejayaan membaca atau bosan belajar membaca.



Walaupun terdapat kelemahan dalam model ini kajian yang dijalankan tetap mengaplikasikan Model Bawah ke Atas tetapi tidak sepenuhnya di mana model ini digabungkan dengan Model Atas ke Bawah yang akan dibincangkan selanjutnya.

2.6.2 Model Atas ke Bawah

Model bacaan Atas ke Bawah (“*top down*”) telah diperkenalkan oleh Goodman pada tahun 1967 (dalam Abraham, 2000). Naimah (2005) dan Naimah et al. (2011) menyifatkan model ini sebagai model alternatif. Model ini merujuk kepada pendekatan pengajaran dan pembelajaran membaca di mana seseorang individu akan membina makna semasa membaca dengan dibantu oleh pengetahuan sedia ada (Liu,





2010). Ini bermaksud pemahaman terhadap bahan bacaan tidak bergantung semata-mata kepada struktur ejaan atau struktur bahasa pada bahan bercetak.

Penggunaan bahan rangsangan perlu untuk membantu pemahaman terhadap makna perkataan apabila Model Atas ke Bawah digunakan (Abraham, 2000). Rangsangan seperti gambar, rajah atau carta boleh menggambarkan makna dalam bahan bacaan. Namun demikian, Škudiene (2002) menyatakan bahawa model ini agak sukar digunakan bagi pembelajaran bacaan pada peringkat sekolah rendah kerana kanak-kanak belum mempunyai kosa kata yang mencukupi dalam pengetahuan sedia ada mereka untuk menggunakan model ini.

Pengkaji tidak sependapat dengan Škudiene (2002) dalam penggunaan model Atas ke Bawah untuk kanak-kanak TASKA. Dalam konteks pengajaran bacaan awal untuk kanak-kanak, mereka boleh di ajar memahami cerita dengan menunjukkan rangsangan yang berkaitan dengan isi cerita seperti gambar-gambar watak dalam cerita bagi menimbulkan makna kepada cerita yang akan di baca. Sememangnya kosa kata kanak-kanak pada umur 3+ masih agak terhad (Tompkins, 2003), namun pendidik boleh memilih cerita yang sesuai dengan keupayaan kanak-kanak tersebut.

Melalui penggunaan Model Atas ke Bawah, kanak-kanak boleh diajar membaca bermula daripada mengingat isi cerita secara keseluruhan, kemudian barulah diajar membaca perkataan secara individu. Abraham (2000) menyatakan fonik tidak diajar pada awal pemahaman cerita. Pembelajaran berdasarkan fonik hanya dimulakan setelah kanak-kanak telah memahami keseluruhan isi cerita tersebut. Model Atas ke





Bawah (“*top down*”) ini bersamaan dengan model “dalam ke luar” (“*inside out*”) yang dibina oleh Smith (1979).

Pengkaji tidak mengkritik model ini dari aspek penggunaan tetapi dalam kajian yang dijalankan, pengkaji melihat aplikasi bagi model ini tidak boleh dilaksanakan secara berasingan. Bagi membolehkan kanak-kanak mampu membaca pada peringkat bacaan awal, mereka perlu tahu struktur bunyi simbol bercetak (Husin et al., 2011; Kamisah, 2011; Naimah et al., 2011) iaitu huruf-huruf dan suku kata yang akan membentuk perkataan, setelah itu barulah mereka berfikir atau diperjelaskan oleh pendidik tentang makna perkataan yang dibaca.

Pengkaji berpendapat bahawa model ini lebih sesuai digunakan jika kanak-kanak sudah mempunyai kemahiran asas membaca dan seterusnya pendidik ingin menggalakkan kemahiran berfikir dalam kalangan mereka. Kanak-kanak yang melihat gambar tanpa dapat membaca perkataan yang dilihat hanya boleh “membaca” dengan cara mengagak sahaja isi sesuatu cerita. Ini merupakan persepsi dan menurut Richardson (1998) persepsi semata-mata boleh menjurus kepada tanggapan yang salah.

Secara keseluruhan, kedua-dua model mempunyai kekuatan dan kelemahan tersendiri. Walaupun Isahak (2007) mengkritik Model Bawah ke Atas berkaitan tempoh masa yang terpaksa digunakan untuk mengenal kesemua abjad, pengkaji berpendapat kedua-dua model bacaan Atas ke Bawah dan Bawah ke Atas boleh digunakan secara bersepadu dengan mengambil nilai baik kedua-dua model tersebut dalam pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak. Apa yang dinyatakan Smith





(1979) tentang model pengajaran bacaan yang dibinanya tidak berbeza dari kedua-dua model sedia ada.

Pada peringkat awal pembelajaran, pendidik boleh mengaplikasikan Model Bawah ke Atas dalam pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia. Kanak-kanak diperkenalkan dengan bunyi sebahagian huruf dahulu, kemudian bergerak kepada membatang suku kata dan seterusnya membaca perkataan, frasa dan ayat mudah. Kaedah ini juga pernah disarankan dan digunakan oleh Kamisah (2011) dan Naimah (2005) dalam kajian mereka. Kanak-kanak tidak perlu diajar membunyikan kesemua huruf untuk membentuk perkataan. Hal ini disebabkan sistem pembentukan kata dalam Bahasa Malaysia bersifat fonemik dan tekal seperti yang dinyatakan oleh (Isahak, 2007).



Pembelajaran bacaan awal tidak boleh berhenti setakat menggunakan Model Bawah ke Atas sahaja. Setiap perkataan dan ayat yang dibaca harus difahami secara bermakna (Kamisah, 2011; Mahzan, 2012; Naimah et al., 2011). Jika tidak, kanak-kanak akan hanya menyebut sesuatu suku kata atau perkataan tanpa memahami makna seperti percakapan burung kakak tua. Oleh itu, seiring dengan belajar membaca perkataan, pendidik boleh mengaplikasikan Model Atas ke Bawah di mana kanak-kanak dibimbing tentang makna perkataan yang dibaca.

Dalam kajian ini cara yang dipilih bagi mengajar kanak-kanak kemahiran membaca adalah bermula dengan bunyi huruf vokal, berkembang kepada pembelajaran suku kata, perkataan sehingga kepada membaca ayat dan cerita pendek. Makna bagi setiap perkataan dibimbing secara bersepadu dan tidak terpisah semasa



kanak-kanak belajar mencantumkan suku kata dan membaca perkataan. Kedua-dua model digunakan secara bersepadu dalam pengajaran bacaan awal yang dijalankan dalam kajian.

2.7 Model Reka Bentuk Pembangunan Kit Bacaan Awal

Pembangunan bahan pengajaran dan pembelajaran memerlukan suatu model reka bentuk pembangunan bahan yang sistematik untuk memastikan bahan yang dibangunkan itu bermutu dan sesuai untuk digunakan ke atas kumpulan sasaran. Terdapat beberapa model reka bentuk instruksional yang digunakan secara meluas untuk pembinaan dan pemilihan bahan pengajaran. Selain daripada itu, model-model tersebut juga digunakan dalam meraka bentuk modul pengajaran dan pembelajaran.

Model-model instruksional yang dimaksudkan termasuklah Model ADDIE, Model ASSURE (Heinich, Molenda, Russell & Smaldino, 1999), Model Dick & Carey (Dick & Carey, 1985), Model Dick & Reiser (Dick & Reiser, 1989) dan Model Sidek (Sidek, 2005). Walaupun terdapat beberapa kelainan dari aspek prosedur dan pendekatan, matlamat akhir adalah untuk menghasilkan alat/bahan atau modul pengajaran bagi menjamin sistem pengajaran yang berkualiti.

Setelah membuat penelitian ke atas beberapa model reka bentuk instruksional yang telah dinyatakan di atas, pengkaji mendapati bahawa kebanyakan model tersebut seperti Model ASSURE (Heinich et al., 1999), Model Dick & Carey (Dick & Carey, 1985), Model Dick & Reiser (Dick & Reiser, 1989) dan Model Sidek (Sidek, 2005). lebih menjurus kepada reka bentuk sistem pengajaran dan pembelajaran dalam kelas.



Ini akan melibatkan pembangunan rancangan pengajaran dan pembelajaran guru. Maka, model reka bentuk instruksional tersebut lebih sesuai untuk tujuan pembangunan modul. Berbeza dengan kajian yang dijalankan ini, di mana bukan melibatkan pembangunan modul tetapi lebih kepada pembangunan dan penghasilan produk.

Model ADDIE pula mencakupi skop yang lebih luas. Perkataan ADDIE mewakili *Analysis, Design, Development, Implementation, dan Evaluation*. Model ADDIE merupakan naungan dan asas kepada model instruksional yang lain. Model ADDIE dikatakan tidak berdiri atas satu nama pencipta dan hanya terbit secara tidak formal dan secara lisan daripada tradisi (Molenda, 2003). Penulis dan pengkaji lain juga menyatakan Model ADDIE merupakan model reka bentuk instruksional yang generik (Branch, 2009; Gustafson & Branch, 2002; Seeto & Herrington, 2006).

Seperti yang telah disebutkan di atas, kebanyakan penulis dan pengkaji menyatakan bahawa Model ADDIE merupakan satu model yang generik. Namun demikian, satu perkara yang menarik adalah apabila Frey dan Sutton (2010) menyatakan bahawa model ADDIE telah dibangunkan oleh Seels dan Glasgow pada tahun 1998. Namun penulis menolak kenyataan ini kerana tiada bukti yang jelas terhadap kenyataan tersebut. Jika diteliti Model Seels dan Glow (dalam Gustafson & Branch, 2002), model tersebut sebenarnya berbeza daripada Model ADDIE.

Kegunaan Model ADDIE mencakupi skop yang lebih luas. Menurut Molenda, (2003), Simmons (2011) dan Wang (2011), Model ADDIE boleh digunakan untuk mereka bentuk sesi pengajaran dan pembelajaran, kursus, kurikulum atau



pembangunan alat-alat atau bahan-bahan pengajaran seperti alat bantu mengajar, nota, slaid power point, laman web atau simulasi. Branch (2009) pula menyatakan Model ADDIE menggunakan konsep pembangunan produk dan masih relevan sebagai model pembangunan produk yang berkesan sehingga kini. Selanjutnya Branch menyatakan Model ADDIE juga sesuai sebagai panduan untuk pembangunan bahan pendidikan dan sumber pendidikan yang lain. Mengambil kira penggunaan Model ADDIE dalam kajian lampau sebagai model yang sesuai untuk pembangunan produk, pengkaji mengambil keputusan untuk menggunakan Model ADDIE dalam kajian ini.

Lima fasa dalam Model ADDIE iaitu analisis, reka bentuk, pembinaan, pelaksanaan dan penilaian telah dipelbagaikan dari semasa ke semasa dan diubahsuai kepada beberapa bentuk berbeza berdasarkan kajian yang dilakukan. Pengkaji merumuskan lima fasa tersebut daripada beberapa huraian berkaitan reka bentuk instruksional menggunakan Model ADDIE. Rumusan ditunjukkan seperti dalam Jadual 2.2.

Jadual 2.2

Fasa Dalam Model ADDIE

| | Tuft University (2007) | Branch (2009) | Guinn (2011) |
|----------|---|---|--|
| Analisis | <ul style="list-style-type: none"> • Analisis terhadap matlamat pembangunan bahan atau pengajaran • Analisis terhadap ciri-ciri kumpulan sasaran • Analisis terhadap kaedah pengajaran • Analisis terhadap situasi fizikal pembelajaran | <ul style="list-style-type: none"> • Mengenal pasti jurang prestasi • Menetapkan matlamat • Menganalisis pelajar • Melakukan audit sumber • Mencadangkan cara penyampaian • Merancang cara pengurusan | <ul style="list-style-type: none"> • Analisis kumpulan sasaran • Analisis sumber dan latihan sedia ada • Analisis terhadap bahan sedia ada dan persaingan |

(bersambung)

Jadual 2.2 (*sambungan*)

| | Tuft University (2007) | Branch (2009) | Guinn (2011) |
|-------------|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Analisis terhadap kesesuaian masa untuk penyampaian pengajaran | | |
| Reka bentuk | <ul style="list-style-type: none"> Reka bentuk tugas Reka bentuk maklumat Menggunakan reka bentuk grafik | <ul style="list-style-type: none"> Menjalankan inventori tugas Merangka objektif Menghasilkan strategi penilaian Mengira pulangan pelaburan | <ul style="list-style-type: none"> Reka bentuk matlamat Reka bentuk kriteria Reka bentuk penyelesaian Reka bentuk perubahan semasa penghasilan produk |
| Pembinaan | <ul style="list-style-type: none"> Penghasilan sebenar bahan (contohnya slide, alat, laman web atau lembaran kerja) | <ul style="list-style-type: none"> Menghasilkan isi Memilih atau membangunkan media Membina panduan untuk pelajar Membina panduan untuk pengajar Mengendalikan semakan formatif (penilaian formatif) Mengendalikan kajian rintis | <ul style="list-style-type: none"> Penghasilan produk sebenar Penelitian terhadap isu berkaitan Menghasilkan deskripsi produk |
| Pelaksanaan | <ul style="list-style-type: none"> Penggunaan pertama produk terhadap kumpulan sasaran | <ul style="list-style-type: none"> Perancangan untuk pelajar (jadual) Melaksanakan pengajaran Melaksanakan latihan untuk pengajar Penjadualan pelaksanaan untuk pengajar | <ul style="list-style-type: none"> Pelaksanaan Pengurusan terhadap pelaksanaan |
| Penilaian | <ul style="list-style-type: none"> Penilaian terhadap maklum balas keberkesanan (jika bertepatan dengan matlamat pembangunan bahan, maka penilaian ini berbentuk sumatif dan menjadi penilaian akhir. Jika tidak, maka semakan perlu dilakukan semula) | <ul style="list-style-type: none"> Mengenal pasti kriteria penilaian Memilih alat atau bentuk penilaian Mengendalikan penilaian | <ul style="list-style-type: none"> Penilaian terhadap pihak berkepentingan Penilaian terhadap standard Penilaian kaedah Penilaian kos Pelaporan |



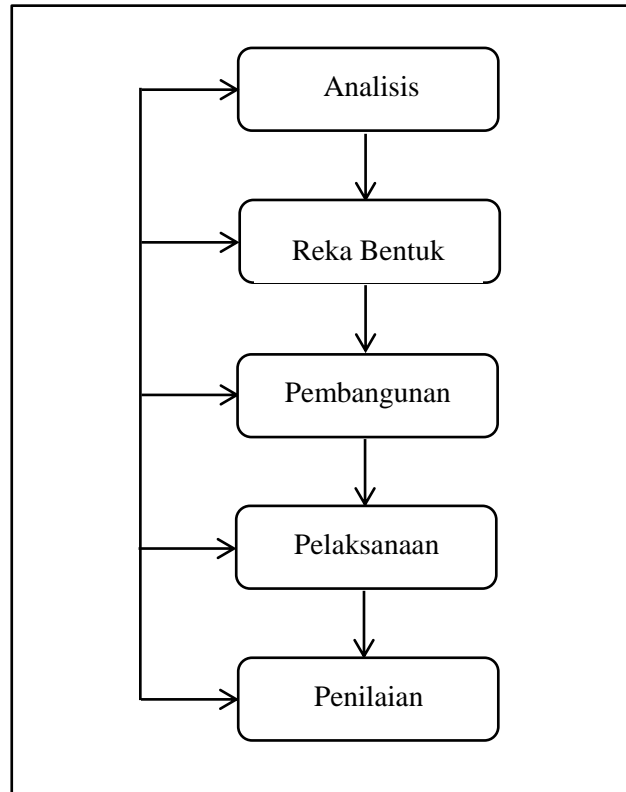


Berdasarkan Jadual 2.2, kita dapat melihat bahawa Model ADDIE bukan satu model yang rigid. Sebaliknya Model ADDIE merupakan satu bentuk model yang luwes dan boleh digunakan sebagai asas kepada pembangunan sistem pengajaran dalam kelas atau pembangunan bahan. Huraian oleh Guinn (2011) lebih memperincikan kepada penghasilan produk dan huraian oleh Branch (2009) lebih menjurus kepada sistem pengajaran dalam kelas. Sementara itu, Tuft University (2007) menghuraikan Model ADDIE dengan lebih terbuka kepada kedua-dua tujuan walaupun berlatarkan sistem pengajaran dan pembelajaran.

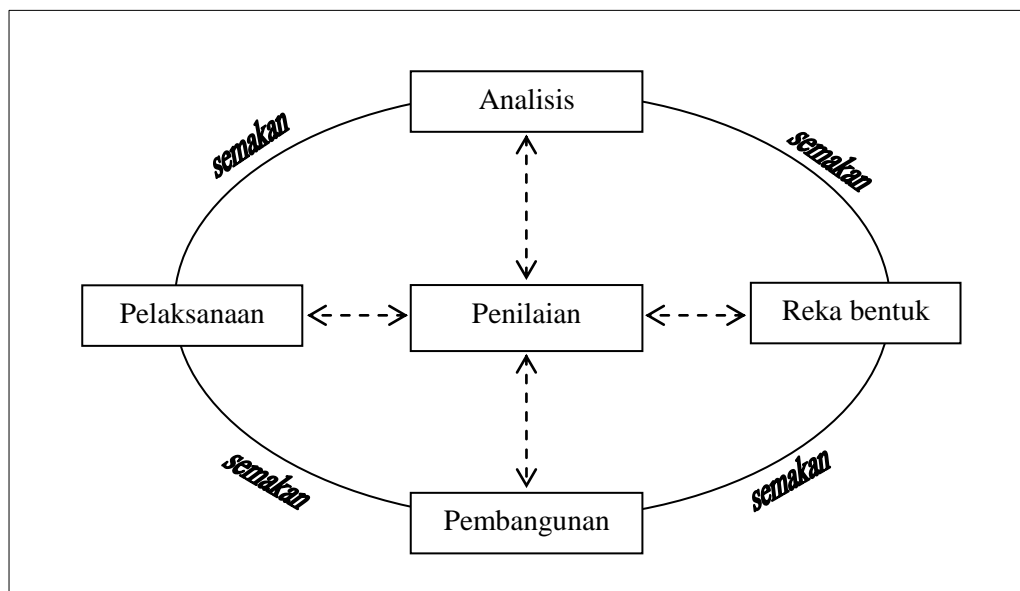
Merujuk kepada ketiga-tiga huraian fasa pembangunan produk atau bahan pengajaran menggunakan Model ADDIE dalam Jadual 2.2, dapat dilihat bahawa variasi penggunaan Model ADDIE dan huraianya adalah berdasarkan kepada tujuan pembangunan sesuatu produk, modul atau bahan pengajaran. Model ADDIE bukan berkembang mengikut tahun digunakan tetapi lebih bersifat universal dan boleh digunakan sepanjang zaman.

Model ADDIE telah digambarkan secara grafik dengan pelbagai cara. Terdapat pengkaji yang menggambarkan proses dalam Model ADDIE dalam bentuk satu aliran proses kerja (Seeto dan Herrington, 2006; Wang, 2011) seperti dalam Rajah 2.2. Sementara itu, Branch (2009) dan Gustafson dan Branch (2002) pula telah mengemukakan Model ADDIE dalam bentuk kitaran seperti dalam Rajah 2.3.





Rajah 2.2. Model ADDIE yang berbentuk aliran proses (Seeto dan Herrington, 2006; Wang, 2011).



Rajah 2.3. Model ADDIE yang berbentuk kitaran proses (Branch, 2009; Gustafson dan Branch, 2002)



Berdasarkan Rajah 2.2 dan 2.3, walaupun berbentuk aliran (Seeto & Herrington, 2006; Wang, 2011) atau kitaran proses (Branch, 2009; Gustafson & Branch, 2002), kedua-dua Model ADDIE yang digunakan menunjukkan bahawa proses pembangunan sesuatu produk adalah satu proses yang dinamik. Sentiasa terdapat ruang untuk penambahbaikan produk melalui proses penilaian.

Kedua-dua bentuk grafik Model ADDIE menunjukkan bahawa penilaian dijalankan di kesemua fasa. Wang (2011) dan Simmons (2011) membahagikan fasa penilaian kepada penilaian formatif dan sumatif. Sementara itu, Branch (2009) menamakan penilaian formatif sebagai proses semakan. Walaupun istilah yang digunakan berbeza, penambahbaikan dilakukan pada setiap fasa.

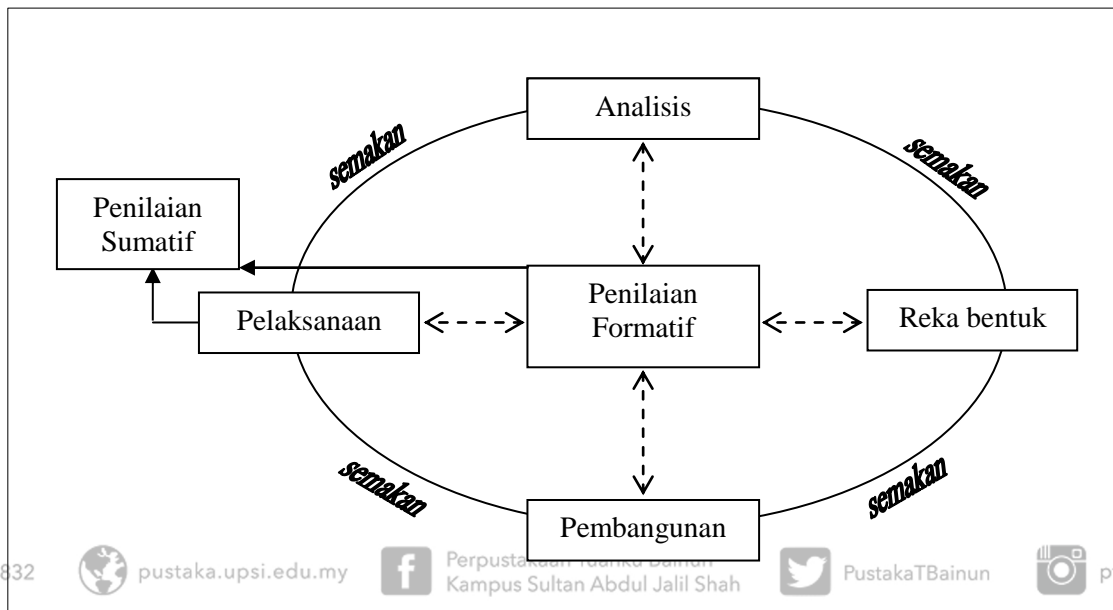


mana bahan atau produk yang dibangunkan akan ditambah baik dari semasa ke semasa sehingga kepada peringkat pelaksanaan. Menurut Wang (2011) penilaian formatif memberi ciri kesahan ke atas setiap fasa dalam proses pembangunan. Penilaian sumatif merupakan penilaian akhir yang berkaitan pengujian lapangan terhadap produk akhir. Wang juga menyatakan jika penilaian formatif sudah dilaksanakan, maka sebarang perubahan selepas penilaian sumatif hampir tidak diperlukan atau bersifat sangat minimum.

Berdasarkan penelitian terhadap bentuk-bentuk Model ADDIE yang telah digunakan sebelum ini, pengkaji telah membina Model ADDIE KitAB Cerdas seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 2.4. Model ADDIE KitAB Cerdas diubahsuai daripada Branch (2009), dan Gustafson dan Branch (2002). Model ADDIE KitAB Cerdas juga

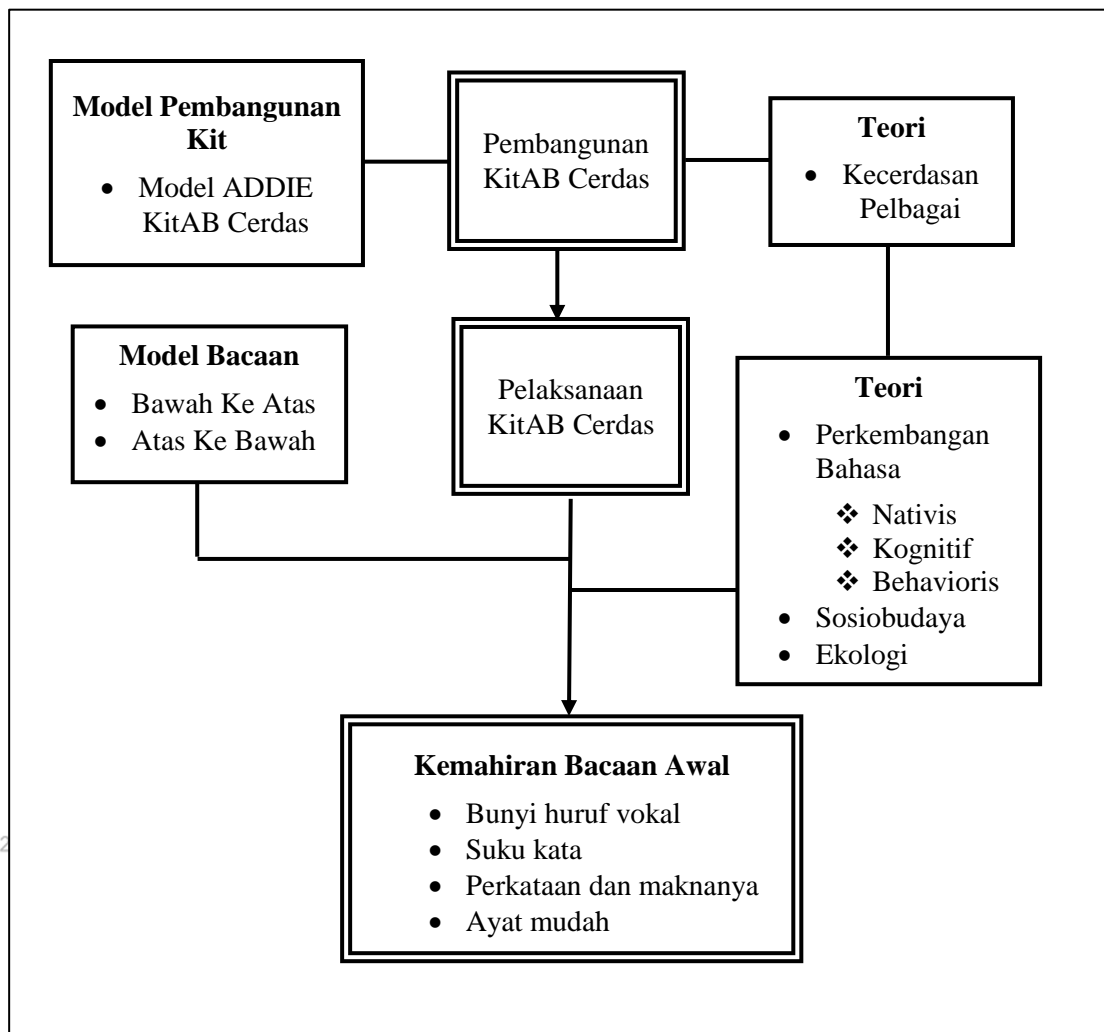


mengambil ciri-ciri penilaian formatif dan penilaian sumatif seperti yang dinyatakan oleh Simmons (2011) dan Wang (2011). Proses semakan juga berlaku di setiap kitaran bermula selepas fasa analisis sehingga kepada fasa pelaksanaan.



Rajah 2.4. Model ADDIE KitAB Cerdas yang memperlihatkan kitaran keseluruhan proses pembangunan KitAB Cerdas. Kesemua fasa saling berkaitan antara satu sama lain. Proses penilaian berlaku pada semua fasa analisis, reka bentuk, pembangunan dan pelaksanaan.

Berdasarkan keseluruhan perbincangan yang menyentuh teori-teori dan model-model di atas, kesemua perkaitan antara teori dan model kajian ini dirangkumkan dalam satu kerangka teoretikal. Kerangka teoretikal kajian yang dibentuk ditunjukkan seperti dalam Rajah 2.5.



Rajah 2.5. Kerangka teoretikal kajian bagi menunjukkan hubung kait teori-teori dan model-model dalam kajian.

Berdasarkan Rajah 2.5, dapat dilihat bahawa terdapat empat teori utama yang mendasari kajian ini. Teori-teori tersebut dibahagikan kepada dua bahagian iaitu pada fasa pembangunan KitAB Cerdas dan semasa pelaksanaan pembelajaran bacaan awal. Pembangunan KitAB Cerdas melibatkan Teori Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983). Teori Kecerdasan Pelbagai bersama teori lain seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 2.5 juga diterapkan secara bersepadu semasa pelaksanaan pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Model pembangunan kit menggunakan Model ADDIE

KitAB Cerdas dan model pembelajaran bacaan awal yang digunakan melibatkan Model Bawah ke Atas dan Model Atas ke Bawah.

2.8 Kaedah Pembelajaran Bacaan Awal

Pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak memerlukan satu kaedah yang baik. Pembelajaran bacaan awal juga perlu dikendalikan oleh guru yang baik (Burkins, & Croft, 2010). Membaca merupakan hak kanak-kanak, bukan satu keistimewaan, oleh itu pendidik awal kanak-kanak perlu menggunakan kaedah yang menyeronokkan, bukan hanya latih tubi berterusan dan menjadikan pembelajaran bacaan awal sangat membosankan kanak-kanak (Hickman, & Pollard-Durodola, 2009; Salimah, 2004).

Terdapat pelbagai kaedah pengajaran yang boleh digunakan bagi membantu kanak-kanak dalam pembelajaran bacaan awal. Kaedah pembelajaran bacaan awal digunakan secara bersepadu dengan model pembelajaran bacaan yang telah diuraikan sebelum ini. Kewujudan kaedah pengajaran yang pelbagai ini bertujuan untuk disesuaikan dengan kebolehan, kesediaan dan kemampuan kanak-kanak untuk menerima pembelajaran bacaan awal. Kreativiti pendidik masih diperlukan walaupun mereka memilih untuk menggunakan sesuatu kaedah pengajaran yang tertentu.

2.8.1 Kaedah Abjad

Kaedah Abjad telah mula diperkenalkan sejak abad ke 18 lagi. Melalui kaedah ini, kanak-kanak akan diajar mengenal huruf satu persatu. Kemudian kanak-kanak diajar mengenal simbol bagi huruf kecil dan huruf besar. Perdebatan masih berlaku berkaitan

urutan huruf yang perlu diajar apabila menggunakan kaedah ini (Gleitman & Rozin, 2003). Ada huruf yang perlu diajar dalam kumpulan, bercampur atau mengikut pergerakan lidah.

Penggunaan kaedah ini dalam pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia memerlukan kanak-kanak mengenal kesemua 26 huruf yang terdapat dalam abjad a hingga z. Kebiasaannya kanak-kanak akan diperkenalkan dengan nama pangkal huruf sesuatu perkataan seperti *A – api*, *B – bola* sehingga *Z - Zirafah*. Kadang kala pendidik menggunakan kreativiti mereka dalam mengajarkan huruf ini melalui nyanyian lagu (Gleitman & Rozin, 2003). Pembelajaran dimulakan dengan memperkenalkan nama huruf kecil kepada kanak-kanak, dan seterusnya huruf besar pula diperkenalkan. Setelah mengetahui nama huruf kanak-kanak diperkenalkan pula kepada suku kata yang menggabungkan antara huruf konsonan dan vokal seperti *ba*, *bi*, *bu*, *be*, *bo*, sehingga *za*, *zi*, *zu*, *ze*, *zo*. Kemudian suku kata dicantumkan menjadi perkataan.

Kaedah Abjad tidak digunakan dalam kajian ini kerana masa yang lama diperlukan iaitu kira-kira dua hingga tiga bulan semata-mata untuk kanak-kanak mengenal simbol-simbol huruf yang tidak memberi makna dan bersifat abstrak kepada mereka (Fisher, 2008). Oleh itu, kanak-kanak akan mengambil masa yang lama untuk menguasai kemahiran membaca. Namun begitu, di sebalik masa yang lama, satu perkara yang menarik adalah dapatan kajian oleh Naimah (2005) menunjukkan bahawa kaedah abjad juga memberi kesan kepada kemahiran bacaan awal kanak-kanak prasekolah, malahan menunjukkan min yang lebih tinggi berbanding kaedah bacaan lain yang digunakan dalam kajian tersebut.



2.8.2 Kaedah Suku Kata

Kaedah ini merupakan lanjutan daripada Kaedah Abjad. Melalui Kaedah Suku Kata, kanak-kanak diajar membaca menggunakan cantuman huruf vokal dan konsonan yang seterusnya dibentuk menjadi perkataan (Gleitman & Rozin, 2003). Kaedah pengajaran bacaan ini merupakan satu kaedah yang berasaskan sistem pembelajaran yang mudah. Pengajaran dimulakan daripada komponen yang mudah kepada sub-kemahiran yang lebih kompleks (Gleitman & Rozin, 2003). Seterusnya kanak-kanak akan belajar mengenal huruf diikuti dengan mencantum suku kata dan akhirnya membentuk perkataan.

Pengajaran melalui kaedah ini akan dimulakan dengan memperkenalkan kanak-kanak kepada beberapa perkataan mudah yang terdiri daripada dua suku kata terbuka seperti *duku*, *buku*, *bola* dan *dagu*. Pembentukan kata yang paling mudah adalah menggunakan suku kata terbuka (Nik Safiah, et al., 2013). Setelah itu, kanak-kanak akan diajar membaca perkataan yang mengandungi suku kata tertutup. Kaedah ini tidak menimbulkan banyak masalah kerana asas perkataan Bahasa Malaysia yang fonemik. Kaedah ini sememangnya telah digunakan bagi pengajaran membaca Bahasa Malaysia dan sejajar pula dengan pembelajaran membaca dan menulis tulisan jawi (Noorhayati, 2013).

Mengenal dan membunyikan suku kata merupakan langkah penting dalam pembelajaran membaca peringkat awal. Kajian yang dijalankan akan menggunakan kaedah suku kata kerana Bahasa Melayu terbentuk daripada gabungan suku kata (Isahak, 2007). Namun demikian kaedah ini disepadukan dengan kaedah lain.





2.8.3 Kaedah Fonik

Kaedah Fonik merupakan salah satu kaedah pengajaran membaca yang popular terutamanya dalam pengajaran membaca Bahasa Inggeris. Kaedah Fonik memfokuskan perhubungan antara huruf dan bunyi yang diterima secara umum (Brooks, 2003). Abjad tidak diajar di awal proses pengajaran dan pembelajaran. Sebaliknya abjad hanya diperkenalkan semasa pembelajaran membaca.

Prinsip asas dalam kaedah ini adalah hubungan antara simbol huruf dan bunyinya seperti yang dinyatakan oleh Brooks (2003). Jika kanak-kanak menghubungkan simbol huruf dengan bunyinya, maka kanak-kanak akan dapat membaca dan membunyikan sendiri perkataan-perkataan yang baru dilihat. Dalam pengajaran ini, /a/ dibunyikan sebagai *aaa*, /b/ dibunyikan sebagai *beh* dan /c/ dibunyikan sebagai *ceh*. Apabila mencantumkan suku kata yang mengandungi huruf *b* dan *a*, kanak-kanak akan membunyikan *beh aaa* dan kemudiannya dibunyikan sebagai *ba*. Suku kata seperti itu kemudiannya akan digabungkan menjadi perkataan. Kaedah ini ada juga digunakan sepenuhnya untuk pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia (Nik Eliani & Othman, 2000).

Kaedah Fonik tidak digunakan dalam kajian ini kerana pengkaji berpendapat ia tidak sesuai untuk sistem sebutan perkataan Bahasa Malaysia. Sebagai contoh, dalam perkataan *batu*, jika kaedah ini digunakan maka kanak-kanak akan mengeja satu persatu dengan fonik bagi setiap huruf di mana bunyi /b/, /a/, /t/, /u/ akan dibunyikan sebagai *beh, aaa, teh, uuu*, kemudian barulah dibunyikan sebagai *batu*.





Sistem dalam Kaedah Fonik mengganggu dan melambatkan sebutan perkataan dalam proses pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia. Tambahan pula, sesetengah perkataan dalam sistem sebutan Bahasa Malaysia tidak memerlukan kanak-kanak menyebut bunyi setiap huruf abjad. Sebagai contoh, dalam perkataan pokok atau katak, bunyi /k/ di akhir perkataan yang disebut sebagai *keh* tidak perlu dibunyikan dengan nyata. Kaedah fonik sepenuhnya lebih sesuai dan banyak digunakan untuk sistem bacaan Bahasa Inggeris (Isahak, 2007).

2.8.4 Kaedah Seluruh Perkataan

Melalui kaedah ini kanak-kanak diajar mengenal keseluruhan perkataan dan hubungannya dengan objek atau gambar berkaitan perkataan yang ditunjukkan itu.

Kanak-kanak akan ditunjukkan dengan kad imbasan yang mengandungi perkataan tertentu, atau kad imbasan perkataan berserta gambarnya. Perkataan berkenaan akan disebut secara berulang-ulang kali oleh kanak-kanak dan guru. Langkah berikutnya kanak-kanak akan membaca perkataan yang sama, yang terdapat dalam buku bacaan. Perkataan tersebut akan dikaitkan dengan gambar atau bahan maujud (Fisher, 2008, Yahya, 2007). Contohnya perkataan mata akan dihubungkan dengan gambar mata. Tidak terdapat sebarang bentuk pencerakinan perkataan dalam kaedah ini.

Kaedah Pandang dan Sebut atau Kaedah Seluruh Perkataan ini lebih sesuai digunakan untuk mengajar bahasa-bahasa yang menggunakan sistem ejaan ideografik seperti bahasa Cina di mana sistem ejaannya menggunakan satu lambang tertentu sebagai gambaran kepada sesuatu benda (Isahak, 2007). Selain daripada itu, kaedah





ini juga sesuai untuk mengajar Bahasa Inggeris yang tidak fonemik dan tidak sistematik.

Kaedah Pandang dan Sebut tidak digunakan dalam kajian ini kerana kanak-kanak terpaksa menghafal berpuluh-puluh perkataan sebelum mereka dapat membaca perkataan baharu. Mereka tidak dapat membacanya dengan mudah kerana mereka tidak mempunyai kemahiran membunyikan bahagian-bahagian dalam perkataan tersebut secara langsung (Brooks, 2003, Isahak, 2007).

2.8.5 Kaedah Eklektik

Perkataan eklektik berasal daripada perkataan Greek, “eklektikos”. Maksudnya memilih daripada pelbagai sumber yang terbaik sama ada sumber tersebut adalah doktrin, kaedah atau teknik yang mengandungi pelbagai elemen (Nani, 2001; Slavin, & Calderón, 2001). Pembelajaran melalui kaedah ini juga boleh dilaksanakan secara induktif dan deduktif (Adenan & Khairuddin, 2012).

Berdasarkan definisi yang dinyatakan, pengajaran membaca secara eklektik merupakan kaedah yang terhasil daripada gabungan kaedah atau teknik pengajaran membaca yang sedia ada seperti Kaedah-kaedah Abjad, Suku Kata, Fonik serta Pandang dan Sebut. Selain itu, penggunaan kaedah ini juga boleh disepadukan dengan pelbagai teknik lain seperti teknik nyanyian, bermain, bercerita, latih tubi, simulasi dan main peranan (Aliza & Zamri, 2015; Sharon & Michael, 2007).





Terdapat tiga perkara asas yang perlu diambil kira sebelum kaedah pengajaran membaca eklektik diguna pakai (Sharon dan Michael, 2007) iaitu:

- (i) Kefahaman pendidik terhadap tiga sistem pembelajaran yang melibatkan deria sentuh, deria dengar dan deria lihat yang berkembang dalam diri setiap kanak-kanak, sehingga mereka dapat memahami maksud melalui simbol cetakan yang dilihat;
- (ii) Pengetahuan pendidik terhadap kaedah-kaedah membaca yang pelbagai di mana pengetahuan ini mempengaruhi penyediaan aktiviti pengajaran dan pembelajaran membaca kepada kanak-kanak; dan
- (iii) Penilaian pendidik terhadap teknik pengajaran membaca yang berkesan supaya mereka boleh mempelbagaikan teknik pengajaran bacaan awal berdasarkan keperluan kanak-kanak.



Kaedah Eklektik dipilih dan digunakan dalam kajian ini memandangkan KitAB Cerdas memerlukan pendidik mempunyai pengetahuan dan kemahiran dalam menggunakan kaedah-kaedah pengajaran membaca yang telah dihuraikan dalam bahagian ini secara bersepadu. Ini termasuk mengaplikasikan teknik main, menyanyi dan gerakan tubuh (kinestetik) bersama pengajaran dan pembelajaran bacaan awal.

2.8.6 Kaedah Gabungan Bunyi-Kata

Kaedah Gabungan Bunyi-Kata cuba menggabungkan ciri-ciri terbaik dalam Kaedah Fonik dengan Kaedah Seluruh Perkataan. Kaedah ini dibangunkan oleh Isahak (1990). Kanak-kanak tidak perlu mengetahui semua huruf abjad secara berturutan untuk membolehkan mereka membaca (Isahak, 2007). Prinsip kaedah ini adalah





kanak-kanak diperkenalkan kepada hanya beberapa huruf vokal dan konsonan. Seterusnya, kanak-kanak diajar membunyikan suku kata dan perkataan bermakna.

Dalam kajian ini Kaedah Gabungan Bunyi-Kata juga digunakan bersama Kaedah Eklektik dengan mengambil kira sebahagian prinsip-prinsip kaedah tersebut seperti yang dinyatakan oleh Isahak (1990) iaitu :

- (i) Sistem ejaan Bahasa Malaysia adalah fonemik dan alphabetik iaitu ada hubungan rapat antara simbol dan bunyinya.
- (ii) Suku kata perkataan dalam Bahasa Malaysia jelas dan tetap tidak seperti bahasa yang lain, contohnya Bahasa Inggeris.

Kaedah ini tidak memerlukan kanak-kanak untuk menghafal kesemua huruf abjad. Guru tidak perlu mengikut tertib abjad, sebaliknya selepas memperkenalkan sebahagian vokal seperti *a, i, u* dan sebahagian kecil konsonan seperti *b, c, d*, kanak-kanak sudah boleh membentuk perkataan bermakna dan dapat membaca ayat pendek. Contohnya *baba, ada, dada*. Kemudian gabungan lain diperkenalkan.

Setelah diteliti, pengkaji melihat bahawa Kaedah Gabungan Bunyi-kata yang diperkenalkan oleh Isahak (1990) juga merupakan variasi kepada Kaedah Eklektik. Bezanya Kaedah Gabungan Bunyi-kata langsung tidak melibatkan Kaedah Abjad sementara Kaedah Eklektik terbuka kepada apa juga kaedah yang sesuai untuk digabungkan secara serentak.





2.8.7 Kaedah Vokal Berstruktur

Kaedah ini menggunakan prinsip pengekalan huruf vokal yang sama, hanya huruf konsonan sahaja yang ditukarkan. Kaedah ini telah digunakan dalam kajian oleh Naimah (2005). Sebagai contoh, kanak-kanak jika mula di ajar mengenal vokal *a*, maka vokal *a* akan dikekalkan semasa membentuk suku kata seperti *ba, ca, da, ma, na*. Begitu juga jika beralih kepada vokal lain seperti *i*, maka kanak-kanak akan diajar membentuk suku kata dengan konsonan berbeza seperti *i, bi, ci, di, mi, ni*. Seterusnya kanak-kanak akan membaca suku kata dan mencantumkan suku kata untuk membentuk perkataan dengan mengekalkan vokal yang sama seperti *baca, dada* atau *bata*.



Pengkaji menggunakan prinsip ini dalam kajian yang dijalankan. Ini kerana apabila vokal dikekalkan, maka perkataan yang terbentuk akan menghasilkan rima. Kanak-kanak gemar belajar dengan bunyi perkataan yang mempunyai rima (Tiong & Zaidatun, 2008). Prinsip pengekalan vokal ini digunakan untuk keseluruhan kajian dan kesemua media dalam KitAB Cerdas.

Secara keseluruhan, berdasarkan kesemua kaedah membaca yang telah dihuraikan, boleh dikatakan di sini bahawa kepelbagaian kaedah membaca yang ada memberi ruang kepada pendidik awal kanak-kanak untuk membuat pilihan bagi mengajar kanak-kanak membaca. Pendidik awal kanak-kanak perlu memastikan bahawa kaedah yang digunakan sesuai dengan isi pelajaran dan sebaik-baiknya selari dengan kaedah yang digunakan oleh ibu bapa dalam membantu pembelajaran bacaan awal kanak-kanak di rumah. Memandangkan kanak-kanak baru memulakan





pembelajaran bacaan awal, sebarang percanggahan antara kaedah yang digunakan di pusat didikan awal kanak-kanak dengan kaedah yang digunakan oleh ibu bapa di rumah perlu dielakkan. Percanggahan tersebut boleh menyebabkan kekeliruan pada kanak-kanak dan mengganggu proses pembelajaran mereka.

2.9 Kesediaan Membaca Kanak-kanak

Isu kesediaan membaca kanak-kanak telah banyak dibincangkan dalam kalangan ahli-ahli psikologi dan para pendidik awal kanak-kanak. Yeo dan Othman (2008) telah mendefinisikan kesediaan membaca sebagai peringkat yang paling awal dalam kemahiran membaca secara tidak formal dalam kalangan kanak-kanak. Definisi ini bersesuaian dengan definisi asal oleh Downing dan Thackray (1975) yang menyatakan bahawa kesediaan membaca adalah tahap di mana kanak-kanak akan belajar membaca secara selesa dan bermanfaat, sama ada melalui kematangan atau pembelajaran sebelumnya.

Menurut Cullingford (2001) pula kanak-kanak sentiasa bersedia untuk membaca. Tiada masa tertentu bagi kanak-kanak mula belajar membaca. Mereka sentiasa belajar, berinteraksi dengan persekitaran dan sentiasa mencari makna dalam sesuatu percakapan. Seterusnya Cullingford juga menyatakan bahawa kesediaan telah ada sejak mula, berasaskan keinginan yang kuat, bukan hanya apabila mahu belajar. Sesuai dengan kesemua definisi yang dinyatakan di atas, pengkaji melihat bahawa tiada umur tertentu yang dinyatakan sebagai bersedia untuk membaca. Kesediaan membaca bergantung kepada individu kanak-kanak itu sendiri bersama rangsangan positif atau bimbingan yang diberikan kepada mereka.





Umur tiga hingga lima tahun dikatakan merupakan waktu kanak-kanak cukup bersedia untuk terlibat secara langsung dengan literasi awal iaitu mendengar, bertutur, membaca dan menulis (Beaty dan Pratt, 2003). Walaupun tiada umur tertentu yang menjadi petanda kesediaan membaca seperti kenyataan oleh Cullingford (2001), bersama pesatnya pembangunan kajian berkaitan kemajuan otak manusia, pengkaji bersetuju dengan kenyataan di atas di mana pada umur tiga hingga lima tahun kanak-kanak banyak sekali menggunakan pengalaman mereka untuk membaca dan menulis.

Kajian oleh Mahani dan Juppri (2011) menunjukkan bahawa kanak-kanak TASKA pada sekitar umur tiga tahun dapat mencapai tahap literasi awal yang baik selepas dirangsang menggunakan modul pembelajaran literasi. Seterusnya kajian oleh Ford (2010) juga menunjukkan bahawa kanak-kanak sekitar usia tiga tahun sudah bersedia untuk belajar membaca. Dapatan kajian ini disokong oleh kajian Curenton (2002), Anisa (2013), Ruhaena dan Ambarwati (2015) dan Steensel (2006) yang menunjukkan bahawa dorongan yang diberikan oleh orang dewasa di persekitaran kanak-kanak dapat membantu mereka lebih bersedia untuk memperoleh kemahiran bacaan.

Penguasaan kemahiran literasi awal dan bacaan awal pada peringkat umur tiga hingga empat tahun di TASKA telah menjadi perkara yang dititikberatkan oleh pihak kerajaan di dalam dan di luar negara. Kerajaan Malaysia melalui Jabatan Kebajikan Masyarakat telah memulakan usaha untuk pembelajaran literasi awal ke atas kanak-kanak yang mendapat pendidikan awal di taman asuhan kanak-kanak (TASKA) bagi kanak-kanak berumur satu hari hingga empat tahun. Terdapat keperluan untuk semua



pengusaha TASKA menyediakan sudut prabaca dalam TASKA (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 1984).

Jabatan Kebajikan Masyarakat telah memulakan kursus wajib bagi semua pengusaha TASKA iaitu Kursus Asas Asuhan Kanak-kanak (KAAK) yang mengandungi modul berkaitan perkembangan bahasa kanak-kanak selain perkembangan fizikal, sosioemosi, dan kognitif, termasuk juga pergerakan kreatif. Untuk perkembangan bahasa, bacaan awal dimasukkan sebagai salah satu keperluan dalam merancang aktiviti untuk kanak-kanak (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 1990).

Bermula daripada tahun 2008 pula Kerajaan Malaysia telah membangunkan kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2010) untuk asuhan dan didikan awal kanak-kanak yang telah disemak semula pada tahun 2010 dan juga pada tahun 2013 (Jabatan Perdana Menteri, 2013). Melalui TASKA yang diberi nama Pusat Anak PERMATA Negara (PAPN), kurikulum PERMATA Negara juga menekankan Bidang Pembelajaran Perkembangan Bahasa, Komunikasi dan Literasi Awal di samping lima bidang pembelajaran yang lain.

Merujuk kepada kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013) bagi kandungan pembelajaran kanak-kanak tiga hingga empat tahun, terdapat beberapa kemahiran bacaan awal yang ditekankan. Elemen tersebut termasuklah mengajar kanak-kanak membunyikan abjad (memperkenalkan nilai fonetik abjad), meneroka penggunaan simbol dan huruf, meningkatkan kebolehan mengaitkan penggunaan perkataan (secara lisan) dengan objek, meningkatkan kemahiran mengecam perkataan, meningkatkan kemahiran penggunaan bahasa dalam bentuk



ayat dan meningkatkan kemahiran memahami cerita yang dibaca. Kurikulum PERMATA juga digalakkan untuk digunakan secara bersepadu oleh semua TASKA di Malaysia.

Kanak-kanak berumur lima (4+) hingga enam tahun (5+) pula akan meneruskan pembelajaran literasi dan perkembangan bahasa di peringkat prasekolah selama dua tahun menggunakan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010) melalui Tunjang Komunikasi sebelum mereka memasuki persekolahan formal pada umur tujuh tahun. Kanak-kanak dijangka dan diharapkan mampu menguasai kemahiran membaca pada umur tujuh tahun.



kesediaan membaca sebelum kanak-kanak menjalani persekolahan formal yang melibatkan enam aspek iaitu diskriminasi visual, kesedaran fonologi, huruf dan hubungan huruf-bunyi, melengkapkan ayat berpandukan huruf, kata pandang-sebut, dan pemahaman lisan. Namun demikian, berdasarkan dapatan kajian oleh Juppri (2012) sebahagian aspek yang terkandung dalam ujian kesediaan membaca oleh Yeo dan Othman telah dapat dikuasai oleh kanak-kanak TASKA pada umur empat tahun seperti mengecam gambar, membezakan cetakan dan gambar, mengecam bunyi-bunyi huruf, menamakan huruf dan memahami bahasa lisan. Ini menunjukkan bahawa kesediaan membaca boleh diperolehi seawal umur kanak-kanak dengan bantuan persekitaran bermakna dan bimbingan positif daripada pendidik atau ibu bapa.





Usaha yang sama juga telah mula dilaksanakan di luar negara bagi memastikan kanak-kanak menguasai kemahiran membaca seawal yang mungkin. Sebagai contoh Kerajaan Amerika Syarikat telah memperuntukkan perbelanjaan sebanyak \$75 juta untuk program *Early Reading First* bagi membolehkan kanak-kanak daripada golongan keluarga berpendapatan rendah menguasai kemahiran literasi di peringkat umur tiga hingga empat tahun (McKenna, M. C., Walpole, S., & Conradi, K., 2011). Program ini menekankan penguasaan kemahiran lisan, kesedaran fonologikal, kesedaran cetakan dan pengetahuan tentang abjad selain aktiviti literasi dan penggalakan terhadap penggunaan bahan bantu pembelajaran. Hasil penilaian terhadap program tersebut menunjukkan kanak-kanak mampu menguasai tahap kesedaran cetakan, boleh mengenal huruf dan mengaitkan dengan bunyi huruf tersebut (U.S. Department of Education, 2011).



United Kingdom melalui *National Literacy Fund* pula membangunkan projek *Early Reading Connects* bagi menggalakkan kanak-kanak berminat dengan aktiviti literasi dan aktiviti membaca seperti bermain dengan huruf, membaca buku cerita, main peranan dan bercerita (Hawkins, Green & Clark, 2010). Oleh itu, wajar kanak-kanak mula diperkenalkan dengan bacaan awal bermula umur empat tahun (3+) semasa pembelajaran di TASKA dan meneruskan kesinambungan pembelajaran membaca di peringkat prasekolah. Seperti hujahan yang diberikan oleh Naimah, Nor Hashimah, dan Hashim (2011), kemahiran bacaan awal merupakan peringkat paling penting yang perlu dikuasai kanak-kanak dalam keseluruhan proses pembelajaran membaca.





National Association for the Education of Young Children (1998) menyenaraikan lingkungan pembelajaran membaca awal kanak-kanak yang melibatkan dua fasa kesediaan membaca iaitu kesedaran dan penjelajahan; dan percubaan untuk membaca. Kedua-dua fasa ini adalah seperti yang diuraikan selanjutnya.

- (i) Fasa 1 : Kesedaran dan penjelajahan (matlamat bacaan pada peringkat umur antara satu hingga dua tahun).

Pada fasa ini, kanak-kanak cuba memahami simbol daripada persekitaran. Mereka juga cuba memahami bahawa cetakan memberi maksud tertentu. Mereka akan terlibat dalam cubaan untuk membaca. Mereka akan cuba mengenal pasti label dan papan tanda di persekitaran mereka walaupun belum tahu membaca. Apabila sudah pandai bercakap, mereka akan mula bertanya tentang apa sahaja yang dilihat di persekitaran.

Seterusnya mereka berupaya mengenal pasti beberapa bentuk huruf dan bunyi huruf tersebut.

- (ii) Fasa 2 : Percubaan untuk membaca (matlamat bacaan pada peringkat umur tiga tahun ke atas).

Apabila berada pada fasa kedua ini, kanak-kanak mula berasa seronok apabila dibacakan atau apabila dapat menceritakan kembali cerita pendek atau maklumat daripada bahan bacaan bercetak. Mereka berupaya mengenal pasti hubungan huruf-huruf dan bunyi huruf-huruf tersebut. Mereka juga tahu tentang bunyi permulaan perkataan dan rima dalam perkataan berbeza. Mereka sudah mula memahami peraturan cetakan daripada kiri ke kanan, kanan ke kiri atau dari atas ke bawah. Mereka juga dapat memadankan perkataan yang disebut dengan perkataan yang dibaca.





Menurut Mahzan (2012) dan Syed Abu Bakar (1994) kesediaan membaca kanak-kanak bergantung kepada peluang yang diberikan kepada mereka, antara umur dua hingga empat tahun kerana pada umur tersebut kanak-kanak telah berupaya menggunakan deria penglihatan dan pendengaran, telah mula berkomunikasi dengan bahasa lisan dan dapat bersosial dengan kanak-kanak lain serta orang dewasa. Namun jika kesemua elemen itu terhalang, maka kesediaan membaca kanak-kanak juga akan menjadi lebih lambat.

Berdasarkan perbincangan di atas, dapat dirumuskan bahawa tiada umur tertentu yang ditetapkan untuk kanak-kanak mula belajar membaca. Namun begitu, kanak-kanak perlu didedahkan dengan pengalaman membaca lebih awal kerana keadaan tersebut akan memberi rangsangan pembelajaran kepada mereka. Aktiviti pembelajaran membaca boleh disesuaikan mengikut tahap umur dan keupayaan kanak-kanak, bermula dengan hanya memberi pendedahan bahan dan persekitaran membaca sehingga kepada peringkat bacaan awal iaitu di mana pendidik benar-benar mengajar kanak-kanak mula membaca.

2.10 Kepentingan Penguasaan Bacaan Awal

Penguasaan kemahiran membaca merupakan elemen kemahiran yang amat penting dalam diri setiap individu. Tiada siapa dapat menafikan kepentingan penguasaan kemahiran membaca. Membaca merupakan jambatan ilmu. Lebih awal kanak-kanak didedahkan kepada kemahiran penguasaan literasi dan bacaan awal, maka lebih baik pencapaian mereka dalam kemahiran bacaan (Juppri, 2012), dan prestasi dalam pembelajaran yang lain (Cole, 2011; Hornery et al., 2014).





Kesan positif dalam aspek membaca dilihat ketara semasa sekolah rendah bagi kanak-kanak yang telah menerima pendedahan di peringkat TASKA (Martin, Emfinger, Synder, & O'neal, 2007). Fakta ini dikukuhkan lagi dengan kajian longitudinal selama enam tahun yang dijalankan oleh Zimmerman, Rodriguez, Rewey & Heidemann (2008) ke atas kanak-kanak yang diajar membaca seawal umur empat tahun. Zimmermann et al. mendapati kanak-kanak tersebut menunjukkan kemajuan pencapaian yang signifikan pada tahun kedua persekolahan formal berbanding dengan kanak-kanak yang lebih lambat didedahkan dengan pembelajaran bacaan. Kumpulan kanak-kanak dalam kajian tersebut masih dapat mengekalkan pencapaian cemerlang pada tahun kelima persekolahan formal mereka.

Umur empat hingga enam tahun dilihat umur yang sesuai untuk kanak-kanak melalui pembelajaran bacaan dalam kebanyakan kajian yang dijalankan. Kajian oleh Burroughs-Lange dan Douëttil (2007) menunjukkan kanak-kanak yang dibantu untuk menguasai kemahiran membaca pada usia enam tahun menunjukkan kemajuan yang ketara selepas tujuh bulan walaupun mereka tidak mempunyai kemahiran membaca pada aras bawah lima tahun sebelum kajian dijalankan.

Penggunaan teknik membaca yang betul secara berperingkat akan meningkatkan penguasaan kemahiran membaca awal kanak-kanak (Xing dan O'Connell, 2008). Kanak-kanak yang mempunyai masalah penguasaan membaca, menulis dan mengira (3M) di peringkat awal juga menghadapi masalah untuk memahami pembelajaran lain seperti menyelesaikan permasalahan Matematik bila menjejakkan kaki ke alam persekolahan formal (Hornery et al., 2014; Mohd. Yusof, 2002).





2.11 Penggunaan Media Dalam Pembelajaran Bacaan Awal

Isu penggunaan media dalam pembelajaran kanak-kanak perlu diberi perhatian yang serius. Pembelajaran bacaan awal tidak sesuai dilakukan secara latih tubi semata-mata seperti isu yang dikemukakan oleh Che Puteh (2009) dan Salimah (2004) dalam kajian mereka. Ini berkaitan juga dengan isu yang pernah diutarakan oleh Chiam (2003), di mana masih terdapat cara pengajaran guru di prasekolah seperti kelas formal di sekolah rendah.

Sehubungan dengan apa yang dinyatakan oleh Chiam (2003) dan Zawawi (2004), kegiatan bahasa secara formal dan konvensional adalah kurang bermakna untuk kanak-kanak. Perkara yang lebih membimbangkan seperti yang disebut oleh Mohd. Arif, Mohd Jasmy dan Safani (2003) adalah para pendidik lebih berminat untuk menggunakan kaedah yang cepat untuk menghabiskan sukatan pelajaran.

Sekiranya isu yang dibincangkan di atas berlaku kepada kanak-kanak, alangkah malangnya mereka kerana hak kanak-kanak untuk mendapat pendidikan yang sesuai bagi mereka seperti yang ditegaskan dalam Konvensyen Mengenai Hak Kanak-kanak (Wickneswaran, 2005) telah dinafikan oleh pendidik yang sepatutnya merangsang suasana gembira dalam pembelajaran mereka. Mendapat pendidikan merupakan hak kanak-kanak (Chiam, 2014), bukan satu keistimewaan.

Media berperanan penting sebagai alat bantu dalam proses pembelajaran kanak-kanak. Penggunaan alat bantu menjadikan pembelajaran menarik dan tidak membosankan. Bahan bantu tidak kira berbentuk elektronik atau bukan elektronik





merupakan bahan sokongan yang penting untuk meningkatkan kefahaman murid-murid di samping mengekalkan minat belajar, di samping dapat menjelaskan mesej yang ingin disampaikan (Agarwal & Dhanasekaran, 2012; Aliza & Zamri, 2015).

Dapatan kajian oleh Agarwal & Dhanasekaran (2012) menunjukkan bahawa penggunaan bahan bantu membolehkan pelajar dapat menerima dengan jelas isi pelajaran dan mampu menambah minat pelajar. Kajian yang dijalankan oleh Hawkins, Green dan Clark (2010) juga mendapati kanak-kanak berminat dengan aktiviti literasi dan aktiviti membaca apabila pelbagai media digunakan sebagai bahan bantu dalam pembelajaran mereka, selain meningkatkan keberkesanan membaca.

Media yang pelbagai memberi rangsangan kepada perkembangan kecerdasan pelbagai (Gardner, 1983) dalam diri kanak-kanak. Walaupun pembelajaran ditumpukan kepada kemahiran bacaan awal yang melibatkan kecerdasan linguistik, kemahiran tersebut perlu dibangunkan secara bersepadu dengan kecerdasan lain. Rangsangan yang pelbagai daripada media yang pelbagai seperti kad imbasan, lagu-lagu, alat permainan, buku cerita bergambar, gambar, boneka, video dan perisian multimedia interaktif (Bishop, Yopp & Yopp, 2000; Kamisah, 2011; Husin et al., 2011; Mazlini et al., 2013; Morrow, 2007; Nani, 2005; Soderman & Farrell, 2008; Tompkins, 2003) boleh membantu mencapai tujuan tersebut.

Kanak-kanak merupakan manusia yang suka bermain, berkawan, menyanyi, bergerak dan meneroka. Menurut Isernberg & Jalongo (2001) kerja utama kanak-kanak adalah bermain. Mengambil kira lumrah kanak-kanak tersebut, dalam kajian ini





KitAB Cerdas telah dibangunkan berasaskan rangsangan kecerdasan pelbagai, ABP dan mengambil kira lumrah, minat serta kecenderungan kanak-kanak.

Terdapat pelbagai media pembelajaran bacaan awal yang terkandung dalam KitAB Cerdas. Kepelbagaian tersebut merangkumi media pembelajaran tradisional dan media yang berteraskan teknologi masa kini. Setiap satu media yang terkandung dalam KitAB Cerdas akan dihuraikan selepas ini bersama kajian literatur yang berkaitan dengan media tersebut.

2.11.1 Buku

Salah satu media dalam KitAB Cerdas adalah buku bacaan. Buku merupakan alat yang penting untuk membantu pembelajaran bacaan awal. Salah satu strategi yang biasa digunakan adalah membaca buku bersama. Melalui aktiviti ini pendidik dapat membantu penguasaan bahasa dari aspek sebutan dan kesedaran fonologi, makna perkataan dan juga kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif.

Buku merupakan media sepanjang zaman yang boleh disesuaikan kandungannya mengikut umur kanak-kanak. Kajian mendapati kanak-kanak yang didedahkan dengan strategi berpusatkan bahan melalui bacaan buku-buku mempunyai kesedaran fonologi, pemahaman isi kandungan dan minat yang lebih baik terhadap aktiviti membaca (Curenton, 2002; Kelly-Vance & Schreck, 2002; Ortiz et. al., 2001; Stadler & McEvoy, 2003). Oleh yang demikian, pendidik boleh menggunakan cara ini bagi membimbing aktiviti bacaan awal di TASKA.



Buku cerita yang digunakan untuk kanak-kanak perlu mempunyai kriteria yang sesuai dengan umur dan keperluan mereka. Zainiah (2009) telah mengupas ciri-ciri buku kanak-kanak yang sesuai mengikut umur dari dua hingga sembilan tahun. Oleh kerana kajian ini melibatkan kanak-kanak 3+, maka pengkaji hanya memfokuskan kepada ciri-ciri buku untuk umur dua hingga empat tahun. Pengkaji telah merumuskan ciri-ciri tersebut seperti dalam Jadual 2.3.

Jadual 2.3

Ciri-ciri Buku Cerita Yang Sesuai Untuk Kanak-Kanak Dua Hingga Empat Tahun

| Bil. | Ciri-ciri Buku Cerita |
|------|---|
| 1 | Mengandungi gambar-gambar berwarna |
| 2 | Perkataan yang digunakan menjurus kepada perkataan yang berkaitan dengan diri dan kehidupan harian mereka |
| 3 | Cerita perlu berkisar pada suasana yang kanak-kanak juga alami |
| 4 | Watak dalam buku sama seperti watak kanak-kanak dan ahli keluarga mereka |
| 5 | Buku bersifat rangsangan sentuhan seperti mempunyai gambar timbul atau objek yang disorok di bawah helaian merupakan bonus kepada kanak-kanak |
| 6 | Plot cerita mudah |
| 7 | Ilustrasi menarik |
| 8 | Terdapat watak atau situasi yang melucukan |
| 9 | Mengandungi bahasa berirama |
| 10 | Jika cerita berkaitan watak binatang, watak tersebut menyerupai perlakuan manusia seperti berjalan, tidur, bercakap atau bermain |
| 11 | Isi cerita pendek |
| 12 | Pergerakan cerita cepat |

Buku cerita bergambar mampu menarik minat kanak-kanak untuk membaca. Owens (2005) dalam kajiannya mendapati buku cerita yang bergambar lebih menarik dan dapat membantu kanak-kanak mengenali huruf dan perkataan dengan lebih mudah. Kenyataan itu juga selari dengan apa yang dinyatakan oleh Mantei dan Kervin (2014) iaitu buku bergambar merupakan satu bentuk visual yang penting

kerana boleh memberikan ruang kepada kanak-kanak untuk membuat perkaitan dengan kehidupan dan budaya mereka.

Sehubungan dengan apa yang dinyatakan oleh Mantei dan Kervin (2014), Arizpe (2013) menjelaskan bahawa gambar dalam buku dengan perkataan yang terhad atau tanpa perkataan masih mampu menggalakkan penyertaan aktif dan meningkatkan kemahiran berfikir mereka apabila cuba menjangka cerita yang berlaku dalam buku tersebut. Selain itu, buku besar juga boleh membantu kanak-kanak dengan cara yang sama dengan saiz gambar yang lebih besar.

Dalam kajian ini buku bacaan direka bentuk secara berstruktur dan bersifat ansur maju. Buku bacaan yang dibangunkan juga disertakan gambar-gambar berwarna untuk membantu pemahaman kanak-kanak terhadap perkataan-perkataan dan cerita yang dibaca. Watak-watak dalam buku digunakan secara tekal supaya kanak-kanak dapat menghubungkan perkembangan setiap cerita yang dibaca. Kesemua ciri buku bacaan dalam KitAB Cerdas telah mengambil kira ciri-ciri buku cerita kanak-kanak seperti yang dikupas oleh Zainiah (2009), Owens (2005), Mantei dan Kervin (2014) dan Arizpe (2013). Buku besar juga disertakan secara elektronik dalam satu perisian multimedia interaktif yang akan dihuraikan selepas ini.

2.11.2 Kad imbasan

Selain daripada buku, kad imbasan merupakan bahan bantu yang popular digunakan oleh kebanyakan guru untuk pembelajaran bacaan. Penggunaan kad imbasan sebagai media pembelajaran berguna untuk semua tahap kanak-kanak di TASKA. Kad



imbasan boleh digunakan dalam kelas atau dibawa pulang (Budden, 2014). Norasikin (2007) dalam kajiannya juga mendapati penggunaan kad imbasan dapat menarik minat kanak-kanak untuk belajar. Sementara itu, dapatan kajian oleh Gan (2009) juga menunjukkan kad imbasan berkesan dalam membantu membina perkataan untuk kanak-kanak. Kanak-kanak didorong untuk mengenali huruf, suku kata dan perkataan.

Berdasarkan dapatan kajian terdahulu, pengkaji berpendapat walaupun kad imbasan merupakan media tradisional, ia masih relevan sebagai alat bantu yang berkesan dalam pembelajaran bacaan awal. Ini bertepatan seperti dapatan kajian oleh Budden (2014), Norasikin (2007) dan Gan (2009). Apatah lagi jika kad imbasan digunakan secara bersepadu dengan media lain. Oleh yang demikian, kad imbasan juga dijadikan sebagai salah satu media dalam KitAB Cerdas. Kad imbasan yang



direka bentuk berbeza saiznya untuk kegunaan dalam aktiviti individu, kumpulan kecil dan kumpulan besar.

2.11.3 Permainan Dadu dan Kad Suku Kata

Kanak-kanak dan main tidak dapat dipisahkan. Bermain merupakan “kerja” untuk kanak-kanak (Isenberg & Jalongo, 2001). Bahan permainan bukan sahaja menyeronokkan, malahan dapat menyerapkan ilmu pengetahuan (Mohamad Daud, 2000). Kajian Mohamad Daud yang menggunakan kit pembelajaran yang berteraskan kaedah main menunjukkan main mampu menarik minat kanak-kanak dalam jangka masa yang agak panjang.





Dapatan kajian Mohamad Daud (2000) selari dengan kajian oleh Che Puteh (2009) yang menggunakan teknik pembelajaran bacaan menggunakan latih tubi dan permainan. Che Puteh mendapati apabila kanak-kanak diajar membaca menggunakan latih tubi, ada murid yang tidak mengeluarkan suara kerana malu tetapi keadaan berbeza apabila beliau menggunakan kaedah main. Permainan “dadu kembar tiga”, “cari pasangan” dan “pancing ajaib” telah membuatkan murid menunjukkan minat yang tinggi terhadap pembelajaran dan berani mencuba.

Menyedari kepentingan main dalam hidup kanak-kanak seperti yang dinyatakan oleh Che Puteh (2009), Isenberg dan Jalongo (2001) dan Mohamad Daud (2000), kajian ini juga menerapkan permainan bahasa melalui media dalam KitAB Cerdas. Terdapat 10 aktiviti yang dicadangkan, yang mengintegrasikan main dalam pembelajaran bacaan awal yang dijalankan. Namun demikian pendidik bebas merancang aktiviti lain atau membentuk permainan lain menggunakan media KitAB Cerdas. Dengan kata lain, KitAB Cerdas tidak mengekang kreativiti pendidik untuk tetapi mencadangkan agar main tidak dipisahkan daripada pembelajaran bacaan awal.

2.11.4 Lagu

Kejayaan penggunaan lagu di samping pelbagai bahan bantu lain telah dibuktikan oleh dapatan kajian Norasikin (2007) yang menggunakan muzik, kad imbasan, gerakan dan ICT dalam membantu anak-anak orang asli menguasai kemahiran membaca. Selain daripada itu, Zurinah (2010) juga menggunakan lagu dalam kajiannya dan mendapati bahawa lagu dapat membantu murid mengecam dan mengenal bentuk huruf kecil. Seterusnya dapatan kajian beliau juga menunjukkan





lagu mampu mengurangkan tekanan dan menyebabkan murid yakin pada diri. Lagu boleh digunakan secara berasingan atau bersepadu dalam satu perisian komputer.

2.11.5 Perisian komputer

Penggunaan komputer sangat relevan dengan kemajuan teknologi pendidikan dalam dunia global masa kini. Pembelajaran pada abad ke 21 menuntut kanak-kanak mempunyai kemahiran dalam teknologi komputer. Seperti yang dinyatakan oleh Tucker (2014), para pelajar pada abad ke 21 perlu dibekalkan dengan kemahiran teknologi tanpa mengira latar belakang ekonomi mereka. Pengkaji melihat secara positif kenyataan ini dan berpendapat kanak-kanak TASKA juga tidak boleh ketinggalan dengan perkembangan dalam teknologi pendidikan masa kini, tetapi



bentuk perisian tersebut perlu disesuaikan dengan tahap mereka.

Kebanyakan kajian pembangunan perisian menunjukkan dapatan yang memberangsangkan terhadap kemahiran yang cuba ditingkatkan. Kamisah (2011) dalam kajiannya menggunakan perisian multimedia untuk bacaan awal kanak-kanak prasekolah mendapati kanak-kanak berminat dengan pembelajaran bacaan menggunakan bahan multimedia. Prestasi membaca mereka juga meningkat dengan bahan multimedia untuk membaca yang digunakan.

Dapatan kajian oleh John (2009) juga menunjukkan murid dapat mengeja perkataan dengan susunan suku kata KVKV menggunakan gambar dalam perisian komputer. Selain itu, aplikasi perisian komputer didapati membantu meningkatkan kemahiran literasi awal (Hourcade et al., 2010) dan boleh meningkatkan kesedaran





fonologi dalam kalangan kanak-kanak bawah empat tahun (Puolakanaho, Poikkeus, Ahonen, Tolvanen, & Lyytinen, 2003; US Department of Education, 2013).

Motivasi kanak-kanak dalam pembelajaran boleh ditingkatkan melalui penggunaan perisian komputer (Dhiani Tresna & Andryanto, 2013; Faizah, Rafidah, Juliyana & Norashikin, 2005; Hourcade et al., 2010; John, 2009; Norlini Rosli, 2004; Puolakanaho et al., 2003). Oleh yang demikian, kajian ini memanipulasi komputer melalui perisian multimedia interaktif yang mengandungi sebutan bunyi huruf vokal dan sebutan suku kata, lagu, cerita menggunakan buku besar elektronik dan juga latihan sendiri untuk meningkatkan motivasi kanak-kanak dalam pembelajaran bacaan awal. Media ini juga sebagai alat untuk merangsang kecerdasan teknologi dalam diri kanak-kanak.



Pendidik perlu mendapat panduan yang jelas tentang cara penggunaan media sama ada secara berasingan atau bersepadu. Penyediaan buku panduan akan memudahkan pendidik menggunakan media yang dibangunkan untuk membantu kanak-kanak mempelajari bacaan awal seperti yang disebutkan oleh Grande (2004). Oleh yang demikian, dalam kajian ini, buku panduan untuk pendidik disediakan.

Secara umumnya, pelbagai media pembelajaran yang dikumpulkan dalam satu bekas khas sebagai satu kit pembelajaran mempunyai banyak manfaat kerana kanak-kanak. Jika ibu bapa berhasrat untuk meneruskan bimbingan pembelajaran bacaan awal di rumah, pelbagai media yang ditempatkan dalam sebuah beg mudah di bawa seperti yang disebutkan oleh Grande (2004) sebagai *Home Literacy Bag*. Kanak-kanak mempunyai peluang untuk memilih dan menggunakan alat yang mereka gemari





dengan bimbingan orang dewasa. Media pembelajaran boleh digunakan secara berasingan atau serentak, berdasarkan kepada kesesuaian isi pembelajaran.

2.12 Pengaruh Gender Ke Atas Pembelajaran Kanak-kanak

Isu perbezaan keupayaan antara gender perlu juga diberi perhatian semasa membangunkan alat bantu belajar untuk kanak-kanak. Aina dan Cameron (2011) menekankan bahawa fasa awal kanak-kanak merupakan tempoh yang kritikal untuk menangani isu gender. Ini sesuai dengan kenyataan oleh Robb (2015) dan dapatan kajian oleh Ikram (2011) di mana situasi bias gender boleh memburukkan perkembangan kanak-kanak. Alat bantu belajar perlu memenuhi minat kedua-dua gender. Pelbagai media pembelajaran yang sesuai untuk kedua-dua gender boleh digunakan oleh pendidik awal kanak-kanak seperti, kad imbasan, lagu-lagu, alat permainan, buku cerita bergambar, gambar, boneka, video dan perisian multimedia interaktif.

Terdapat bahan-bahan permainan yang disifatkan sebagai bias gender. Bahan permainan seperti blok, kereta mainan atau kapal terbang yang dilihat lebih sesuai untuk kanak-kanak lelaki sementara anak patung atau set memasak lebih sesuai untuk kanak-kanak perempuan (Mac Naughton, 2003; Robb, 2015). Permainan video juga didapati lebih digemari oleh kanak-kanak lelaki kerana perisian yang digunakan biasanya berbentuk permainan yang lasak atau agak ganas (Subrahmanyam & Greenfield, 1998). O'Brien & Huston (1985) dalam kajiannya juga mendapati kanak-kanak lebih cenderung memilih alat permainan yang menjurus kepada gender mereka. Begitu juga dengan dapatan kajian oleh Ikram (2011) di mana kanak-kanak lelaki





lebih menggemari aktiviti yang agresif dan aktif sementara kanak-kanak perempuan lebih berminat dengan seni dan kraf. Menyedari bahawa fenomena pemilihan alat permainan berdasarkan gender ini boleh berlaku, maka pengkaji telah meneliti dan berusaha agar pemilihan alat permainan yang disertakan sebagai media dalam KitAB Cerdas tidak cenderung kepada mana-mana gender.

Alat bantu belajar memberi manfaat kepada pembelajaran kanak-kanak. Alat bantu belajar yang pelbagai akan mempercepatkan penguasaan pembelajaran kanak-kanak (Bishop, Yopp & Yopp, 2000; Husin, et al., 2011; Morrow, 2007; Nani, 2005; Soderman & Farrell, 2008; Tompkins, 2003). Alat bantu yang digunakan tidak sepatutnya bersifat bias gender, dengan harapan jurang pencapaian antara gender dapat dikurangkan bermula daripada zaman awal kanak-kanak. Oleh yang demikian bahan bantu pembelajaran yang dibangunkan perlu bersifat neutral supaya perkembangan bacaan awal tidak dipengaruhi oleh hal ini yang seterusnya boleh menjejaskan pencapaian bacaan awal kanak-kanak.

Kajian-kajian lepas berkaitan gender (Dagli, 2012; Hausheer, Hansen & Dumas, 2011; Ku & Chang, 2011; Othman, 2014; Zalizan et al., 2005) lebih banyak menunjukkan bahawa pelajar perempuan menunjukkan prestasi pencapaian yang lebih baik berbanding pelajar lelaki. Ini juga selari jika dilihat dari sudut pandangan Islam di mana kanak-kanak perempuan mencapai umur baligh pada sembilan tahun dan kanak-kanak lelaki pada umur 15 tahun (Naimah, 2005).

Namun demikian, dalam usaha untuk membantu kanak-kanak menguasai kemahiran bacaan awal, ketidakseimbangan pencapaian antara kanak-kanak lelaki dan



perempuan tidak boleh dipandang ringan. Pendidik awal kanak-kanak sendiri tidak seharusnya mengutamakan hanya gender tertentu (Lee, 2010). Pendidik perlu memastikan alat bantu belajar yang digunakan berkesan untuk membantu kanak-kanak tanpa menimbulkan bias gender. Jenis media yang dibangunkan harus sesuai digunakan oleh kedua-dua gender, lelaki dan perempuan.

Isu perbezaan pencapaian mengikut gender dan bias gender akan berterusan jika pendidik awal kanak-kanak tidak berusaha untuk mengurangkan elemen tersebut dalam pengajaran dan pembelajaran. Sehubungan itu, pengkaji melihat elemen gender ini perlu menjadi salah satu elemen yang difokuskan dalam kajian keberkesanan kit bacaan awal yang dinamakan KitAB Cerdas.

Perbezaan pencapaian berdasarkan gender berlaku di dalam dan juga luar negara. Seperti yang dilaporkan dalam kajian kes oleh Othman (2014) pelajar perempuan didapati mempunyai pencapaian yang lebih baik berbanding pelajar lelaki dalam kebanyakan mata pelajaran. Malahan, Othman juga mendapati pelajar lelaki yang mempunyai pencapaian yang baik mempunyai sifat yang agak keperempuanan seperti pemalu, suka menyendiri, dan tidak aktif dalam kegiatan ko-kurikulum.

Kajian oleh Zalizan et al. (2005) juga mendapati keupayaan pelajar perempuan lebih baik dalam tugas yang memerlukan penghafalan fakta dan peraturan yang jelas manakala pelajar lelaki lebih berminat kepada tugas yang berkaitan dengan situasi yang realistik dan praktikal. Pelajar perempuan juga didapati mempunyai pencapaian prestasi akademik yang lebih baik berbanding pelajar lelaki.



Fenomena ini juga berlaku di negara-negara luar dan negara-negara maju. Pelajar-pelajar perempuan di Taiwan didapati mempunyai motivasi yang lebih tinggi berbanding pelajar lelaki dalam pembelajaran menggunakan laman web (Ku & Chang, 2011). Kajian yang dijalankan oleh Hausheer, Hansen & Doumas (2011) di Amerika Syarikat juga mendapati lebih ramai pelajar lelaki dimasukkan ke dalam program pemulihan membaca berbanding pelajar perempuan.

Seterusnya kajian yang dijalankan oleh Dagli (2012) mendapati hanya sedikit perbezaan pencapaian dalam keupayaan membaca berdasarkan gender di mana keupayaan kanak-kanak perempuan sedikit tinggi berbanding pelajar lelaki (0.74 mata lebih tinggi). Walaupun sedikit, dapatan kajian tersebut juga menunjukkan terdapat perbezaan keupayaan berdasarkan gender.



Perbezaan pencapaian gender jelas dilihat dalam banyak keadaan, namun demikian pada sesetengah kes, tiada perbezaan pencapaian yang ketara antara gender. Kajian oleh Reznichenko (2013) mendapati tiada perbezaan pencapaian yang ketara antara pelajar lelaki dengan pelajar perempuan dalam mata pelajaran matematik. McGraw, Lubienski, dan Strutchens (2006) juga mendapati jurang gender hanya berlaku kepada komponen tertentu dalam kandungan mata pelajaran matematik. Jurang gender dari segi pencapaian juga didapati tidak berlaku kepada pelajar universiti yang mempunyai mata gred sederhana hingga tinggi untuk pembelajaran secara dalam talian (Kupczynski, et al., 2014).

Elemen gender dijadikan sebagai moderator dalam kajian ini. Selain daripada melihat keberkesanan KitAB Cerdas ke atas kemahiran bacaan awal kanak-kanak,



pengaruh gender juga perlu dilihat, sama ada ia mempengaruhi kemahiran bacaan awal kanak-kanak melalui penggunaan KitAB Cerdas atau tidak. Jika gender mempengaruhi keberkesanan penggunaan KitAB Cerdas, maka pengubahsuaian perlu dilakukan agar kit yang digunakan tidak akan menimbulkan bias gender.

2.13 Rumusan

Berdasarkan perbincangan dan huraian dalam bab ini, boleh dirumuskan bahawa usaha untuk membolehkan kanak-kanak TASKA berumur 3+ menguasai kemahiran bacaan awal bukanlah merupakan satu impian semata-mata. Banyak penulisan dan kajian yang membuktikan bahawa mereka sudah mempunyai kesediaan untuk pembelajaran bacaan awal.

Melalui teori-teori berkaitan pembelajaran kanak-kanak yang telah dihuraikan, dapat dilihat bahawa pendidik TASKA mempunyai peranan yang penting dalam membimbing kanak-kanak memulakan pembelajaran bacaan awal. Pendidik juga perlu merangsang kecerdasan pelbagai yang telah sedia ada dalam diri setiap kanak-kanak supaya bukan hanya kemahiran bacaan awal yang dapat dikuasai oleh kanak-kanak, malahan mereka dapat berkembang secara holistik dan bersepadu tanpa ada elemen bias gender.

Pembelajaran bacaan awal memerlukan media yang pelbagai sebagai alat bantu bagi membolehkan kanak-kanak mula belajar membaca dalam suasana yang tidak tertekan. Pembangunan KitAB Cerdas memberi satu alternatif kepada pendidik dalam menggunakan media yang pelbagai untuk membimbing pembelajaran bacaan



awal kanak-kanak. KitAB Cerdas dibangunkan melalui proses pembangunan saintifik berdasarkan model pembangunan ADDIE KitAB Cerdas. Dapatan kajian-kajian terdahulu menunjukkan bahawa media pembelajaran yang berkualiti mampu membantu kanak-kanak menguasai bacaan awal dengan lebih pantas dalam keadaan yang menyeronokkan.





BAB 3

METODOLOGI

3.1 Pengenalan



Tujuan kajian adalah untuk membangunkan kit pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia (KitAB Cerdas) untuk kanak-kanak TASKA berdasarkan prinsip rangsangan kecerdasan pelbagai yang terdiri daripada pelbagai pilihan media pembelajaran dan panduan untuk pendidik awal kanak-kanak yang menggunakannya. Kajian ini juga bertujuan menguji keberkesanan penggunaan KitAB Cerdas terhadap kemampuan bacaan awal kanak-kanak TASKA berumur 3 hingga 4 tahun (3+).

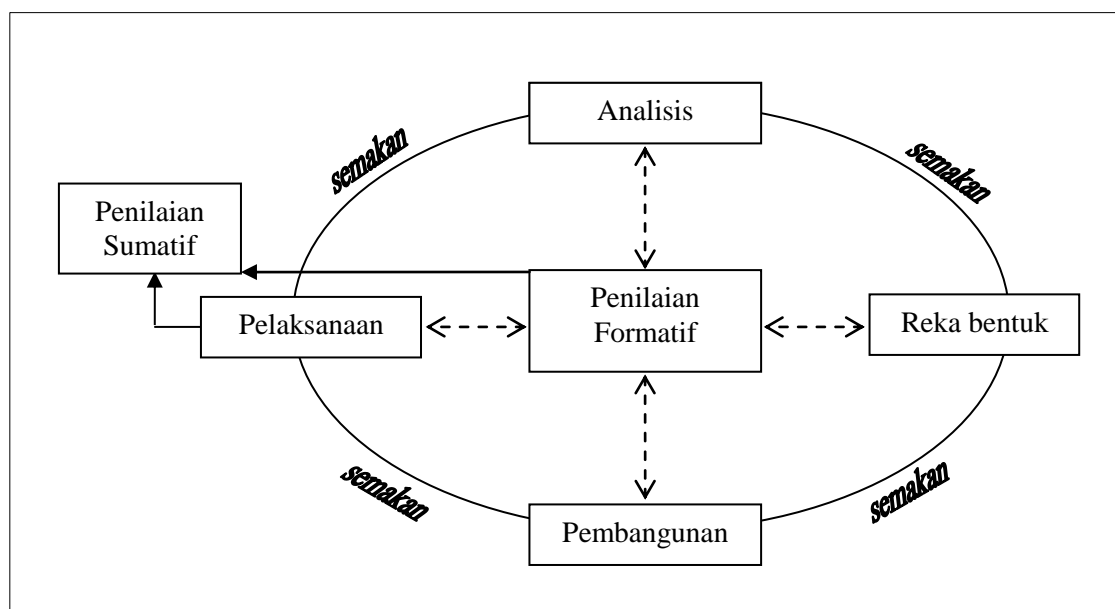
Bab ini akan menerangkan tentang metodologi yang digunakan dalam pelaksanaan kajian. Keseluruhan bab ini sebenarnya mencakupi dua perkara utama iaitu metodologi dalam proses pembangunan KitAB Cerdas dan metodologi kajian secara keseluruhan. Keseluruhan Bahagian 3.2 dan pecahannya membincangkan tentang reka bentuk pembangunan KitAB Cerdas. Seterusnya Bahagian 3.3 sehingga 3.16 menjelaskan tentang prosedur keseluruhan kajian yang dijalankan. Akhir sekali



adalah Bahagian 3.17 adalah rumusan keseluruhan terhadap metodologi yang dijalankan dalam kajian ini.

3.2 Reka Bentuk Pembangunan KitAB Cerdas

KitAB Cerdas dibangunkan dengan menggunakan Model ADDIE KitAB Cerdas seperti yang telah dihuraikan dalam Bab 2. Model ADDIE KitAB Cerdas yang digunakan dalam kajian ini juga ditunjukkan dalam Rajah 3.1 di bawah. Model ini diubahsuai daripada Model ADDIE oleh Branch (2009), dan Gustafson dan Branch (2002). Model ADDIE KitAB Cerdas juga memasukkan ciri-ciri penilaian formatif dan penilaian sumatif seperti yang dinyatakan oleh Simmons (2011) dan Wang (2011).



Rajah 3.1. Model ADDIE KitAB Cerdas yang memperlihatkan kitaran keseluruhan proses pembangunan KitAB Cerdas. Kesemua fasa saling berkaitan antara satu sama lain. Proses penilaian berlaku pada semua fasa analisis, reka bentuk, pembangunan dan pelaksanaan.



Terdapat lima fasa yang terlibat dalam pembangunan KitAB Cerdas iaitu fasa analisis, reka bentuk, pembangunan, pelaksanaan dan penilaian. Berdasarkan Rajah 3.1, dapat dilihat bahawa lima fasa pembangunan KitAB Cerdas yang dinyatakan berada dalam satu kitaran proses, yang bermula daripada fasa analisis. Penilaian formatif dan semakan berlaku di semua fasa dalam pembangunan KitAB Cerdas. Akhir sekali penilaian sumatif dilaksanakan setelah selesai kesemua proses penilaian formatif dan penilaian keberkesanan KitAB Cerdas kepada kumpulan sasaran.

Penilaian formatif dan semakan pada peringkat awal iaitu semasa fasa analisis, reka bentuk dan pembangunan banyak dijalankan melalui perbincangan antara pengkaji, penyelia, pelukis dan pengatur cara komputer. Setelah kesemua media dalam KitAB Cerdas selesai dibangunkan, penilaian formatif dilakukan sebelum fasa pelaksanaan dengan merujuk kepada penilaian pakar (penilaian satu dengan satu) dan kajian rintis (penilaian dalam kumpulan kecil) seperti keperluan yang dinyatakan oleh Branch (2009). Proses penilaian pakar dan kajian rintis juga merupakan satu proses kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas.

Penilaian sumatif KitAB Cerdas merujuk kepada penilaian akhir produk (media dalam KitAB Cerdas) setelah kesemua penilaian formatif selesai dilaksanakan. Ini berlaku sebelum pelaksanaan sebenar kepada subjek kajian dijalankan untuk menyemak sebarang kekurangan KitAB Cerdas pada saat akhir. Selain daripada itu, penilaian sumatif juga merujuk kepada penilaian yang melibatkan prestasi kemahiran bacaan awal kanak-kanak yang terlibat sebagai subjek kajian. Penilaian sumatif dalam kumpulan subjek sebenar dirujuk sebagai penilaian dalam kumpulan besar oleh Branch (2009). Dalam konteks kajian ini, selepas selesai penilaian sumatif,





penambahbaikan yang dilakukan ke atas KitAB Cerdas hanyalah secara minima seperti yang disarankan oleh Wang (2011).

Dalam kajian ini, pengkaji tidak mengganggu sebarang perancangan pengajaran dan pembelajaran oleh pendidik. Pengkaji hanya menyediakan cadangan aktiviti yang boleh disesuaikan dengan perancangan sedia ada. Pengkaji membuat penyesuaian penggunaan Model ADDIE berdasarkan kepada matlamat pembangunan KitAB Cerdas iaitu menghasilkan kit pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak TASKA. Setiap fasa yang terlibat akan diuraikan selepas ini, yang menunjukkan keseluruhan langkah-langkah yang perlu untuk pembangunan KitAB Cerdas.

3.2.1 Analisis Keperluan KitAB Cerdas



Analisis keperluan KitAB Cerdas merujuk kepada analisis terhadap elemen-elemen yang perlu sebelum reka bentuk media dalam KitAB Cerdas dilaksanakan. Secara keseluruhan, pengkaji telah membahagikan fasa analisis KitAB Cerdas kepada tujuh pecahan seperti berikut yang akan diperjelaskan tentang tatacara pelaksanaannya selepas ini:

- (i) Analisis terhadap matlamat pembangunan KitAB Cerdas dan matlamat pembelajaran bacaan awal
- (ii) Analisis terhadap ciri-ciri kumpulan sasaran
- (iii) Analisis terhadap strategi dan kaedah pembelajaran bacaan awal
- (iv) Analisis ke atas media dan teknologi yang terlibat sebagai bahan bantu pembelajaran dalam KitAB Cerdas
- (v) Analisis terhadap situasi fizikal pembelajaran



(vi) Analisis terhadap kesesuaian masa untuk penyampaian pengajaran

(vii) Analisis terhadap bentuk penilaian kemahiran bacaan awal

(i) Analisis Terhadap Matlamat

Terdapat dua matlamat yang dianalisis iaitu matlamat pembangunan KitAB Cerdas dan matlamat pembelajaran menggunakan KitAB Cerdas. Matlamat pembangunan KitAB Cerdas adalah untuk menghasilkan kit pembelajaran bacaan awal yang berteraskan prinsip rangsangan kecerdasan pelbagai (Gardner, 1983/1999). Aspek lain seperti lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak juga diterapkan dalam pembangunan KitAB Cerdas supaya memenuhi matlamat untuk menghasilkan kit bacaan awal yang sesuai dengan tahap dan perkembangan kanak-kanak berdasarkan

Amalan Bersesuaian Perkembangan (ABP).

Matlamat hasil pembelajaran pula adalah meningkatkan kemahiran bacaan awal dalam kalangan kanak-kanak TASKA berumur 3+ melalui penggunaan KitAB Cerdas. Pembelajaran yang membebankan akan menyebabkan motivasi kanak-kanak menurun. Oleh itu, pengkaji telah menetapkan matlamat pembelajaran bacaan awal kanak-kanak dalam kajian ini di mana pengajaran bacaan awal akan hanya melibatkan kemahiran yang paling asas dalam bacaan awal Bahasa Malaysia. Kemahiran asas tersebut melibatkan kemahiran membunyikan tiga huruf vokal, menyebut suku kata terbuka, mencantumkan dan membaca dua suku kata terbuka untuk membentuk perkataan, mengetahui makna perkataan yang dibaca dan membaca ayat mudah yang terhasil daripada gabungan perkataan-perkataan dengan dua suku kata terbuka.

Vokal yang dipilih adalah *a*, *i* dan *u* kerana tiga vokal ini selalu digunakan dalam perkataan Bahasa Malaysia. Tidak kesemua huruf abjad dipilih kerana terdapat huruf yang jarang digunakan dalam perkataan Bahasa Malaysia seperti huruf vokal *o*. Huruf vokal *e* juga tidak dipilih kerana terdapat dua jenis bunyi untuk vokal *e* iaitu *e* pepet seperti dalam perkataan *belah* dan *e* taling seperti dalam perkataan *helah* (Husin et al., 2011). Ini mungkin akan mengelirukan kanak-kanak dalam proses memulakan pembelajaran bacaan awal. Huruf konsonan *q*, *v*, *x* dan *z* juga tidak dipilih kerana jarang digunakan dalam sistem ejaan Bahasa Malaysia.

Sementara itu susunan suku kata dalam perkataan yang dipilih adalah vokal dan konsonan-vokal (V + KV) dan konsonan-vokal dan konsonan-vokal (KV + KV) memandangkan susunan ini merupakan susunan asas dan yang paling mudah dalam pembentukan perkataan Bahasa Malaysia (Husin et al., 2011, Nik Safiah et al., 2013). Asas ini menjadi tumpuan bagi penetapan hasil pembelajaran bacaan awal kanak-kanak dalam kajian ini.

Analisis terhadap kedua-dua matlamat yang digariskan telah dijalankan melalui kaedah analisis dokumen dan maklumat daripada soal selidik tinjauan awal yang telah diedarkan dalam kalangan pendidik berserta ibu bapa kanak-kanak. Maklumat daripada kedua-dua sumber ini digabungkan setelah analisis bagi memastikan keperluan pembangunan KitAB Cerdas dan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak TASKA berumur 3+.

Dokumen yang dianalisis adalah kurikulum pendidikan awal kanak-kanak daripada lahir hingga umur empat tahun yang sedia ada di Malaysia iaitu kurikulum

PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013) dan kandungan Modul Kursus Asas Asuhan Kanak-kanak (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 1990). Analisis juga dilakukan terhadap kandungan standard NAEYC yang berkaitan kemahiran membaca (National Association for the Education of Young Children, 1998).

Maklumat daripada soal selidik yang difokuskan untuk bahagian ini adalah berkaitan dengan keperluan memulakan pembelajaran bacaan awal dalam kalangan kanak-kanak 3+ dan keperluan pembangunan KitAB Cerdas. Soal Selidik Analisis Keperluan (Lampiran D dan Lampiran E) ini diedarkan kepada 20 orang pendidik dan 45 orang ibu bapa. Kadar pulangan adalah 20 soal selidik (100%) daripada pendidik dan 39 soal selidik (86.67%) daripada ibu bapa. Kandungan item dalam soal selidik dibincangkan dengan lebih terperinci dalam Bahagian 3.10 (Instrumen Kajian).

(ii) Analisis Terhadap Ciri-ciri Kumpulan Sasaran

Kumpulan sasaran dalam kajian ini adalah kanak-kanak TASKA Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu yang disebut selepas ini sebagai TASKA PERMATA Keluarga YPKT (TASKA YPKT). Rasional pemilihan kumpulan sasaran adalah berdasarkan organisasi TASKA YPKT yang dikendalikan secara sistematik di peringkat negeri. Kesemua TASKA YPKT menggunakan kurikulum kebangsaan iaitu Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013). Para pendidik TASKA YPKT juga mendapat latihan formal yang khusus sebagai keperluan menjadi pendidik di TASKA YPKT iaitu telah menjalani Kursus Asas PERMATA (KAP) yang merupakan syarat wajib untuk menjadi pendidik TASKA. Selain daripada itu, YPKT sebagai pengendali semua TASKA YPKT juga menganjurkan latihan



profesional untuk para pendidik dalam semua bidang perkembangan kanak-kanak seperti yang termaktub dalam Kurikulum PERMATA Negara.

Analisis terhadap kumpulan sasaran dijalankan melalui tinjauan awal dan perbincangan dengan pegawai Unit TASKA YPKT berserta para pendidik TASKA YPKT. Tinjauan awal dijalankan dengan mengedarkan Soal Selidik Analisis Keperluan untuk mendapatkan maklumat daripada pendidik dan ibu bapa terhadap kesesuaian memulakan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak berumur 3+ dan keperluan untuk pembangunan kit bacaan awal. Kandungan soal selidik akan dihuraikan dalam bahagian 3.10 (Instrumen Kajian).

Walaupun kumpulan sasaran dalam kajian ini adalah berfokus kepada kanak-kanak, pendidik juga merupakan kumpulan sasaran yang menggunakan kit bacaan awal dalam kajian ini kerana peranan mereka sangat penting dalam membimbing kanak-kanak melalui *scaffolding* (Vygotsky, 1986). Selain para pendidik, pandangan ibu bapa turut ditanya kerana mereka juga merupakan orang yang penting untuk menyokong pembelajaran kanak-kanak di rumah.

Maklumat berkaitan ciri-ciri kumpulan sasaran yang diperoleh daripada Soal Selidik Analisis Keperluan dan perbincangan bersama pegawai Unit TASKA YPKT berserta para pendidik TASKA seperti yang dinyatakan di atas adalah :

- (a) Kesesuaian memulakan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak berumur 3+ .
- (b) Keperluan pembangunan kit bacaan awal.
- (c) Keupayaan kanak-kanak membaca pada awal bulan Januari.





(d) Maklumat demografi kanak-kanak dan ibu bapa.

(iii) Analisis Terhadap Strategi Dan Kaedah Pembelajaran Bacaan Awal

Analisis terhadap strategi dan kaedah pembelajaran bacaan awal yang sesuai untuk kanak-kanak dijalankan dengan kaedah kajian perpustakaan dan analisis dokumen.

Dokumen utama yang dirujuk adalah Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013), Modul Kursus Asas Asuhan Kanak-kanak (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 1990) dan kandungan standard NAEYC yang berkaitan kemahiran membaca (National Association for the Education of Young Children, 1998). Selain daripada itu, dapatan kajian lepas dan kajian literatur juga diteliti, yang berkaitan strategi dan kaedah pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak.



(iv) Analisis Ke Atas Media Dan Teknologi Yang Terlibat Sebagai Bahan Bantu Pembelajaran Dalam Kitab Cerdas

Analisis yang dilaksanakan dalam bahagian ini adalah untuk mengenal pasti media yang perlu dimasukkan dalam KitAB Cerdas. Analisis dijalankan melalui tinjauan awal dengan para pendidik dan ibu bapa atau penjaga kanak-kanak, kajian perpustakaan, dan juga analisis terhadap bahan-bahan atau buku-buku untuk pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia yang sedia ada, hasil kajian lepas dan juga yang sedia ada dalam pasaran secara komersil.



(v) Analisis Terhadap Situasi Fizikal Pembelajaran

Analisis ini merujuk kepada suasana bilik darjah, peralatan dan kemudahan yang terdapat dalam kelas di mana berlakunya pembelajaran tersebut seperti yang dinyatakan oleh Smaldinao et al. (2012). Analisis dijalankan dengan membuat lawatan ke beberapa TASKA YPKT untuk meninjau ruang dan kemudahan pembelajaran kanak-kanak yang terdapat dalam TASKA tersebut. Pengkaji telah mengambil beberapa keping gambar dan melakukan perbincangan bersama pengurus TASKA dan pendidik semasa analisis ini dijalankan.

(vi) Analisis Terhadap Kesesuaian Masa Untuk Penyampaian Pengajaran

Analisis terhadap kesesuaian masa untuk penyampaian pengajaran juga dilakukan semasa membuat lawatan seperti yang dijelaskan di atas. Pengkaji mendapatkan jadual pembelajaran kanak-kanak daripada pendidik dan berbincang dengan pengurus TASKA berserta pendidik yang mengendalikan kanak-kanak berumur tiga hingga empat tahun.

(vii) Analisis Terhadap Bentuk Penilaian

Dalam kajian ini terdapat dua aspek analisis terhadap bentuk penilaian iaitu analisis ke atas bentuk penilaian KitAB Cerdas yang dihasilkan dan analisis terhadap bentuk penilaian kemahiran membaca yang dikuasai kanak-kanak selepas pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Kedua-dua bentuk analisis ini dibuat melalui tinjauan terhadap kajian-kajian terdahulu yang berkaitan dengan



pembangunan bahan dan pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia. Bentuk penilaian yang dijalankan akan dibincangkan dalam bahagian 3.2.5 (Penilaian KitAB Cerdas) dan 3.10 (Instrumen Kajian).

Kesemua analisis yang dijalankan adalah untuk membantu pengkaji meneruskan proses pembangunan KitAB Cerdas bagi fasa reka bentuk KitAB Cerdas. Analisis yang dilaksanakan juga merupakan satu bentuk penilaian formatif untuk elemen yang telah dihuraikan di atas agar proses reka bentuk KitAB Cerdas dapat diteruskan dengan terancang dan sistematik.

3.2.2 Reka Bentuk KitAB Cerdas



Setelah fasa analisis selesai, fasa reka bentuk KitAB Cerdas bermula dengan mengambil kira kesemua pecahan analisis seperti yang dinyatakan sebelum ini. Bahagian-bahagian kecil dalam fasa ini akan dihuraikan satu persatu selepas ini.

(i) Reka Bentuk Hasil Pembelajaran Bacaan Awal

Hasil pembelajaran bacaan awal direka bentuk berasaskan matlamat yang telah ditetapkan seperti dalam Jadual 3.1 di bawah. Beberapa aktiviti telah dicadangkan untuk mencapai hasil pembelajaran tersebut. Walau bagaimanapun, aktiviti yang dicadangkan tidak rigid dan boleh diubahsuai oleh pendidik. Perincian cadangan aktiviti boleh dirujuk dalam Buku Panduan Pendidik yang disertakan dalam KitAB Cerdas.





Jadual 3.1

Matlamat Pembangunan KitAB Cerdas, Pembelajaran Bacaan Awal dan Aktiviti Pembelajaran Bacaan Awal

| | Matlamat | Asas Penetapan Matlamat |
|--------------------------|---|---|
| Pembangunan KitAB Cerdas | Menghasilkan media yang pelbagai untuk pembelajaran bacaan awal kanak-kanak TASKA berasaskan prinsip rangsangan kecerdasan pelbagai | <ul style="list-style-type: none"> • Teori Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983) • Amalan Bersesuaian Perkembangan (NAEYC, 1996) • Lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak (Berk, 2009; Isenberg & Jalongo, 2001; Mahzan, 2012; Morrison, 2011) |
| Pembelajaran | <ul style="list-style-type: none"> • Membolehkan kanak-kanak menguasai kemahiran bacaan awal yang melibatkan: <ul style="list-style-type: none"> ➢ membunyikan huruf vokal ➢ menyebut suku kata terbuka ➢ membaca perkataan bermakna ➢ membaca ayat mudah • Mengembangkan potensi kanak-kanak secara holistik dalam pembelajaran bacaan awal di samping merangsang kecerdasan pelbagai | <ul style="list-style-type: none"> • Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2010/2013) • Susunan vokal dan suku kata dari mudah kepada yang susah (Nik Safiah et al., 2013; Husin et al., 2011; Isahak, 2007) • Prinsip pembentukan kata dalam Bahasa Malaysia (Nik Safiah et al., 2013) • Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pendidikan 2001) • Teori Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983) • Amalan Bersesuaian Perkembangan (NAEYC, 1996) • Lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak (Berk, 2009; Isenberg & Jalongo, 2001; Mahzan, 2012; Morrison, 2011) |
| Aktiviti | Membolehkan kanak-kanak belajar membaca dalam suasana yang tidak tertekan dan menyeronokkan | <ul style="list-style-type: none"> • Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2010/2013) • Amalan Bersesuaian Perkembangan (NAEYC, 1996) • Lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak (Berk, 2009; Isenberg & Jalongo, 2001; Mahzan, 2012; Morrison, 2011) |





(ii) Reka Bentuk Pengurusan Pembelajaran Bacaan Awal

Reka bentuk pengurusan pembelajaran merupakan perancangan pembelajaran yang dilaksanakan. Pada fasa reka bentuk ini, perancangan pembelajaran ini meliputi aspek kumpulan sasaran, strategi dan kaedah pembelajaran, lokasi pembelajaran, peralatan yang diperlukan untuk pembelajaran dan penjadualan. Kesemua perkara ini penting supaya pembelajaran bacaan awal dapat dilaksanakan dalam keadaan yang teratur dan secara sistematik. Perancangan ini juga telah mengambil kira maklumat yang diperoleh semasa fasa analisis.

(iii) Reka Bentuk Media Dalam Kitab Cerdas

Media dalam KitAB Cerdas direka bentuk berdasarkan matlamat, hasil pembelajaran dan aktiviti yang telah dihuraikan di atas. Kriteria bagi setiap media juga dibentuk. Berdasarkan kriteria tersebut, pengkaji melakukan proses reka bentuk media dengan menggunakan lakaran. Seterusnya lakaran untuk beberapa jenis media seperti buku bacaan dan papan cerita diberikan kepada pelukis profesional dan pengatur cara untuk dibangunkan.

(iv) Reka Bentuk Penilaian

Reka bentuk penilaian dibahagikan kepada dua aspek iaitu penilaian KitAB Cerdas dan penilaian kemahiran bacaan awal kanak-kanak. Penilaian KitAB Cerdas melibatkan 13 orang pakar (semasa proses pembangunan KitAB Cerdas) dan 9 orang pendidik sebagai pelaksana KitAB Cerdas (semasa kajian rintis). Pengkaji





menyediakan Borang Penilaian KitAB Cerdas (Lampiran F dan Lampiran G) untuk tujuan ini. Borang tersebut disediakan untuk kesemua media termasuk Buku Panduan Pendidik. Borang penilaian diadaptasi daripada Kamisah (2011) dengan kebenaran. Kandungan borang ini dihuraikan dengan lebih terperinci dalam bahagian 3.10 (Instrumen Kajian).

Reka bentuk penilaian untuk kemahiran bacaan awal kanak-kanak melibatkan ujian bacaan awal yang ditadbir oleh pendidik. Ujian ditadbir secara lisan dalam suasana yang mesra untuk mengelakkan kanak-kanak berasa tertekan. Soalan ujian bacaan awal ini (Lampiran I) menjadi salah satu instrumen kajian dan dijelaskan dengan lebih terperinci dalam bahagian 3.10 (Instrumen Kajian).



3.2.3 **Pembangunan KitAB Cerdas**

Setelah proses reka bentuk selesai, pembangunan KitAB Cerdas dimulakan dengan berpandukan kriteria reka bentuk yang telah ditetapkan untuk setiap jenis media. Secara umumnya tiga huruf vokal dan 16 huruf konsonan yang digunakan dalam kajian ini dibahagikan kepada tiga set seperti dalam Jadual 3.2. Perincian pembangunan bagi setiap jenis media akan dihuraikan selepas ini.





Jadual 3.2

Set Huruf Vokal Dan Konsonan Untuk Pembelajaran Bacaan Awal

| Set Huruf | Vokal | Konsonan |
|-----------|---------|------------------|
| Set 1 | a, i, u | b, c, d, m, n |
| Set 2 | a, i, u | j, k, p, r, s |
| Set 3 | a, i, u | g, h, l, t, w, y |

(i) Kad suku kata

Huruf-huruf yang ditulis menggunakan fon komputer tetapi dipastikan menepati bentuk huruf yang betul. Fon yang digunakan untuk kad huruf vokal, kad suku kata dan kad imbasan adalah jenis Atlanta Rounded. Fon ini digunakan kerana bentuknya jelas dan pembentukan setiap huruf betul, seperti huruf a (**a**), huruf y (**y**) dan huruf g

(**g**). Huruf-huruf vokal dan konsonan dilekatkan pada *mounting board* supaya lebih kukuh, tahan dan mudah dikendalikan.

Kad huruf dan suku kata untuk Set 1 dibangunkan dalam dua kumpulan warna kad iaitu putih dan merah jambu. Ini supaya kanak-kanak dapat mencantumkan suku kata walaupun suku kata yang mereka pelajari terhad, dan mereka akan mampu membaca perkataan bermakna. Kanak-kanak tidak perlu mempelajari kesemua suku kata untuk mereka mampu membaca perkataan (Isahak, 2007). Kad huruf dan suku kata Set 2 berwarna pic sementara kad untuk Set 3 berwarna hijau muda. Kad huruf Set 1 berwarna putih boleh dilekatkan pada dadu.





(ii) Dadu

Dadu dibangunkan dengan menggunakan bahan kitar semula iaitu kadbod dan kertas majalah. Kain flanel berwarna terang digunakan untuk membalut dadu. Potongan pita *velcro zap on* dijahit ke dadu untuk membolehkan kad suku kata dilekatkan ke dadu. Setiap keping kad suku kata Set 1 berwarna putih dilekatkan dengan potongan pita yang sama untuk digunakan bersama dadu, dan boleh digantikan dengan suku kata yang lain.

(iii) Kad Imbasan

Kad imbasan berwarna putih dengan tulisan hitam. Kad ini lebih besar saiznya daripada kad suku kata untuk digunakan bersama papan suku kata. Kad ini bersaiz lebih besar kerana tujuannya adalah untuk kegunaan aktiviti dalam kumpulan yang lebih besar, antara lima hingga 10 kanak-kanak. Kad imbasan hanya terdiri daripada suku kata dengan susunan KV sahaja, untuk tujuan cantuman suku kata supaya menjadi perkataan bermakna. Aktiviti dengan kad ini berguna apabila kanak-kanak sudah mula dapat membaca suku kata dalam bilangan yang agak banyak.

(iv) Papan Suku Kata

Papan ini digunakan untuk melekatkan kad imbasan. Papan dibuat daripada plastik jenis *perspex* berwarna hitam. Papan mempunyai pemegang dan ringan untuk memudahkan kanak-kanak memegangnya. Dua keping papan disertakan dalam setiap kit supaya boleh digunakan dalam permainan mencantum suku kata.



(v) Lagu

Rakaman lagu menggunakan teknik *sound mixing* dengan perisian *Adobe Sound Studio* di mana suara dirakam dahulu secara berasingan. Setelah selesai rakaman suara, barulah muzik dimasukkan dan disesuaikan dengan suara yang telah dirakam. Melodi lagu yang digunakan adalah lagu-lagu yang biasa didengar nadanya oleh kanak-kanak seperti “*Are you sleeping*” tetapi liriknya diubahsuai dengan memasukkan lirik berkaitan sebutan untuk suku kata berbeza. Lagu dibina bersama perisian komputer tetapi boleh dimainkan secara berasingan daripada paparan lain sekiranya perlu dimainkan lagu sahaja.

(vi) Buku Bacaan

Buku bacaan dibangunkan menggunakan konsep yang bermula dengan pengenalan bunyi huruf vokal, pengenalan suku kata dan latih tubi ringkas. Beberapa watak asas diperkenalkan kepada kanak-kanak dan watak-watak ini kekal sepanjang isi cerita dalam buku. Pembinaan isi buku dimulakan dengan set pertama yang hanya menggunakan tiga vokal *a*, *i*, *u* dan lima konsonan iaitu *b*, *c*, *d*, *m* dan *n*.

Set pertama ini terdiri daripada tiga buku iaitu buku pertama dengan vokal *a* dan set konsonan pertama sahaja. Semua perkataan, ayat dan cerita yang dibina dengan menggunakan vokal *a* dan lima konsonan yang telah disebutkan. Buku kedua menggunakan vokal *i* dan konsonan set pertama. Buku ketiga menggunakan vokal *u* dan konsonan set pertama yang sama. Konsep ini diteruskan bagi set kedua dan ketiga buku. Prinsip ini berdasarkan prinsip pengekelan vokal seperti dalam



kajian Naimah (2005). Kesemua buku bacaan berjumlah sembilan buah. Gambar-gambar dalam buku dilukis dan disunting menggunakan perisian Adobe Illustrator. Kesemua elemen dalam buku seperti tulisan dan gambar-gambar digabungkan dan reka letak (*layout*) disusun menggunakan perisian Adobe Indesign.

Gambar-gambar dengan watak yang sama juga dimasukkan ke dalam perisian komputer menggunakan perisian Adobe Flash CS3 di mana gambar-gambar tersebut boleh dianimasikan secara ringkas menggunakan *gif*. Jika pendidik perlu menggunakan gambar sahaja, gambar tersebut boleh dicetak keluar secara berwarna. Konsep ini juga digunakan untuk membangunkan buku besar elektronik.

(vii) Perisian komputer



Perisian komputer dibina menggunakan perisian Adobe Flash CS3. Perisian komputer yang dibangunkan mengandungi paparan untuk sebutan vokal dan suku kata, lagu, buku besar elektronik dan latihan sendiri, yang digabungkan bersama. Gambar-gambar animasi digunakan bagi menarik minat kanak-kanak tanpa mengganggu tujuan asal untuk membolehkan mereka menguasai kemahiran bacaan awal. Perisian dibina mengikut papan reka bentuk papan cerita yang telah disediakan terlebih dahulu.

(viii) Buku Panduan Pendidik

Buku Panduan Pendidik disertakan untuk memudahkan pendidik yang menggunakan KitAB Cerdas merujuk cara penggunaannya. Buku panduan mengandungi dua bahagian. Bahagian pertama memaparkan maklumat ringkas berkaitan KitAB Cerdas



dan bahagian kedua terdiri daripada 12 cadangan aktiviti untuk para pendidik membimbing kanak-kanak dalam bacaan awal dengan menggunakan KitAB Cerdas.

Media dalam KitAB Cerdas digunakan secara bersepadu dalam permainan yang dicadangkan. Latihan akses sendiri yang dimasukkan ke dalam perisian komputer juga merupakan satu bentuk permainan berasaskan komputer untuk kanak-kanak sambil mereka cuba memadankan suku kata untuk membentuk perkataan. Walau bagaimanapun pendidik sebenarnya bebas merancang atau menggunakan bentuk permainan lain dengan media yang ada dalam KitAB Cerdas tanpa mengekang kreativiti masing-masing.

Setelah semua media selesai dibangunkan, KitAB Cerdas dikemukakan kepada panel penilai untuk mendapatkan kesahan kandungan dan kebolehpercayaannya. Bahagian kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas merupakan sebahagian daripada aspek penilaian KitAB Cerdas. Oleh itu, huraian berkaitan aspek kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas dimasukkan dalam bahagian penilaian KitAB Cerdas yang akan dihuraikan selepas ini.

3.2.4 Pelaksanaan KitAB Cerdas

Pelaksanaan KitAB Cerdas merangkumi dua aspek iaitu pelaksanaan semasa kajian rintis dan pelaksanaan semasa kajian sebenar. Kajian rintis bertujuan untuk mendapatkan kebolehpercayaan KitAB Cerdas dan melihat kelancaran penggunaannya dalam situasi sebenar di TASKA. Kajian rintis dijalankan di dua buah TASKA YPKT yang tidak terlibat dengan kajian dan dua buah TASKA swasta.



Penambahbaikan seterusnya dilakukan setelah mendapat keputusan daripada kajian rintis untuk pelaksanaan KitAB Cerdas dalam kajian sebenar.

Pelaksanaan KitAB Cerdas berlaku pada awal tahun iaitu dalam bulan Februari 2013 (kajian rintis) dan bulan Februari 2014 (kajian sebenar) untuk memastikan kanak-kanak benar-benar menerima pembelajaran seperti yang dirancang dan tidak dipengaruhi oleh kaedah pembelajaran bacaan yang lain atau kematangan mereka. Ini untuk mengelakkan ancaman kesahan dalaman seperti yang dinyatakan oleh (Campbell & Stanley, 1963; Jackson, 2009).

Sebelum pelaksanaan, satu taklimat khas diberikan kepada pendidik yang terlibat dalam kumpulan rawatan (menggunakan KitAB Cerdas) dan juga kumpulan kawalan (menggunakan alat bantu sedia ada). Sebelum pelaksanaan juga, satu kursus khas berkaitan cara penggunaan KitAB Cerdas diberikan kepada para pendidik yang terlibat dalam kumpulan rawatan bagi memastikan pemahaman pendidik setara dalam proses menggunakan KitAB Cerdas untuk pembelajaran bacaan awal. Kursus dikendalikan oleh pengkaji. Pengkaji tidak terlibat dalam pengajaran bacaan awal kepada kanak-kanak untuk memastikan keadaan kelas secara fizikal dan psikologi tidak mengganggu pembelajaran kanak-kanak.

Walaupun pengkaji tidak terlibat secara langsung dalam proses pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, pengkaji hadir sebagai pemerhati dan merakamkan aktiviti pembelajaran kanak-kanak bagi mendapatkan data sokongan kepada data kuantitatif. Pengkaji hanya memulakan pengumpulan data apabila pasti kanak-kanak tidak berasa terganggu dan selesa dengan kehadiran pengkaji. Ini untuk menjamin





kanak-kanak tidak merasa terganggu atau rasa diperhatikan seperti yang ditegaskan oleh Fraenkel dan Wallen (2008) di mana perkara tersebut boleh mempengaruhi data yang telah dikumpul.

3.2.5 Penilaian KitAB Cerdas

Fasa penilaian ini dihuraikan di bahagian akhir sekali, namun demikian ini tidak bermakna penilaian terhadap KitAB Cerdas berlaku di akhir proses pembangunan. Model ADDIE KitAB Cerdas telah menempatkan penilaian formatif dalam kitaran proses iaitu terlibat dalam setiap fasa reka bentuk, pembangunan dan pelaksanaan seperti yang telah dihuraikan sebelum ini. Setiap komen yang diterima pada setiap fasa yang dinyatakan diambil kira dalam penambahbaikan penghasilan KitAB Cerdas.



Penilaian formatif juga melibatkan penilaian pakar terhadap isi kandungan KitAB Cerdas dan prinsip kecerdasan pelbagai yang digunakan untuk membangunkan media dalam KitAB Cerdas. Penilaian pakar melibatkan 13 orang pakar iaitu sembilan orang dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak, dua orang dalam bidang bahasa dan dua orang dalam bidang teknologi pendidikan.

Penilaian sumatif KitAB Cerdas adalah untuk melihat sama ada penggunaan KitAB Cerdas dapat mencapai matlamat yang telah ditetapkan, iaitu meningkatkan penguasaan bacaan awal dalam kalangan kanak-kanak TASKA. Matlamat ini dilihat melalui skor kemahiran bacaan awal kanak-kanak semasa pelaksanaan KitAB Cerdas dalam kajian sebenar. Penilaian sumatif dilaksanakan dengan menggunakan soalan





Ujian Bacaan Awal seperti yang telah dijelaskan dalam bahagian 3.2.2 (Reka Bentuk Penilaian) dan disentuh juga dalam bahagian 3.10 (Instrumen Kajian).

Huraian yang lebih terperinci tentang langkah-langkah pembangunan KitAB Cerdas juga merupakan dapatan kajian bagi menjawab soalan kajian pertama. Keseluruhan dapatan daripada lima fasa dalam proses pembangunan KitAB Cerdas akan dihuraikan secara terperinci dalam Bab 4.

3.3 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini dijalankan melalui kaedah campuran. Kaedah kualitatif digunakan dalam proses pembangunan KitAB Cerdas dan sebagai data tambahan semasa menguji keberkesanan pelaksanaan KitAB Cerdas untuk mendapatkan gambaran yang lebih holistik berkaitan keberkesanan KitAB Cerdas. Kaedah kuantitatif dengan menggunakan reka bentuk kuasi-eksperimental pula digunakan untuk melihat kesan penggunaan KitAB Cerdas ke atas pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA YPKT. Kaedah kuasi-eksperimental digunakan oleh pengkaji untuk mengumpulkan data kerana eksperimen adalah kaedah terbaik untuk melihat perhubungan antara penyebab dan kesan terhadap pemboleh ubah (Fraenkel & Wallen, 2008). Oleh itu kajian ini akan melihat hubungan tersebut antara pemboleh ubah tidak bersandar dengan pemboleh ubah bersandar.

Reka bentuk kuasi-eksperimental bagi kaedah kuantitatif dijalankan kerana pengkaji ingin memelihara situasi sebenar pada persekitaran pembelajaran kanak-kanak. Seperti yang dinyatakan oleh (Chua, 2011), reka bentuk kuasi-eksperimental





lebih sesuai dalam kajian yang memerlukan pengkaji memelihara situasi semula jadi responden. Reka bentuk eksperimen tulen tidak dapat dijalankan dalam situasi yang melibatkan situasi sebenar di sekolah (Fraenkel & Wallen, 2008).

Pengumpulan data secara kualitatif pula dilaksanakan bagi menjelaskan proses pembangunan KitAB Cerdas yang dihuraikan satu persatu secara deskriptif. Selain daripada itu, pengumpulan data secara kualitatif melalui rakaman video dijalankan untuk mendapatkan gambaran yang lebih holistik terhadap keberkesanan KitAB Cerdas.

3.4 Pemboleh Ubah Kajian

Pemboleh ubah dalam kajian ini melibatkan pemboleh ubah tidak bersandar dan pemboleh ubah bersandar. Pemboleh ubah tidak bersandar merupakan teknik pengajaran dan pembelajaran bacaan awal iaitu sama ada menggunakan KitAB Cerdas atau tidak menggunakan KitAB Cerdas. Pencapaian kemahiran bacaan awal kanak-kanak merupakan pemboleh ubah bersandar. Pemboleh ubah tidak bersandar bermaksud pemboleh ubah yang dijangka memberi pengaruh ke atas sekurang-kurangnya satu pemboleh ubah yang lain. Pemboleh ubah bersandar pula adalah pemboleh ubah yang dijangka akan dipengaruhi oleh pemboleh ubah tidak bersandar (Rubin & Babbie, 2011).

Dalam kajian ini pengkaji memanipulasi pemboleh ubah tidak bersandar dengan memilih untuk menggunakan dua teknik pengajaran bacaan awal iaitu menggunakan KitAB Cerdas dan teknik biasa (tanpa menggunakan KitAB Cerdas)





terhadap pemboleh ubah bersandar iaitu pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu (YPKT).

Selain daripada kedua-dua pemboleh ubah di atas, terdapat juga pemboleh ubah moderator yang ingin dilihat pengaruhnya dalam kajian ini iaitu gender. Seperti yang dinyatakan Naimah (2005), pemboleh ubah moderator boleh menjadi ciri yang mempengaruhi kesan pemboleh ubah tidak bersandar. Oleh itu skor min pencapaian bacaan awal akan dibandingkan berdasarkan perbezaan gender dalam kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan.

3.5 Kovariat

Kovariat merupakan pemboleh ubah yang dikawal dalam sesuatu kajian.

Memandangkan kajian ini menggunakan reka bentuk kuasi-eksperimental, maka kumpulan yang terlibat mungkin mempunyai ciri yang berbeza terutama kemahiran membaca mereka sebelum menjalani pembelajaran bacaan awal. Faktor tersebut jika tidak dikawal, boleh menjadi pemboleh ubah ekstranus. Pemboleh ubah ekstranus merupakan pemboleh ubah yang tidak dikaji tetapi boleh mempengaruhi kesan terhadap pemboleh ubah bersandar seperti yang dinyatakan oleh (Chua, 2009).

Dalam kajian ini, kemahiran membaca kanak-kanak sebelum menjalani pembelajaran bacaan awal boleh mempengaruhi keupayaan membaca mereka selepas pembelajaran. Kemahiran membaca sebelum pembelajaran bacaan awal diperoleh daripada skor ujian pra. Oleh yang demikian, skor ujian pra dijadikan sebagai kovariat dalam kajian ini.



3.6 Populasi Kajian

Populasi kajian merupakan kesemua kanak-kanak TASKA YPKT berumur tiga hingga empat tahun. TASKA YPKT adalah milik sepenuhnya Yayasan Pembangunan Keluarga Negeri Terengganu, telah memulakan operasi pada tahun 1987 dengan satu kelas terdiri daripada 10 orang kanak-kanak menggunakan kurikulum Jabatan Kebajikan Masyarakat pada ketika itu. TASKA tersebut dinamakan TASKA Keluarga.

Jabatan Perdana Menteri telah memberikan sokongan yang menjadikan bilangan TASKA YPKT telah meningkat kepada 65 buah dan kesemuanya menggunakan kurikulum PERMATA Negara dan diberi nama TASKA PERMATA Keluarga. TASKA YPKT dibahagikan mengikut lapan kawasan parlimen dalam Negeri Terengganu. Terdapat sekurang-kurangnya sebuah TASKA dalam setiap kawasan Dewan Undangan Negeri (DUN).

Pada Tahun 2014 iaitu dalam tempoh memulakan kajian ini populasi kajian berjumlah 951 orang. Ini berdasarkan kepada statistik terkini sehingga 31 Oktober Tahun 2013 bagi bilangan kanak-kanak berumur tiga tahun. Walau bagaimanapun bilangan terkini mungkin berubah dengan kemasukan baru atau pertukaran lokasi pembelajaran kanak-kanak terlibat ke lokasi lain atau TASKA yang lain. Bilangan ini juga berdasarkan jumlah sedia ada secara keseluruhan mengikut tahun lahir kanak-kanak tetapi tidak mengambil kira tarikh lahir sebenar setiap kanak-kanak.



3.7 Kaedah Persampelan (Pemilihan Subjek Kajian)

Berdasarkan kepada struktur lokasi TASKA YPKT yang telah dikelompokkan berdasarkan kawasan parlimen Negeri Terengganu, pemilihan subjek kajian dijalankan dalam dua peringkat. Peringkat pertama melalui cara undian berdasarkan kawasan parlimen. Empat parlimen dipilih untuk terlibat dalam kajian atas rasional ia mencakupi kira-kira separuh daripada bilangan kanak-kanak dalam populasi. Parlimen yang diterima dalam peringkat ini adalah yang mempunyai ciri-ciri yang paling hampir dari aspek geografi, kedudukan bandar atau luar bandar dan penelitian terhadap latar belakang kanak-kanak juga dilakukan.

Selanjutnya, bagi peringkat kedua pemilihan, enam hingga lapan TASKA yang ada dalam setiap parlimen ditempatkan kepada kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. Dalam menjalankan kajian kuasi-eksperimental ini, cabutan di jalankan berdasarkan TASKA, bukan berdasarkan kanak-kanak secara individu kerana dalam situasi pendidikan di TASKA, keadaan tidak memungkinkan pengkaji mengubah situasi atau lokasi pembelajaran kanak-kanak sebagaimana yang dinyatakan oleh Fraenkel dan Wallen (2008) dan Creswell (2009). Ini bermaksud keseluruhan kanak-kanak berumur 3+ dalam sesebuah TASKA diambil sebagai subjek kajian (*intact group*). Pemilihan keseluruhan kanak-kanak 3+ dalam sesebuah TASKA juag menjadikan bilangan kanak-kanak tidak sama antara kumpulan rawatan dengan kumpulan kawalan. Sebab ini juga menjadikan bilangan kanak-kanak lelaki dan perempuan tidak sama dalam sesuatu kumpulan sama ada kumpulan rawatan atau kumpulan kawalan.





Pemboleh ubah ekstranus (*extraneous variables*) boleh mempengaruhi keputusan kajian (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010). Pengkaji cuba mengawal pengaruh pemboleh ubah ekstranus dengan memastikan TASKA yang dipilih untuk kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan mempunyai ciri-ciri geografi dan persekitaran yang hampir sama, termasuk meneliti latar belakang kanak-kanak yang terlibat sebagai sampel. Hanya kanak-kanak yang telah mencapai umur sekurang-kurangnya tiga tahun pada 1 Januari 2014 dipilih sebagai subjek kajian. Selain daripada itu, ujian pra juga dijalankan dan dijadikan kovariat bagi memastikan bahawa tahap kemahiran membaca kanak-kanak di awal kajian tidak akan mengganggu keputusan kajian.

Selain daripada itu, pemilihan subjek kajian juga meliputi latar belakang yang pelbagai dari aspek tahap sosioekonomi keluarga kanak-kanak dalam setiap kawasan parlimen. Tahap latar belakang sosioekonomi keluarga subjek kajian diukur melalui pendapatan isi rumah. Berdasarkan petunjuk garis kemiskinan yang dikeluarkan oleh Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, (2012) rakyat miskin adalah mereka yang menerima pendapatan isi rumah kasar sebanyak RM760 dan ke bawah bagi kawasan di Semenanjung Malaysia. Namun demikian kelayakan untuk memohon Bantuan Rakyat 1 Malaysia (BR1M) adalah bagi mereka yang mempunyai pendapatan isi rumah tidak melebihi RM3000 (PEMANDU, 2013).

Dalam kajian ini, pengkaji menetapkan untuk merujuk kepada garis panduan oleh PEMANDU (2013). Oleh yang demikian, pengkaji mengkategorikan pendapatan isi rumah sebanyak RM3000 ke bawah berada pada tahap sosioekonomi yang rendah dan RM3001 ke atas berada pada tahap sosioekonomi yang tinggi.





3.8 Lokasi Kajian

Kajian dijalankan di TASKA YPKT Negeri Terengganu. Lokasi kajian dipilih memandangkan Terengganu merupakan salah sebuah negeri yang luas kawasan geografinya dan mempunyai bilangan murid yang ramai dalam sistem persekolahan. Faktor ini boleh mempengaruhi prestasi keseluruhan kanak-kanak di Malaysia.

Selain daripada itu, Terengganu merupakan sebuah negeri yang mampu mengekalkan kecemerlangan prestasi peperiksaan awam untuk Peperiksaan Menengah Rendah (PMR) dan Peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) dalam kedudukan 10 sekolah terbaik di Malaysia, namun demikian ironinya daripada bilangan keseluruhan murid Tahun Satu 2011 di Terengganu yang berjumlah 20,279 orang, masih terdapat 8,145 orang kanak-kanak yang belum mampu menguasai kemahiran literasi semasa mereka memulakan persekolahan formal. Sehingga bulan Oktober tahun yang sama, masih terdapat 1,700 orang kanak-kanak yang masih belum dapat menguasai kemahiran membaca dan menulis, walaupun hampir satu tahun menjalani pemulihan untuk kemahiran membaca dan menulis.

TASKA YPKT dipilih secara khusus sebagai lokasi kajian memandangkan belum pernah ada kajian yang dijalankan sebelum ini untuk kemahiran bacaan awal secara sistematik di TASKA YPKT. Kebanyakan bahan yang digunakan melibatkan tema pembelajaran dan penglibatan ibu bapa. Terdapat satu program tajaan untuk membaca tetapi dibekalkan secara komersial, bukan berasaskan kajian saintifik. Selain daripada itu kesemua TASKA YPKT telah menggunakan kurikulum TASKA yang sama dan sistematik iaitu Kurikulum PERMATA Negara.





TASKA YPKT yang diurus sepenuhnya oleh Kerajaan Negeri Terengganu juga meliputi keseluruhan lokasi dalam Negeri Terengganu berdasarkan kawasan parlimen. Ini memungkinkan kajian yang dijalankan ini mencakupi sebahagian besar bilangan kanak-kanak 3+ dalam Negeri Terengganu. TASKA YPKT berada di pelbagai lokasi iaitu dalam bandar, pinggir bandar dan luar bandar. Bilangan keseluruhan TASKA YPKT ditunjukkan seperti dalam Jadual 3.3 di bawah.

Jadual 3.3

Kawasan Parlimen Bagi TASKA YPKT

| Parlimen | Bilangan TASKA |
|------------------|----------------|
| Kuala Terengganu | 9 |
| Marang | 7 |
| Dungun | 11 |
| Hulu Terengganu | 7 |
| Besut | 9 |
| Kemaman | 7 |
| Setiu | 8 |
| Kuala Nerus | 8 |

3.9 Tempoh Kajian

Pelaksanaan keseluruhan kajian bermulanya dengan proses perancangan, perbincangan dan analisis terhadap keperluan item dalam KitAB Cerdas. Tempoh pelaksanaan dikira selesai apabila kajian sebenar selesai dijalankan dan proses analisis data kajian sebenar boleh dimulakan. Keseluruhan proses pelaksanaan kajian tidak mengambil kira tempoh analisis data dan tempoh menyempurnakan laporan kajian.





Pelaksanaan pembelajaran bacaan awal dijalankan selama 13 minggu. Tiada sebarang ketetapan untuk masa menjalankan eksperimen bagi sesuatu rawatan tetapi tempoh yang biasanya digunakan untuk kajian eksperimen adalah sekurang-kurangnya lima minggu ke atas (Fraenkel & Wallen, 2008). Tempoh ini tidak termasuk masa yang digunakan untuk perancangan, taklimat, kursus, ujian pra dan ujian pasca.

3.10 Instrumen Kajian

Terdapat empat jenis instrumen yang digunakan dalam kajian ini iaitu Soal Selidik Analisis Keperluan, Borang Penilaian KitAB Cerdas, Senarai Semak Tahap Literasi Awal Kanak-kanak sebelum bermula pembelajaran bacaan awal dan Soalan Ujian Pra dan Ujian Pasca. Setiap satu daripada instrumen tersebut akan dihuraikan selepas ini.



3.10.1 Soal Selidik Analisis Keperluan

Soal Selidik Analisis Keperluan terdiri daripada soal selidik untuk pendidik dan soal selidik untuk ibu bapa. Soal selidik dibina sendiri oleh pengkaji dengan merujuk kepada Kamisah (2011). Draf soal selidik dinilai oleh tujuh orang pakar dan dibuat penambahbaikan sebelum digunakan. Soal selidik diedarkan kepada pendidik TASKA dan ibu bapa kanak-kanak yang sedang mengikuti pendidikan awal di TASKA YPKT. Soal selidik ini bertujuan mendapatkan maklum balas berkaitan kesesuaian memulakan pembelajaran bacaan awal, keperluan pembangunan KitAB Cerdas, media yang perlu dalam KitAB Cerdas dan tahap bacaan awal kanak-kanak TASKA YPKT berumur 3+ pada awal tahun. Soal selidik diedarkan secara rawak kepada para pendidik TASKA YPKT semasa mesyuarat pentadbiran TASKA yang dikendalikan





oleh YPKT. Soal selidik kepada ibu bapa juga diedarkan secara rawak kepada ibu bapa kanak-kanak TASKA YPKT.

Soal Selidik Analisis Keperluan untuk pendidik (Lampiran D) terdiri daripada dua bahagian iaitu Bahagian A dan Bahagian B. Bahagian A mengandungi enam soalan berkaitan latar belakang pendidik dan kanak-kanak yang dikendalikan. Bahagian B mengandungi 20 soalan yang menyentuh tentang keperluan penghasilan kit, tahap membaca kanak-kanak TASKA dan ciri-ciri media yang sesuai untuk dimasukkan dalam kit bacaan awal.

Soal Selidik Analisis Keperluan untuk ibu bapa atau penjaga kanak-kanak (Lampiran E) juga terdiri daripada dua bahagian iaitu Bahagian A dan Bahagian B.

Bahagian A mengandungi 11 soalan berkaitan latar belakang ibu bapa atau penjaga.

Sementara itu Bahagian B mengandungi 11 soalan yang berkaitan keperluan penghasilan kit, pengetahuan ibu bapa atau penjaga tentang penggunaan item yang mungkin dimasukkan dalam kit dan sokongan pembelajaran membaca kanak-kanak di rumah.

3.10.2 Borang Penilaian KitAB Cerdas

Borang Penilaian KitAB Cerdas diadaptasi daripada Kamisah (2011) dengan kebenaran bagi mendapatkan pengesahan pakar dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas. Selain daripada itu, borang penilaian ini juga diedarkan kepada pelaksana iaitu pendidik dan pengurus TASKA semasa kajian rintis. Selain untuk mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas, penilaian dijalankan untuk tujuan





penambahbaikan media dalam KitAB Cerdas seperti yang telah dijelaskan dalam bahagian 3.2.5 (Penilaian KitAB Cerdas).

Borang penilaian KitAB Cerdas terdiri daripada tiga bahagian. Bahagian A menyentuh tentang latar belakang pakar/pelaksana dan Bahagian B merupakan item berkaitan penilaian KitAB Cerdas berdasarkan ciri-ciri setiap media, kesesuaian kandungan KitAB Cerdas dengan kurikulum, ABP, lumrah kanak-kanak dan kesesuaian KitAB Cerdas dalam merangsang elemen kecerdasan pelbagai. Bahagian C pula merupakan rumusan terhadap keseluruhan kandungan KitAB Cerdas. Bagi pendidik atau pelaksana, Bahagian C juga melibatkan aspek berkaitan taklimat, kursus dan pelaksanaan KitAB Cerdas dalam ruang pembelajaran. Borang Penilaian KitAB Cerdas untuk pakar ditunjukkan seperti dalam Lampiran F dan Borang Penilaian



KitAB Cerdas untuk pelaksana adalah seperti dalam Lampiran G.

3.10.3 Borang Maklumat Tahap Literasi Awal Kanak-kanak

Borang Maklumat Tahap Literasi Awal Kanak-kanak (Lampiran H) dibina untuk mengenal pasti tahap literasi awal sedia ada kanak-kanak TASKA YPKT sebelum memulakan pembelajaran bacaan awal. Borang ini juga berguna untuk memastikan bahawa kanak-kanak sudah mencapai tahap literasi awal yang sesuai dan mempunyai kesediaan membaca sebelum mereka mula diajar kemahiran bacaan awal.

Borang Maklumat Tahap Literasi Awal Kanak-kanak dibina sendiri oleh pengkaji. Borang ini merupakan satu bentuk senarai semak untuk memastikan tahap literasi awal kanak-kanak sebelum memulakan pembelajaran bacaan awal. Kemahiran





literasi awal kanak-kanak yang dimasukkan dalam borang ini adalah berdasarkan 11 komponen literasi awal (Lonigan & Phillips, 2007), senarai semak perlakuan membaca kanak-kanak (Beaty & Pratt, 2007) dan senarai semak bacaan awal oleh Tompkins (2003). Senarai semak dalam Borang Maklumat Tahap Literasi Awal Kanak-kanak ini terdiri daripada 30 item yang ditandakan oleh setiap pendidik kanak-kanak yang terlibat.

3.10.4 Ujian Bacaan Awal

Ujian pra dan ujian pasca (Lampiran I) untuk bacaan awal terdiri daripada empat set soalan ujian membaca, yang melibatkan huruf, suku kata dan perkataan-perkataan yang digunakan dalam kajian ini. Set pertama merupakan ujian untuk menyebut bunyi tiga huruf vokal iaitu *a, i* dan *u*. Set kedua adalah ujian untuk menyebut suku kata yang ditunjukkan oleh pendidik dengan menggunakan kad-kad suku kata yang disediakan. Set ketiga merupakan ujian untuk membaca perkataan bermakna, hasil daripada cantuman dua suku kata. Ujian dalam set ketiga ini juga adalah untuk mengenal pasti sama ada kanak-kanak memahami makna perkataan yang dibaca. Set keempat pula adalah ujian membaca ayat pendek.

Kesemua set ujian pra dan ujian pasca untuk bacaan awal disertakan dengan panduan menjalankan ujian, skema pemarkahan dan borang markah masing-masing. Item ujian dibina sendiri oleh pengkaji dengan merujuk kepada item ujian bacaan awal yang pernah dibina oleh Kamisah (2011) dan Naimah (2005). Pembinaan ujian ini mendapat kesahan daripada tujuh orang pakar dalam penyediaan instrumen. Ujian bacaan awal ini ditadbir secara lisan oleh pendidik. Ujian pra ditadbir sebelum



pendidik memulakan sesi pengajaran dan pembelajaran bacaan awal dan ujian pasca ditadbir secara bersiri setelah kanak-kanak selesai menjalani pembelajaran bacaan awal untuk setiap tahap berdasarkan set huruf seperti dalam Jadual 3.2 . Ringkasan kandungan set ujian dan markah ujian ditunjukkan seperti dalam Jadual 3.4.

Jadual 3.4

Set Ujian Pra dan Pasca Berserta Pecahan Markah

| Set Ujian | Pecahan Item Ujian | Markah |
|---------------|--|-----------|
| 1 | Menyebut bunyi vokal <i>a i u</i> | 3 |
| 2 | Menyebut suku kata (4 suku kata) | 4 |
| 3 | Membaca perkataan bermakna | 4 |
| | Menunjukkan kefahaman terhadap makna perkataan yang disebut | 4 |
| 4 | Membaca dua ayat pendek yang mengandungi 5 perkataan dalam satu ayat | 10 |
| Jumlah | | 25 |

3.11 Kesahan dan Kebolehpercayaan

Terdapat dua bentuk kesahan dan kebolehpercayaan yang terlibat dalam kajian ini.

Kesahan dan kebolehpercayaan yang pertama melibatkan kesahan kandungan bagi kesemua media dalam KitAB Cerdas dan kebolehpercayaan dalam penggunaan KitAB Cerdas. Kesahan dan kebolehpercayaan yang kedua pula melibatkan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen yang digunakan dalam kajian ini. Setiap bentuk kesahan dan kebolehpercayaan yang dinyatakan akan dihuraikan selepas ini.



3.11.1 Kesahan Dan Kebolehpercayaan KitAB Cerdas

Kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas adalah juga merujuk kepada penilaian KitAB Cerdas iaitu penilaian oleh pakar dan penilaian oleh pelaksana. Kesemua penilaian ini dilaksanakan semasa proses pembangunan KitAB Cerdas. Proses penilaian pakar dijalankan selepas selesai pembangunan kesemua media dalam KitAB Cerdas. Penilaian oleh pelaksana dijalankan semasa kajian rintis dan juga kajian sebenar.

Panel pakar penilai KitAB Cerdas terdiri daripada beberapa kategori bagi memastikan penilaian KitAB Cerdas dilakukan secara menyeluruh seperti yang dicadangkan oleh Branch (2009). Kategori tersebut melibatkan para personnel yang mempunyai kepakaran dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak khususnya pendidikan di TASKA, bidang Bahasa Malaysia dan bidang teknologi pendidikan. Selain daripada itu, panel juga terdiri daripada pentadbir di YPKT dan personnel di peringkat pelaksanaan, iaitu pengurus TASKA dan pendidik kanak-kanak. Kesemua pakar dilantik secara rasmi melalui Institut Pengajian Siswazah, Universiti Pendidikan Sultan Idris. Maklumat berkaitan panel penilai KitAB Cerdas ditunjukkan dalam Jadual 3.5 di bawah.





Jadual 3.5

Maklumat Panel Penilai KitAB Cerdas

| Penilai | Bidang Kepakaran | Jawatan/Tugas | Pengalaman Bidang (Tahun) |
|----------------|-----------------------------|--|----------------------------------|
| 1 | Pendidikan awal kanak-kanak | • Pensyarah | 20 |
| 2 | Pendidikan awal kanak-kanak | • Timb. Ketua Projek, Unit Latihan Permata • Jurulatih PERMATA | 15 |
| 3 | Pendidikan awal kanak-kanak | • Pensyarah Kanan • Jurulatih PERMATA | 22 |
| 4 | Pendidikan awal kanak-kanak | • Ketua Sektor • Jurulatih PERMATA • Jurulatih KAAK | 8 |
| 5 | Pendidikan awal kanak-kanak | • Pensyarah Cemerlang • Jurulatih PERMATA | 7 |
| 6 | Pendidikan awal kanak-kanak | • Pengetua TASKA • Jurulatih PERMATA • Jurulatih KAAK | 10 |
| 7 | Pendidikan awal kanak-kanak | • Pensyarah Cemerlang • Jurulatih Kebangsaan Latihan Guru Prasekolah Swasta | 23 |
| 8 | Pendidikan awal kanak-kanak | • Pengurus TASKA • Pendidik TASKA | 20 |
| 9 | Pendidikan awal kanak-kanak | • Pengurus TASKA • Pendidik TASKA | 17 |
| 10 | Teknologi Pendidikan | • Dekan | 35 |
| 11 | Teknologi Pendidikan | • Pensyarah Kanan | 15 |
| 12 | Bahasa Malaysia | • Pensyarah Kanan | 25 |
| 13 | Bahasa Malaysia | • Pensyarah Kanan | 18 |

Penilaian pakar memberikan maklumat berkaitan kesahan kandungan KitAB Cerdas. Penilaian oleh pelaksana pula memberikan maklumat berkaitan kesahan muka KitAB Cerdas. Kesemua maklumat yang diperoleh semasa proses penilaian digunakan sebagai asas bagi penambahbaikan kesemua media dalam KitAB Cerdas.





Kebolehpercayaan KitAB Cerdas merujuk kepada ketekalan persetujuan penerimaan para penilai terhadap kesemua media dalam KitAB Cerdas. Nilai kebolehpercayaan KitAB Cerdas diperoleh melalui pengiraan nilai Kappa melalui indeks Cohen Kappa seperti yang pernah digunakan oleh Zamri dan Noriah (2003), dan Kamaruzaman (2009). Dapatan untuk kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas bagi penilaian oleh pakar akan dihuraikan secara terperinci dalam Bab 4.

3.11.2 Kesahan Dan Kebolehpercayaan Instrumen Kajian

Kesahan instrumen merujuk kepada ketepatan, kesesuaian, makna yang betul dan penggunaan instrumen yang tepat bagi pengkaji membuat rumusan terhadap data kajian. Kesahan instrumen juga bergantung pada jumlah data yang boleh dikumpulkan untuk menyokong tafsiran yang dibuat oleh pengkaji daripada data-data yang dikumpul melalui instrumen yang digunakan.

Instrumen yang tidak mendapat kesahan menghadapi risiko memberikan data yang kurang tepat, tidak mencukupi atau tidak berkaitan antara instrumen yang digunakan dalam menjawab soalan kajian. Terdapat tiga jenis kesahan instrumen iaitu kesahan kandungan (*content-related evidence of validity*), kesahan kriteria (*criterion-related evidence of validity*) dan kesahan konstruk (*construct-related evidence of validity*) di mana kesemua bentuk kesahan ini penting untuk instrumen yang dibina (Fraenkel & Wallen, 2008).

Berdasarkan kepentingan yang dinyatakan, instrumen yang dibina oleh pengkaji dipelbagaikan bagi memastikan kesahan kriteria dipenuhi. Seperti yang telah



dinyatakan, terdapat empat jenis instrumen yang digunakan dalam kajian ini. Kesahan kandungan, kesahan kriteria dan kesahan konstruk bagi kesemua instrumen kajian termasuk instrumen yang diubahsuai diperoleh daripada tujuh orang pakar dalam bidang pembinaan item, pendidikan awal kanak-kanak, bidang bahasa dan bidang teknologi pendidikan. Maklumat tentang penilai instrumen kajian adalah seperti dalam Jadual 3.6.

Jadual 3.6

Maklumat Panel Penilai Instrumen Kajian

| Penilai | Bidang Kepakaran | Jawatan/Tugas | Pengalaman Bidang Akademik (Tahun) |
|---------|--|---|------------------------------------|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Pembangunan Instruksional & Teknologi Pendidikan • Pembinaan Item | <ul style="list-style-type: none"> • Dekan | 35 |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Statistik • Pembinaan Item | <ul style="list-style-type: none"> • Pensyarah Kanan/Cemerlang | 27 |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Pendidikan Awal Kanak-kanak • Pembinaan Item | <ul style="list-style-type: none"> • Pensyarah | 20 |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Bahasa Malaysia • Pembinaan Item | <ul style="list-style-type: none"> • Pensyarah Kanan | 19 |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Pendidikan Awal Kanak-kanak • Pembinaan Item | <ul style="list-style-type: none"> • Timb. Ketua Projek, Unit Latihan Permata • Jurulatih PERMATA | 15 |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Pendidikan Awal Kanak-kanak | <ul style="list-style-type: none"> • Pensyarah Cemerlang | 20 |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Pendidikan Awal Kanak-kanak • Pembinaan Item | <ul style="list-style-type: none"> • Pensyarah Kanan/Cemerlang | 23 |

Kebolehpercayaan instrumen pula merujuk kepada ketekalan skor yang diperoleh menggunakan instrumen tersebut (Fraenkel & Wallen, 2008; Chua, 2012). Kaedah menguji kebolehpercayaan instrumen dalam kajian ini menggunakan kaedah ketekalan dalaman (*internal consistency*). Cara yang sering digunakan adalah dengan



mengira pekali alfa Cronbach di mana nilai alfa .65 hingga .95 dianggap memuaskan (Chua, 2012) kerana nilai yang lebih rendah menunjukkan keupayaan item-item dalam instrumen kajian adalah rendah bagi mengukur konsep dalam kajian. Nilai yang terlalu tinggi pula menunjukkan item-item instrumen adalah serupa dan bertindih antara satu sama lain.

Pengkaji menggunakan pekali alfa Cronbach untuk menentukan kebolehpercayaan dalaman bagi item-item yang terlibat. Kebolehpercayaan untuk instrumen yang digunakan diperoleh selepas menjalankan kajian rintis dengan membandingkan data atau skor yang diperoleh dalam kalangan individu yang terlibat.

3.12 Kawalan Ke Atas Ancaman Kesahan Kajian Kuasi-Eskperimental



Terdapat beberapa ancaman terhadap kesahan yang perlu dikawal dalam kajian eksperimen. Pengkaji juga telah berusaha mengawal faktor-faktor ekstranus yang dijangkakan boleh mengganggu kesahan kajian. Campbell dan Stanley (1963) telah menyenaraikan 12 ancaman tersebut sementara dan Jackson (2009) menghuraikan 11 ancaman terhadap kesahan dalaman dan luaran dalam kajian eksperimen.

3.12.1 Ancaman Terhadap Kesahan Dalaman

Beberapa ancaman terhadap kesahan dalaman seperti perbezaan tahap subjek antara kumpulan, kesan sejarah, kesan kematangan, kesan ujian dan kesan alat ukur boleh dikawal melalui reka bentuk kajian eksperimen yang dipilih. Pengkaji telah mengawal ancaman tersebut dengan menggunakan kumpulan kawalan iaitu melalui





reka bentuk kajian kuasi-eksperimental ujian pra-pasca kumpulan kawalan. Selain daripada itu, pengkaji juga telah memilih kumpulan subjek secara rawak secara undian semasa mengagihkan kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan.

Ancaman dari aspek regresi ke arah skor min dikawal dengan cara memastikan subjek daripada kedua-dua kumpulan rawatan dan kawalan mempunyai skor yang ekstrem. Sementara itu, ancaman terhadap mortaliti dikawal dengan menambahkan lima peratus bilangan subjek di awal kajian seperti yang pernah dilakukan oleh Zaida Nor (2010).

Ancaman resapan rawatan dikawal dengan menguji subjek kajian dengan jarak masa yang hampir sama. Ancaman daripada subjek kajian pula dikurangkan dengan menggunakan prosedur *single-blind*, iaitu subjek tidak menyedari bahawa mereka sedang diuji. Akhir sekali, ancaman kesan siling dikawal dengan cara memastikan kesahan dan kebolehpercayaan ujian bacaan awal sebelum memulakan kajian sebenar.

3.12.2 Ancaman Terhadap Kesahan Luaran

Ancaman terhadap kesahan luaran, seperti yang dinyatakan oleh Campbell dan Stanley (1963) dan Jackson (2009) adalah berkaitan generalisasi. Memandangkan populasi kajian ini melibatkan kanak-kanak TASKA 3+ yang mendapat pendidikan awal di TASKA YPKT, maka dapatan kajian hanya boleh digeneralisasikan kepada kanak-kanak TASKA YPKT yang berumur 3+ sahaja. Kawalan terhadap ancaman ini dibuat dengan menempatkan TASKA secara rawak dalam kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan daripada kawasan parlimen yang terlibat.





3.13 Prosedur Pelaksanaan Kajian

Beberapa prosedur perlu dipatuhi untuk memelihara etika dalam menjalankan kajian (Noraini, 2010). Pengkaji telah mendapatkan kebenaran secara bertulis daripada Pengarah Yayasan Pembangunan Keluarga Negeri Terengganu untuk menjalankan kajian di TASKA YPKT (Lampiran A). Kebenaran bertulis juga dipohon untuk mendapatkan data berkaitan ujian saringan LINUS bagi Kohort 2 Ambilan 2011 melalui Ketua Unit NKRA, Kementerian Pelajaran Malaysia (Lampiran B). Selain daripada itu, surat rasmi juga digunakan untuk mendapatkan kebenaran bertulis daripada ibu bapa atau penjaga kanak-kanak yang terlibat dengan kajian ini (Lampiran C).



yang mengendalikan kesemua TASKA YPKT diadakan bagi meneliti program-program pembelajaran bacaan awal yang pernah dilaksanakan di TASKA YPKT. Ini bagi memastikan tiada pertindanan yang berlaku dalam kajian ini dengan sebarang program bacaan yang telah dilaksanakan di TASKA YPKT sebelum ini. Perbincangan awal ini juga bagi merancang pelan tindakan kajian seterusnya.

Pengkaji telah membentangkan keseluruhan media dalam KitAB Cerdas kepada pihak pengurusan YPKT iaitu Pengarah, Timbalan Pengarah, Ketua Penolong Pengarah (Sektor TASKA) dan Penolong Pengarah (Sektor TASKA) dalam satu mesyuarat. Ini kerana mereka merupakan pihak yang berkait secara langsung dan berkepentingan dalam pendidikan awal kanak-kanak di TASKA YPKT.





Pengkaji juga mengadakan mesyuarat dan taklimat awal berkenaan kajian yang dijalankan bersama para pengurus dan pendidik TASKA YPKT yang terlibat dalam kajian ini. Proses ini dilaksanakan supaya para pengurus dan pendidik TASKA terlibat jelas dengan pelaksanaan kajian dan boleh mengemukakan pandangan sebelum kajian rintis dan kajian sebenar dilaksanakan.

Keseluruhan proses bagi pembelajaran bacaan awal dan ujian membaca untuk kanak-kanak dikendalikan oleh pendidik TASKA YPKT yang bertanggungjawab ke atas kanak-kanak yang dipilih sebagai subjek kajian. Ini bagi memelihara situasi pembelajaran dalam suasana asal kanak-kanak supaya tidak mengelirukan atau mendatangkan kesan psikologi terhadap kanak-kanak terlibat.



Bagi meminimumkan faktor perbezaan kefahaman antara pendidik terlibat, pengkaji telah memberikan taklimat dan kursus khas kepada pendidik TASKA terlibat untuk kedua-dua kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. Taklimat dan kursus dijalankan secara berasingan antara pendidik yang terlibat dalam kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan.

Taklimat untuk kumpulan kawalan meliputi pengurusan proses kajian, konsep bacaan awal, cara pelaksanaan bacaan awal dengan teknik sedia ada dan cara mentadbir ujian bacaan awal. Taklimat untuk kumpulan rawatan sama seperti kumpulan kawalan tetapi disambung dengan kursus khas berkenaan pengenalan kepada media dalam KitAB Cerdas, cara penggunaan KitAB Cerdas dan aktiviti bacaan awal yang boleh dilaksanakan menggunakan KitAB Cerdas.





3.14 Prosedur Pengumpulan Data

Data dikumpul melalui instrumen yang dibina untuk menjawab soalan kajian, seperti yang telah dijelaskan dalam bahagian 3.10 (Instrumen Kajian). Data untuk menjawab soalan kajian yang berkaitan langkah-langkah pembangunan KitAB Cerdas dikumpul melalui Soal Selidik Analisis Keperluan dan Borang Penilaian KitAB Cerdas.

Data juga dikumpul melalui analisis dokumen yang dijalankan oleh pengkaji terhadap buku bacaan dan buku cepat membaca untuk kanak-kanak, Kurikulum PERMATA Negara, Modul Kursus Asuhan Awal Kanak-kanak dan Standard NAEYC. Data yang diperoleh daripada analisis dokumen tersebut menjadi panduan sebagai asas dalam membangunkan media untuk KitAB Cerdas.



Soal selidik untuk analisis keperluan ditadbir sendiri oleh pengkaji. Pihak pengurusan YPKT telah memberi jasa baik mengaturkan pertemuan pengkaji bersama pendidik dalam satu mesyuarat khas. Ini memudahkan pengkaji memberi taklimat dan mengedarkan Soal Selidik Analisis Keperluan kepada pendidik TASKA YPKT. Soal Selidik Analisis Keperluan untuk ibu bapa dikirimkan melalui pendidik yang hadir ke mesyuarat tersebut. Sebanyak 20 soal selidik diedarkan kepada pendidik dan 45 soal selidik diedarkan untuk ibu bapa atau penjaga kanak-kanak.

Data yang diperlukan untuk menjawab soalan kajian berkaitan tahap literasi awal kanak-kanak sebelum pembelajaran membaca diperoleh melalui Borang Maklumat Tahap Literasi Awal Kanak-kanak (Lampiran H). Borang ini diisi oleh pendidik TASKA yang mengendalikan kanak-kanak yang telah dipilih sebagai subjek





kajian. Data daripada senarai semak tersebut memberi maklumat terhadap kesediaan membaca subjek kajian. Data berkaitan tahap literasi awal ini juga digunakan untuk melihat sama ada terdapat hubungan antara tahap literasi awal dengan tahap bacaan awal subjek kajian. Serentak dengan itu, data tahap literasi awal ini juga menjadi maklumat terhadap keberkesanan KitAB Cerdas. Data tahap literasi subjek kajian dikumpul sebelum pembelajaran bacaan awal dilaksanakan bersama-sama data daripada ujian pra.

Seterusnya data bagi menjawab soalan kajian berkaitan keberkesanan KitAB Cerdas diperoleh daripada skor ujian pra dan ujian pasca untuk kemahiran bacaan awal kanak-kanak. Ujian bacaan awal ditadbir oleh pendidik supaya tidak menimbulkan suasana yang asing kepada subjek kajian. Ujian bacaan awal melibatkan sebutan huruf vokal, suku kata, membaca perkataan dan membaca ayat mudah bagi setiap set huruf yang dinyatakan.

Selain daripada itu, data kualitatif juga dikumpul daripada pemerhatian dan rakaman video semasa kanak-kanak menjalani proses pembelajaran bacaan. Data kualitatif dalam kajian ini merupakan data tambahan terhadap dapatan daripada data kuantitatif yang berkaitan kesan KitAB Cerdas. Namun demikian data ini juga penting untuk memberikan gambaran yang lebih holistik terhadap keseluruhan dapatan kajian ini.

Pengkaji berada di lokasi untuk melakukan rakaman video semasa proses pelaksanaan pembelajaran bacaan awal. Rakaman video juga berguna bagi mendapatkan data kualitatif terhadap penglibatan dan minat kanak-kanak, serta





elemen kecerdasan pelbagai yang diserlahkan semasa pembelajaran bacaan awal. Rakaman video dibuat sebelum kajian bermula lagi untuk membiasakan kanak-kanak dengan kehadiran alat perakam tersebut. Data hanya diambil kira apabila subjek kajian sudah tidak lagi menghiraukan kehadiran pengkaji semasa membuat rakaman.

Akhir sekali data berkaitan pengaruh gender juga diperoleh daripada skor ujian bacaan awal yang dijalankan. Kesan gender terhadap kemahiran bacaan awal subjek melalui penggunaan KitAB Cerdas adalah untuk mendapatkan maklumat sama ada gender menjadi faktor moderator. Selain daripada itu, maklumat ini juga berguna kepada pengkaji untuk melihat sama ada media dalam KitAB Cerdas bersifat bias gender atau tidak.



Data yang diperoleh dianalisis dengan dua cara iaitu secara kuantitatif dan kualitatif. Analisis secara kuantitatif dijalankan dengan menggunakan perisian *Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) for Windows* versi 18.0 yang melibatkan kedua-dua statistik deskriptif dan statistik inferens. Analisis bagi data kualitatif daripada rakaman video dijalankan dengan menggunakan perisian ATLAS.ti. Prosedur analisis data dihuraikan dengan lebih lanjut di bawah.

3.15.1 Analisis Deskriptif

Dalam kajian ini, analisis secara deskriptif digunakan untuk menghurai data-data berkaitan profil latar belakang subjek kajian yang melibatkan bilangan kanak-kanak



yang terlibat, gender, umur dan pendapatan ibu bapa yang memberi gambaran tahap sosioekonomi keluarga.

Analisis deskriptif juga digunakan bagi menghurai dapatan penilaian KitAB Cerdas dalam proses pembangunannya. Hasil analisis SPSS bagi statistik deskriptif diolah dan dipersembahkan dalam bentuk jadual kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai berdasarkan kesesuaian huraian data.

3.15.2 Analisis Inferens

Analisis inferens digunakan untuk melihat kesan pemboleh ubah tidak bersandar ke atas pemboleh ubah bersandar. Seperti yang telah dinyatakan sebelum ini, pemboleh ubah tidak bersandar adalah teknik pembelajaran bacaan awal iaitu menggunakan KitAB Cerdas atau tanpa KitAB Cerdas. Pemboleh ubah bersandar pula merujuk kepada pencapaian bacaan awal.

Analisis dijalankan dengan melihat perbezaan skor min pencapaian kemahiran bacaan awal antara kumpulan rawatan iaitu subjek kajian yang belajar menggunakan KitAB Cerdas dengan kumpulan kawalan iaitu subjek kajian yang belajar tanpa menggunakan KitAB Cerdas. Kemahiran bacaan awal yang terlibat dalam analisis ini merangkumi:

- (i) sebutan bunyi huruf vokal
- (ii) bacaan suku kata
- (iii) bacaan perkataan bermakna
- (iv) bacaan ayat mudah



Selain daripada melihat kesan teknik pembelajaran bacaan awal ke atas pencapaian bacaan awal kanak-kanak, statistik inferens juga digunakan dalam kajian ini untuk melihat hubungan antara tahap literasi awal dengan pencapaian bacaan awal kanak-kanak. Statistik inferens digunakan untuk meramal dan membuat generalisasi ke atas populasi kajian berdasarkan keputusan analisis (Chua, 2012; Coakes, Steed & Price, 2008).

Berdasarkan keperluan yang dinyatakan di atas, statistik inferens yang digunakan dalam kajian ini adalah ujian MANCOVA (*Multivariate Analysis of Covariance Test*), ujian-t untuk pengukuran berulangan (*Paired-Samples T-Test*), ujian-t sampel bebas (*Independent Samples T-Test*) dan Korelasi Pearson. Rasional pemilihan setiap prosedur analisis data yang dinyatakan akan dihuraikan selepas ini.



Bagi melihat kesan teknik pembelajaran bacaan awal ke atas pencapaian bacaan awal subjek kajian, analisis pemboleh ubah berganda (*multivariate*) menggunakan ujian MANCOVA dipilih kerana ujian MANCOVA membolehkan empat pemboleh ubah bersandar terlibat yang ingin dikaji dapat dianalisis secara serentak seperti yang telah dinyatakan oleh Chua (2009), Pallant (2011), dan Tabachnick dan Fidell (2007). Ujian univariat yang dijalankan secara serentak dalam ujian MANCOVA dapat mengurangkan ralat *Type I* (Pallant, 2011). Ujian MANCOVA untuk menguji keberkesanan kaedah pengajaran dan keberkesanan produk dengan pemboleh ubah bersandar lebih daripada satu juga telah digunakan dalam kajian lepas oleh Naimah (2005) dan Che Soh (2012). Selain daripada itu, rasional pemilihan adalah kerana prosedur MANCOVA membolehkan kovariat dikawal.



Kovariat merupakan faktor yang tidak dikaji tetapi mungkin boleh mempengaruhi pemboleh ubah bersandar (Chua, 2009) iaitu bertindak sebagai pemboleh ubah ekstranus. Pengaruh pemboleh ubah ekstranus perlu dihindarkan. Jika tidak dikawal, pemboleh ubah ekstranus akan mengganggu keputusan kajian (Chua, 2012; Coakes, Steed & Price, 2008). Kovariat yang ditetapkan dalam kajian ini adalah skor ujian pra memandangkan dalam kajian kuasi-eksperimental, kemungkinan besar kanak-kanak tidak berada pada tahap yang sama sebelum kajian dimulakan (Fraenkel & Wallen, 2008; Pallant, 2011). Faktor ini boleh mempengaruhi keputusan kajian. Ujian MANCOVA yang digunakan diuji pada aras signifikan $p \leq .05$. Bagi melihat kesan ke atas setiap satu pemboleh ubah bersandar, ujian univariat dijalankan dan ubahsuaian Bonferonni digunakan dengan pengujian pada aras signifikan $p \leq .0125$.

Ujian-t untuk pengukuran berulang digunakan untuk melihat sama ada terdapat perbezaan keupayaan bacaan awal subjek kajian sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal. Menurut Chua (2012) ujian-t untuk pengukuran berulang sesuai digunakan apabila setiap individu dalam kumpulan sampel diukur dua kali dan data digunakan untuk membandingkan pencapaian mereka sebelum dan selepas sesuatu rawatan. Ujian-t sampel bebas pula digunakan untuk melihat sama ada terdapat perbezaan kemahiran antara subjek kajian lelaki dan perempuan selepas penggunaan KitAB Cerdas. Kedua-dua ujian-t yang digunakan diuji pada aras signifikan $p \leq .05$.

Ujian Korelasi Pearson pula digunakan untuk melihat hubungan antara tahap literasi awal dengan tahap bacaan awal subjek kajian terlibat setelah penggunaan

KitAB Cerdas. Ujian Korelasi Pearson juga diuji pada aras signifikan $p \leq .05$. Selepas analisis, skor tahap literasi awal dikelaskan kepada beberapa kategori bagi memudahkan huraian berkaitan klasifikasi tahap literasi awal kanak-kanak dalam kajian ini. Klasifikasi tahap literasi yang ditetapkan adalah seperti Jadual 3.7 di bawah. Pembahagian kategori ini diasaskan kepada kiraan berikut :

$$\frac{\text{skor maksimum} - \text{skor minimum}}{\text{bilangan kategori}}$$

Jadual 3.7

Kategori Tahap Literasi Awal Kanak-kanak Berdasarkan Skor Min Literasi Awal

| Skor Min | Tahap Literasi Awal |
|-------------|---------------------|
| 1.00 – 2.33 | Rendah |
| 2.34 – 3.67 | Sederhana |
| 3.68 – 5.00 | Tinggi |

3.15.3 Analisis Data Kualitatif

Data kualitatif dalam bahagian reka bentuk KitAB Cerdas dijalankan secara deskriptif menggunakan frekuensi dan peratusan untuk melihat dapatan berkaitan pengesahan pakar dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas. Huraian ini telah dijelaskan dalam bahagian 3.11 (Kesahan dan Kebolehpercayaan).

Data dalam bentuk rakaman video pula dianalisis menggunakan perisian ATLAS.ti versi 7.5.7 berdasarkan panduan yang disarankan oleh Othman (2013). Rakaman video dilaksanakan semasa kanak-kanak sedang belajar bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas dengan bimbingan pendidik mereka. Rakaman video diterjemahkan dalam bentuk transkripsi dan dilakukan semakan bersama pendidik yang terlibat. Bagi memudahkan proses mengutip dan menganalisis data kualitatif ini, pandangan Creswell (2009), dan Miles dan Huberman (1994) telah dirujuk sebagai panduan.

Ringkasan huraian tentang instrumen kajian dan prosedur analisis data ditunjukkan seperti dalam Jadual 3.8 di bawah. Instrumen yang digunakan untuk mengumpul data dan prosedur analisis data yang ditunjukkan dalam jadual tersebut

adalah untuk menjawab soalan kajian yang berkenaan.

Jadual 3.8

Rumusan Terhadap Instrumen dan Prosedur Analisis Data Bagi Menjawab Soalan Kajian

| Bil. | Soalan Kajian | Instrumen | Prosedur Analisis Data |
|------|--|--|--|
| 1. | Bagaimanakah KitAB Cerdas dibangunkan? | <ul style="list-style-type: none"> • Soal Selidik Analisis Keperluan <ul style="list-style-type: none"> - Pendidik - Ibu Bapa • Borang Penilaian KitAB Cerdas • Soalan Ujian Pra dan Ujian Pasca dalam kajian rintis • Borang Maklumat Tahap Literasi Kanak-kanak (kajian rintis) | Deskriptif Deskriptif MANCOVA Ujian-t Deskriptif |

(bersambung)

Jadual 3.8 (*sambungan*)

| Bil. | Soalan Kajian | Instrumen | Prosedur Analisis Data |
|------|--|---|------------------------|
| | | • Borang Penilaian KitAB Cerdas | Deskriptif |
| 2. | Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal sebelum dan selepas penggunaan KitAB Cerdas? | Soalan Ujian Pra dan Ujian Pasca | Ujian-t |
| 3. | Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal? | • Soalan Ujian Pra dan Ujian Pasca | MANCOVA |
| 4. | Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek sebutan bunyi huruf vokal antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal? | • Soalan Ujian Pra dan Ujian Pasca | MANCOVA |
| 5. | Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan suku kata antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal? | • Soalan Ujian Pra dan Ujian Pasca | MANCOVA |
| 6. | Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan perkataan bermakna antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal? | • Soalan Ujian Pra dan Ujian Pasca | MANCOVA |
| 7. | Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan ayat mudah antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal? | • Soalan Ujian Pra dan Ujian Pasca | MANCOVA |
| 8. | Adakah terdapat hubungan di antara tahap literasi awal dengan pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat? | • Borang Maklumat Tahap Literasi Awal Kanak-kanak • Soalan Ujian Pasca | Korelasi Pearson |
| 9. | Adakah terdapat pengaruh gender terhadap pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat melalui penggunaan KitAB Cerdas? | • Soalan Ujian Pasca | Ujian-t |

3.16 Kajian Rintis

Kajian rintis merupakan kajian dalam skala yang kecil sebelum pelaksanaan kajian sebenar. Kajian rintis dijalankan untuk menguji kebolehpercayaan semua item dalam instrumen yang dibina. Selain daripada itu, kajian rintis juga bertujuan mengenal pasti isu dan masalah yang mungkin berlaku dalam kajian sebenar (Chua, 2011; Fraenkel & Wallen, 2008). Selain daripada sebab yang dinyatakan, dalam kajian ini kajian rintis juga dijalankan sebagai salah satu bentuk penilaian dalam proses pembangunan KitAB Cerdas.

Kajian rintis dijalankan ke atas 30 orang kanak-kanak TASKA yang tidak terlibat dengan kajian sebenar. Kanak-kanak yang dipilih untuk kajian rintis berumur 3+ supaya mempunyai ciri-ciri yang sama dengan subjek kajian. Kanak-kanak yang terlibat dalam kajian rintis dipilih daripada dua buah TASKA swasta dan satu TASKA YPKT untuk mendapatkan maklum balas yang lebih menyeluruh tentang penggunaan KitAB Cerdas dan kesemua instrumen yang digunakan dalam kajian ini. Kesemua data yang diperoleh daripada kajian rintis dianalisis untuk mendapatkan indeks kebolehpercayaan.

3.16.1 Kebolehpercayaan Instrumen Kajian Dalam Kajian Rintis

Instrumen kajian yang digunakan iaitu Soal Selidik Analisis Keperluan, Senarai Semak Tahap Literasi Awal dan Ujian Bacaan Awal telah dirujuk kepada pakar sebelum ujian rintis ditadbir. Seramai tujuh orang pakar yang berpengalaman melebihi 14 tahun dalam aspek pembinaan item, bidang pendidikan awal kanak-kanak dan



bidang bahasa terlibat dalam penilaian instrumen kajian ini seperti yang telah dijelaskan dalam bahagian 3.11 (Kesahan dan Kebolehpercayaan). Setelah mengambil kira penilaian pakar dari aspek pembinaan item, kandungan dan bahasa, instrumen kajian telah diperbaiki dari aspek struktur ayat dan organisasi soalan sebelum digunakan dalam kajian rintis.

Kaedah menguji kebolehpercayaan instrumen dalam kajian ini menggunakan kaedah ketekalan dalaman (*internal consistency*). Pengkaji menggunakan pekali alfa Cronbach untuk menentukan kebolehpercayaan dalaman bagi item-item yang melibatkan skala Likert. Nilai alfa .65 hingga .95 dirujuk untuk memastikan ketekalan dalaman instrumen memuaskan (Chua, 2012). Analisis alfa Cronbach dijalankan ke atas Soal Selidik Analisis Keperluan, Senarai Semak Tahap Literasi Awal dan Ujian Bacaan Awal. Jadual 3.9 menunjukkan nilai alfa Cronbach instrumen kajian yang diperoleh daripada kajian rintis.

Jadual 3.9

Nilai Alfa Cronbach Instrumen Kajian

| Instrumen Kajian | Nilai Alfa |
|--|------------|
| Soal Selidik Analisis Keperluan (Pendidik) | .826 |
| Soal Selidik Analisis Keperluan (Ibu Bapa) | .823 |
| Senarai Semak Tahap Literasi Awal | .903 |
| Ujian Bacaan Awal | .772 |

Berdasarkan Jadual 3.9 di atas, kesemua nilai alfa berada di antara .65 dan .95. Oleh itu, tiada lagi penambahbaikan dari aspek kandungan dan struktur ayat yang dilakukan untuk instrumen yang dinyatakan di atas setelah kajian rintis pertama.



Namun begitu, semakin akhir dilakukan untuk aspek teknikal seperti ejaan dan tanda baca. Soal Selidik Analisis Keperluan, Borang Maklumat Tahap Literasi Awal Kanak-kanak dan Ujian Bacaan Awal diperbanyakkan untuk persediaan kajian sebenar.

3.16.2 Penilaian KitAB Cerdas Dalam Kajian Rintis

Pendidik dan pengurus TASKA yang terlibat dalam kajian rintis telah diberikan taklimat khusus dan kursus bagi penggunaan KitAB Cerdas sebelum kajian rintis dimulakan. Selain daripada itu, Borang Penilaian KitAB Cerdas juga diedarkan kepada mereka. Ini merupakan penilaian pada peringkat pelaksanaan dalam kumpulan kecil.

Maklumat penilaian KitAB Cerdas dalam kajian rintis ini merupakan salah satu daripada penilaian formatif dalam proses pembangunan KitAB Cerdas. Maklumat tersebut sangat berguna dalam membuat penambahbaikan terhadap media dalam KitAB Cerdas untuk digunakan dalam kajian sebenar. Maklumat penilaian KitAB Cerdas dalam kajian rintis digabungkan dengan dapatan penilaian pakar dalam membuat penambahbaikan KitAB Cerdas.

Rumusan pandangan dan persetujuan pelaksana di TASKA bagi penggunaan KitAB Cerdas dalam kajian rintis ditunjukkan dalam Jadual 3.10 di bawah. Aspek yang ditanya bagi penggunaan KitAB Cerdas termasuk tentang taklimat, kursus, kesesuaian media dengan aktiviti kanak-kanak dan ciri-ciri mesra pengguna pada KitAB Cerdas.

Jadual 3.10

Rumusan Pandangan Pelaksana Terhadap Penggunaan KitAB Cerdas

| Bil. | Perkara | Bilangan persetujuan | |
|------|--|---------------------------|----------------|
| | | Frekuensi (<i>f</i>) | Peratus (%) |
| 1 | Taklimat yang diberikan dapat membantu memahami tujuan penggunaan KitAB Cerdas | 9 | 100.00 |
| 2 | Kursus penggunaan KitAB Cerdas dapat membantu menguasai cara penggunaan media dalam KitAB Cerdas | 9 | 100.00 |
| 3 | Kursus penggunaan KitAB Cerdas dapat membantu membimbing kanak-kanak dalam bacaan awal | 9 | 100.00 |
| 4 | Media dalam KitAB Cerdas sesuai dengan aktiviti kanak-kanak di TASKA | 9 | 100.00 |
| 5 | KitAB Cerdas mudah dibawa dengan bekas yang disertakan | 9 | 100.00 |
| 6 | Saiz media sesuai dikendalikan oleh kanak-kanak | 9 | 100.00 |
| 7 | Bilangan media KitAB Cerdas sesuai untuk penggunaan pembelajaran kanak-kanak dengan nisbah pendidik dan kanak-kanak 1:10 | 9 | 100.00 |

Berdasarkan Jadual 3.10, kesemua sembilan (100%) pendidik dan pengurus TASKA yang terlibat dalam kajian rintis bersetuju bahawa taklimat dan kursus yang dikendalikan dapat membantu mereka memahami tujuan penggunaan KitAB Cerdas dan dapat membantu mereka menguasai cara penggunaan KitAB Cerdas, seterusnya membimbing kanak-kanak dalam pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas.

Media dalam KitAB Cerdas sesuai dengan aktiviti kanak-kanak di TASKA. Selain daripada itu, KitAB Cerdas juga mempunyai ciri-ciri mesra pengguna iaitu mudah dibawa, saiz media sesuai dikendalikan oleh kanak-kanak dan mencukupi untuk pembelajaran bacaan awal kanak-kanak dalam nisbah pendidik dan kanak-

kanak 1:10. Oleh yang demikian, cara penyampaian taklimat dan kursus diteruskan untuk kajian sebenar. Bekas bagi menempatkan KitAB Cerdas juga dikekalkan. Bilangan unit media dalam KitAB Cerdas juga dikekalkan dalam setiap set KitAB Cerdas untuk kegunaan dalam kajian sebenar.

Penilaian yang lebih terperinci dibuat terhadap setiap media dalam KitAB Cerdas untuk tujuan penambahbaikan bagi pelaksanaan kajian sebenar. Persetujuan penerimaan pelaksana (pendidik dan pengurus TASKA) terhadap setiap media dalam KitAB Cerdas ditunjukkan dalam Jadual 3.11.

Jadual 3.11

Penerimaan Pengurus dan Pendidik TASKA Terhadap Media Dalam KitAB Cerdas

| Bil. | Media KitAB Cerdas | Bilangan persetujuan | |
|------|---|---------------------------|----------------|
| | | Frekuensi (<i>f</i>) | Peratus (%) |
| 1 | Kad suku kata | 9 | 100.0 |
| 2 | Kad imbasan (untuk aktiviti kumpulan besar) | 9 | 100.0 |
| 3 | Dadu | 9 | 100.0 |
| 4 | Papan suku kata | 9 | 100.0 |
| 5 | Buku bacaan | 9 | 100.0 |
| 6 | Perisian komputer – sebutan | 9 | 100.0 |
| 7 | Perisian komputer – lagu | 9 | 100.0 |
| 8 | Perisian komputer – buku besar elektronik | 9 | 100.0 |
| 9 | Perisian komputer – latihan sendiri | 9 | 100.0 |
| 10 | Buku panduan pendidik | 9 | 100.0 |

Berdasarkan Jadual 3.11, kesemua pelaksana seramai sembilan orang (100%) menerima semua media dalam KitAB Cerdas. Oleh yang demikian, kesemua media dikekalkan untuk kajian sebenar. Namun demikian, terdapat komen dan cadangan

penambahbaikan yang diambil perhatian bagi media tertentu seperti yang dinyatakan dalam Jadual 3.12. Cadangan penambahbaikan daripada pelaksana ini diteliti bersama cadangan penambahbaikan oleh panel pakar penilai yang akan dihuraikan dalam Bab 4.

Jadual 3.12

Cadangan Penambahbaikan Media dalam KitAB Cerdas Melalui Kajian Rintis

| Bil. | Media KitAB Cerdas | Cadangan Penambahbaikan |
|------|---|--|
| 1 | Kad imbasan (untuk aktiviti kumpulan besar) | <ul style="list-style-type: none"> • Warna suku kata dibezakan • Warna terang untuk suku kata |
| 2 | Dadu | <ul style="list-style-type: none"> • Pelekat pada dadu dikukuhkan lagi supaya tidak cepat tanggal |
| 3 | Papan suku kata | <ul style="list-style-type: none"> • Menggunakan kaedah yang lebih mudah untuk melekatkan suku kata selain menggunakan pelekat. • Warna terang digunakan untuk menarik minat kanak-kanak |
| 4 | Buku bacaan | <ul style="list-style-type: none"> • Warna suku kata dibezakan |
| 5 | Perisian komputer – sebutan | <ul style="list-style-type: none"> • Suara latar perlu lebih jelas • Kualiti bunyi perlu diperbaiki • Pergerakan paparan boleh dilajukan sedikit |
| 6 | Perisian komputer – lagu | <ul style="list-style-type: none"> • Suara nyanyian perlu lebih jelas • Kualiti bunyi perlu diperbaiki |
| 7 | Buku panduan pendidik | <ul style="list-style-type: none"> • Gunakan warna yang lebih terang untuk kulit buku |

Pelaksana juga memberikan maklum balas terhadap kesesuaian KitAB Cerdas bagi merangsang elemen kecerdasan pelbagai dalam diri kanak-kanak. Memandangkan elemen rangsangan kecerdasan menjadi asas dalam pembangunan KitAB Cerdas, elemen berkenaan penting untuk dilihat pada kanak-kanak semasa

penggunaan KitAB Cerdas. Maklum balas pelaksana terhadap aspek ini ditunjukkan dalam Jadual 3.13.

Jadual 3.13

Kesesuaian KitAB Cerdas Bagi Merangsang Kecerdasan Pelbagai Kanak-kanak

| Bil. | Elemen Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983) | Bilangan persetujuan | |
|------|---|---------------------------|----------------|
| | | Frekuensi (<i>f</i>) | Peratus (%) |
| 1 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan linguistik | 9 | 100.00 |
| 2 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan kinestetik | 9 | 100.00 |
| 3 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan muzik | 9 | 100.00 |
| 4 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan interpersonal | 9 | 100.00 |
| 5 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan intrapersonal | 9 | 100.00 |
| 6 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan visual-spatial | 9 | 100.00 |
| 7 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan logik-matematik | 9 | 100.00 |
| 8 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan naturalistik | 8 | 88.89 |

Berdasarkan Jadual 3.13, melalui kajian rintis, KitAB Cerdas didapati dapat merangsang lapan elemen kecerdasan pelbagai (Gardner, 1983). Walaupun tidak semua pelaksana bersetuju bahawa kecerdasan naturalistik dapat dirangsang, cadangan aktiviti dalam buku panduan pendidik tidak diubah kerana peratus persetujuan masih pada tahap yang tinggi. Seperti yang dinyatakan sebelum ini, kesemua dapatan kajian rintis diteliti bersama dapatan penilaian oleh pakar dan



penambahbaikan KitAB Cerdas dilakukan berdasarkan kesemua maklumat penilaian tersebut.

3.17 Rumusan

Metodologi kajian yang telah dihuraikan dalam bab ini adalah bagi memastikan data yang diperoleh daripada kajian menepati objektif kajian dan sesuai untuk menjawab soalan kajian. Reka bentuk kuasi-eksperimental yang digunakan adalah untuk memastikan suasana pembelajaran asal kanak-kanak tidak terganggu dan mengelakkan mereka menjadi keliru, yang boleh menyebabkan tekanan psikologi dan mempengaruhi keputusan kajian.



Perancangan untuk pelaksanaan kajian yang mengambil kira pembinaan pelbagai instrumen, prosedur pengumpulan data dan prosedur analisis data, termasuk pemboleh ubah ekstranus adalah untuk mengelakkan kelemahan dan ralat supaya keputusan kajian yang diperoleh lebih tepat dan jitu. Dapatan bagi menjawab kesemua soalan kajian akan dihuraikan dalam Bab 4 yang berikut ini.





BAB 4

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pengenalan



Bab ini akan menghuraikan dapatan kajian berdasarkan hasil analisis data. Secara keseluruhan, kajian ini bertujuan membangunkan dan menguji keberkesanan kit pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia (KitAB Cerdas) terhadap keupayaan bacaan awal kanak-kanak TASKA. Kit dibangunkan berdasarkan prinsip rangsangan kecerdasan pelbagai dan terdiri daripada pelbagai pilihan media pembelajaran serta panduan untuk pendidik awal kanak-kanak menggunakannya. Huraian dapatan kajian dalam bab ini dilaksanakan mengikut sub topik bagi menjawab soalan keseluruhan soalan kajian iaitu :

1. Bagaimanakah KitAB Cerdas dibangunkan?
2. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal bagi kumpulan rawatan dan kawalan?



3. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
4. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek sebutan bunyi huruf vokal antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
5. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan suku kata antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
6. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan perkataan bermakna antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
7. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan ayat mudah antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
8. Adakah terdapat hubungan di antara tahap literasi awal dengan pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat?
9. Adakah terdapat pengaruh gender terhadap pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat melalui penggunaan KitAB Cerdas?

Reka bentuk kajian ini adalah kajian campuran. Data kualitatif merujuk kepada langkah-langkah dalam proses pembangunan KitAB Cerdas yang diuraikan secara deskriptif. Data kualitatif juga merujuk kepada pemerhatian melalui rakaman video bagi mendapatkan gambaran yang lebih holistik dan penjelasan yang lebih terperinci bagi melihat keberkesanan penggunaan KitAB Cerdas. Data kuantitatif pula diperoleh



menggunakan reka bentuk kuasi-eksperimental untuk menguji kesan KitAB Cerdas ke atas kemahiran bacaan awal kanak-kanak TASKA. Maklumat latar belakang subjek kajian dihuraikan terlebih dahulu untuk mendapatkan gambaran menyeluruh terhadap subjek yang terlibat dalam kajian ini.

4.2 Latar Belakang Subjek Kajian

Subjek kajian terdiri daripada 159 orang kanak-kanak TASKA Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu (YPKT) dalam lingkungan umur tiga tahun ke atas hingga empat tahun (3+). Sebanyak empat kawasan parlimen terlibat iaitu Parlimen Dungun, Marang, Hulu Terengganu dan Kemaman yang telah dihuraikan cara pemilihannya dalam Bab 3. Subjek kajian terdiri daripada pelbagai latar belakang keluarga dan



pekerjaan ibu bapa. Subjek kajian daripada setiap kawasan parlimen dibahagikan kepada kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan berdasarkan TASKA masing-masing.

4.2.1 Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Gender

Taburan subjek berdasarkan gender ditunjukkan dalam Jadual 4.1. Bilangan subjek tidak seimbang dari aspek gender memandangkan subjek dipilih berdasarkan kumpulan tetap (*intact group*) kerana suasana pembelajaran di TASKA tidak membolehkan pengkaji membuat pembahagian rawak kanak-kanak secara individu seperti yang telah dijelaskan dalam Bab 3 (Metodologi).



Jadual 4.1

Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Gender

| Kumpulan | Gender | | | | Jumlah | |
|----------|----------|-------|-----------|-------|----------|--------|
| | Lelaki | | Perempuan | | <i>f</i> | % |
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | | |
| Rawatan | 40 | 50.00 | 40 | 50.00 | 80 | 100.00 |
| Kawalan | 34 | 43.04 | 45 | 56.96 | 79 | 100.00 |
| Jumlah | 74 | 46.54 | 85 | 53.46 | 159 | 100.00 |

f = frekuensi

% = peratus

Berdasarkan Jadual 4.1, dapat dilihat secara keseluruhan bahawa bilangan subjek perempuan lebih ramai daripada subjek lelaki. Ini dapat dilihat dengan jelas di mana terdapat seramai 74 orang (46.54%) kanak-kanak lelaki dan 85 orang (53.46) kanak-kanak perempuan yang terlibat sebagai subjek kajian. Taburan subjek dalam kumpulan rawatan lebih seimbang iaitu seramai 40 orang (50.00%) subjek lelaki dan 40 orang (50.00%) subjek perempuan. Namun demikian keadaan tidak seimbang pada kumpulan kawalan iaitu 34 orang (43.04%) subjek lelaki dan 45 orang (56.96%) subjek perempuan. Keadaan ini berlaku kerana pemilihan kumpulan tetap seperti yang dinyatakan di atas.

4.2.2 Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Kumpulan

Subjek kajian dibahagikan kepada kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan berdasarkan TASKA dalam kawasan parlimen terlibat. Jadual 4.2 menunjukkan taburan subjek berdasarkan kumpulan.



Jadual 4.2

Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Kumpulan

| Kumpulan | Frekuensi (<i>f</i>) | Peratus (%) |
|----------|---------------------------|----------------|
| Rawatan | 80 | 50.31 |
| Kawalan | 79 | 49.69 |
| Jumlah | 159 | 100.00 |

f = frekuensi % = peratus

Berdasarkan Jadual 4.2, bilangan subjek kajian dalam kumpulan rawatan dengan hampir sama iaitu 80 orang (50.31%) dalam kumpulan rawatan dan 79 orang (49.69%) dalam kumpulan kawalan. Oleh itu bilangan subjek tidak menjadi faktor utama perbezaan pencapaian antara kumpulan.

**4.2.3 Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Umur**

Secara keseluruhan, seperti yang telah dinyatakan dalam Bab 3, umur subjek kajian telah ditetapkan iaitu adalah antara tiga tahun satu bulan (37 bulan) hingga empat tahun (48 bulan). Dalam kajian ini kumpulan umur subjek kajian yang ditetapkan dikelompokkan dan dinamakan sebagai umur 3+. Jadual 4.3 menunjukkan taburan subjek kajian berdasarkan umur kanak-kanak dalam kiraan bulan, yang dibahagikan kepada dua iaitu tiga tahun hingga tiga tahun enam bulan (36 – 42 bulan) dan juga tiga tahun tujuh bulan hingga empat tahun (43 – 48 bulan).



Jadual 4.3

Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Umur

| Kumpulan | Umur (Bulan) | | | | Jumlah mengikut kumpulan | |
|----------|--------------|-------|---------|-------|--------------------------|----------|
| | 36 – 42 | | 43 - 48 | | f | % |
| | f | % | f | % | | |
| Rawatan | 42 | 52.50 | 38 | 47.50 | 80 | 100.00% |
| Kawalan | 35 | 44.30 | 44 | 55.70 | 79 | 100.00 % |
| Jumlah | 77 | | 82 | | 159 | |

f = frekuensi

% = peratus

Secara keseluruhan, bilangan subjek kajian lebih besar bagi umur 43 hingga 48 bulan iaitu 82 orang berbanding umur 36 hingga 42 bulan seramai 77 orang. Ini bermakna kanak-kanak yang melebihi umur 3 ½ tahun lebih ramai berbanding umur di bawah 3 ½ tahun. Jika dilihat dalam kumpulan rawatan pula, lebih ramai subjek kajian berada dalam lingkungan umur di bawah 3 ½ tahun berbanding umur melebihi 3 ½ tahun. Sementara itu bagi kumpulan kawalan keadaan sebaliknya berlaku. Walaupun pengkaji menetapkan umur 3+ untuk subjek kajian, faktor umur kanak-kanak tidak dijadikan fokus untuk proses analisis data. Faktor umur hanya menjadi kriteria yang ditetapkan dalam pemilihan awal subjek kajian.

4.2.4 Taburan Subjek Berdasarkan Tahap Sosioekonomi Keluarga

Seperti yang telah dinyatakan dalam Bab 3, pendapatan isi rumah sebanyak RM3000 ke bawah dikategorikan kepada tahap sosioekonomi yang rendah dan RM3001 ke atas berada pada tahap sosioekonomi yang tinggi. Jumlah pendapatan isi rumah tersebut diasingkan kepada lima kategori seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.4.



Jadual 4.4

Taburan Subjek Kajian Berdasarkan Tahap Sosioekonomi Keluarga

| Kumpulan | Pendapatan Isi Rumah | | | | Jumlah mengikut kumpulan | |
|----------|----------------------|-------|----------------|-------|--------------------------|----------|
| | RM3000 ke bawah | | RM3001 ke atas | | <i>f</i> | % |
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | | |
| Rawatan | 28 | 35.00 | 52 | 65.00 | 80 | 100.00% |
| Kawalan | 11 | 13.92 | 68 | 86.08 | 79 | 100.00 % |
| Jumlah | 39 | | 120 | | 159 | |

f = frekuensi

% = peratus

Berdasarkan Jadual 4.4, dapat dilihat bahawa kebanyakan subjek kajian iaitu seramai 120 daripada 159 orang berada dalam keluarga yang mempunyai pendapatan isi rumah melebihi RM3000. Begitu juga keadaan bagi kedua-dua kumpulan, rawatan dan kawalan. Ini menunjukkan kebanyakan subjek kajian berada dalam keluarga yang mempunyai tahap sosioekonomi yang tinggi. Namun demikian, faktor tahap sosioekonomi tidak dikaji secara langsung dalam kajian ini.

Walaupun dalam kajian ini fokus kajian tidak ditumpukan secara langsung kepada faktor latar belakang subjek kajian, namun maklumat ini menjadi maklumat asas untuk fasa analisis (analisis terhadap ciri-ciri kumpulan sasaran) dalam proses pembangunan KitAB Cerdas. Maklumat ini juga boleh menjadi satu maklumat tambahan setelah kesemua hasil analisis diperoleh. Maklumat berkaitan latar belakang subjek kajian yang boleh dikaitkan dengan dapatan akhir kajian akan dibincangkan dalam Bab 5.

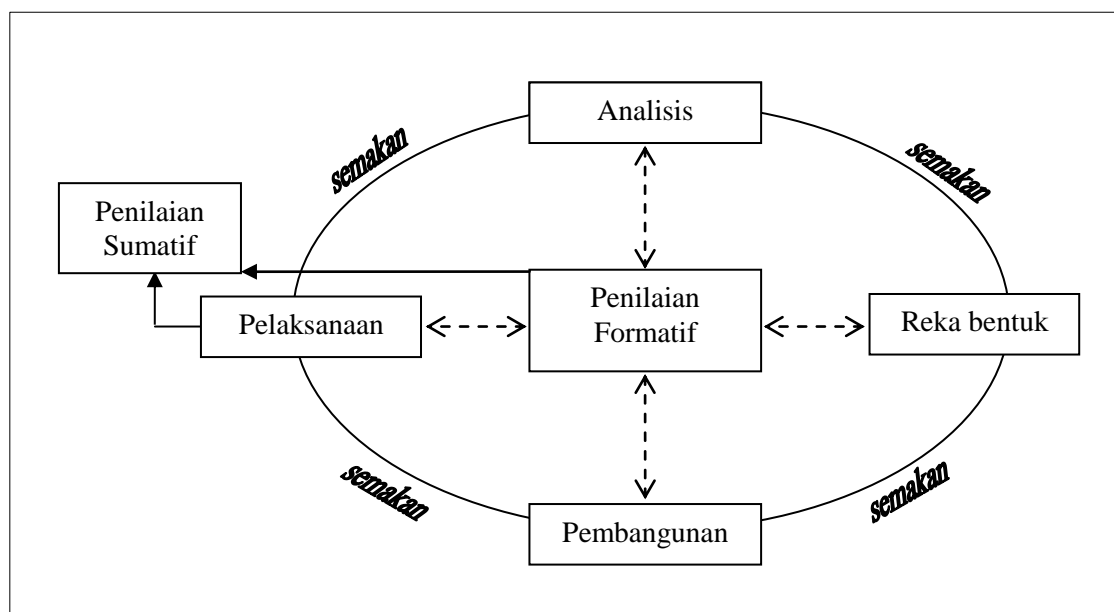


4.3 Langkah-langkah Pembangunan KitAB Cerdas

Dapatan kajian dalam bahagian ini adalah bagi menjawab soalan kajian yang pertama iaitu:

1. Bagaimanakah KitAB Cerdas dibangunkan?

Dapatan kajian akan dihuraikan dan dianalisis berdasarkan fasa-fasa dalam Model ADDIE KitAB Cerdas yang digunakan dalam kajian. Fasa pembangunan KitAB Cerdas melibatkan analisis keperluan (*analysis*), reka bentuk (*design*), pembangunan (*development*), pelaksanaan (*implementation*) dan penilaian (*evaluation*). Model ADDIE KitAB Cerdas dibina berdasarkan ubahsuaian yang dilakukan oleh pengkaji terhadap Model ADDIE oleh Branch (2009), Gustafson dan Branch (2002) dan ciri-ciri Model ADDIE seperti yang dinyatakan oleh Simmons (2011) dan Wang (2011).



Rajah 4.1. Model ADDIE KitAB Cerdas

Model ADDIE KitAB Cerdas seperti dalam Rajah 4.1 digunakan sebagai asas kepada pembangunan KitAB Cerdas. Proses pembangunan KitAB Cerdas dimulakan daripada fasa analisis sehingga fasa penilaian seperti yang telah dihuraikan juga dalam Bab 3. Huraian selanjutnya selepas ini berkaitan langkah-langkah pembangunan KitAB Cerdas secara terperinci untuk menjawab soalan kajian pertama.

4.3.1 Analisis Keperluan

Kesemua proses dalam fasa analisis ini dilaksanakan sebelum kajian dijalankan. Fasa analisis amat penting untuk merancang langkah seterusnya dalam keseluruhan kajian, terutamanya untuk langkah seterusnya dalam fasa pembangunan KitAB Cerdas.

Terdapat tujuh jenis analisis keperluan yang dijalankan iaitu :

- (i) Analisis terhadap matlamat pembangunan KitAB Cerdas dan matlamat pembelajaran bacaan awal
- (ii) Analisis terhadap ciri-ciri kumpulan sasaran
- (iii) Analisis terhadap strategi dan kaedah pembelajaran bacaan awal
- (iv) Analisis ke atas media dan teknologi yang terlibat sebagai bahan bantu pembelajaran dalam KitAB Cerdas
- (v) Analisis terhadap situasi fizikal pembelajaran
- (vi) Analisis terhadap kesesuaian masa untuk penyampaian pengajaran
- (vii) Analisis terhadap bentuk penilaian kemahiran bacaan awal

(i) Analisis Terhadap Matlamat

Matlamat keseluruhan kajian ini adalah membangunkan kit bacaan awal iaitu KitAB Cerdas bagi membantu meningkatkan kemahiran bacaan awal dalam kalangan kanak-kanak TASKA. Oleh yang demikian, analisis keperluan yang dijalankan adalah untuk melihat sama ada terdapat keperluan untuk mencapai matlamat tersebut.

Analisis dokumen dilakukan ke atas kandungan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia pada peringkat TASKA yang melibatkan kanak-kanak dari lahir sehingga berumur empat tahun. Dapatan hasil analisis dokumen yang telah dijalankan adalah seperti dalam Jadual 4.5.

Keperluan Memulakan Pembelajaran Bacaan Awal Untuk Kanak-kanak 3+

| Dokumen | Bahagian | Muka Surat | Pernyataan |
|---|--|-------------------|---|
| Kurikulum PERMATA Negara: Asuhan dan Didikan Awal Kanak-kanak 0-4 Tahun (Jabatan Perdana Menteri, 2013) | 5.5 MODUL 5 – Peringkat Umur 3 hingga 4 Tahun, Bidang Pembelajaran Bahasa, Komunikasi dan Literasi Awal | 106/153 | 7. Minat membaca dan menulis • Cadangan aktiviti : Mari Membaca Bersama |
| Modul Kursus Asuhan Awal Kanak-kanak (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 1998) | Modul 7 Perkembangan Bahasa (Perkara 6.8) | 12/15 | Bacaan Awal (<i>early reading</i>) Sediakan buku-buku yang bergambar untuk mereka melihat dan membaca. Beri peluang untuk kanak-kanak menerangkan apa yang dilihatnya. |

Berdasarkan Jadual 4.5, didapati bahawa terdapat keperluan untuk memulakan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak berumur 3+. Keperluan ini ada terkandung dalam Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013) pada Bahagian 5.6 dalam MODUL 5. Modul ini menghuraikan Bidang Pembelajaran Bahasa, komunikasi dan Literasi Awal untuk peringkat umur tiga hingga empat tahun (3+). Selain daripada itu, Modul Kursus Asas Asuhan Kanak-kanak (KAAK) yang dikeluarkan oleh Jabatan Kebajikan Masyarakat (1990) juga menggariskan keperluan bacaan awal dalam Modul 7 – Perkembangan Bahasa pada perkara 6.8. Kesemua maklumat ini menjadi rasional matlamat pembangunan KitAB Cerdas dapat direalisasikan untuk kanak-kanak TASKA.

Analisis terhadap matlamat pembangunan KitAB Cerdas dan pembelajaran bacaan awal juga dibuat melalui soal selidik tinjauan awal yang diedarkan kepada para pendidik awal kanak-kanak dan ibu bapa kepada kanak-kanak yang sedang mendapat pendidikan awal di TASKA YPKT. Dapatan daripada soal selidik berkaitan kesesuaian memulakan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak 3+ ditunjukkan dalam Jadual 4.6 di bawah.

Jadual 4.6

Kesesuaian Memulakan Pembelajaran Bacaan Awal Untuk kanak-kanak 3+

| | Bilangan (N) | Mula membaca pada umur 3+ | | |
|------------------|------------------------|---------------------------|-------|-----|
| | | Ya | Tidak | |
| Pendidik | 20 | 20 | 0 | |
| Ibu bapa/penjaga | 39 | 38 | 1 | |
| Jumlah | Frekuensi (<i>f</i>) | 59 | 58 | 1 |
| | Peratus (%) | 100.0 | 98.3 | 1.7 |

Sebanyak 59 daripada 65 soal selidik dikembalikan. Berdasarkan Jadual 4.6, 58 daripada 59 responden (98.3%) bersetuju bahawa pembelajaran bacaan awal sesuai dimulakan untuk kanak-kanak berumur 3+. Hanya seorang ibu bapa (1.7%) tidak bersetuju untuk kanak-kanak 3+ diajar bacaan awal. Oleh itu boleh dikatakan berdasarkan persepsi pendidik dan ibu bapa/penjaga, pembelajaran bacaan awal sesuai untuk dimulakan bagi kanak-kanak berumur 3+.

Selain daripada itu, pendidik dan ibu bapa juga ditanya tentang persepsi mereka terhadap keperluan pembangunan kit bacaan awal. Dapatan ini memberi maklumat kepada pengkaji terhadap matlamat yang perlu dibentuk untuk kit bacaan awal. Dapatan daripada soal selidik tinjauan awal berkaitan keperluan pembangunan kit bacaan awal ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.7 di bawah.

Jadual 4.7

Keperluan Pembangunan Kit Bacaan Awal

| | N | Kit bacaan awal perlu dibangunkan | | Kit sesuai untuk menyokong kurikulum | | Kit memudahkan pembelajaran | | |
|------------------------|----------|-----------------------------------|-------|--------------------------------------|-------|-----------------------------|-------|-----|
| | | Ya | Tidak | Ya | Tidak | Ya | Tidak | |
| Pendidik | 20 | 20 | 0 | 20 | 0 | 20 | 0 | |
| Ibu bapa/penjaga | 39 | 37 | 2 | 37 | 2 | 37 | 2 | |
| Jumlah | <i>F</i> | 59 | 57 | 2 | 57 | 2 | 57 | 21 |
| | % | 100.0 | 96.6 | 3.4 | 96.6 | 3.4 | 96.6 | 3.4 |
| N = bilangan responden | | f = frekuensi | | % = peratus | | | | |

Berdasarkan Jadual 4.7, seramai 57 daripada 59 orang (96.6%) responden bersetuju bahawa satu kit bacaan awal perlu dibangunkan untuk membantu pembelajaran bacaan awal kanak-kanak. Bilangan yang sama juga iaitu 57 orang



(96.6%) menyatakan bahawa kit bacaan awal boleh menyokong kurikulum pendidikan awal kanak-kanak. 57 orang (96.6%) responden yang sama juga menyatakan bahawa kit bacaan awal akan memudahkan bimbingan terhadap pembelajaran bacaan awal kanak-kanak. Oleh itu boleh dirumuskan di sini bahawa berdasarkan persepsi pendidik dan ibu bapa/penjaga kanak-kanak, pembelajaran bacaan awal sesuai dimulakan untuk kanak-kanak 3+ dan perlu satu bentuk kit bacaan awal dibangunkan untuk tujuan tersebut. Kit bacaan awal perlu sesuai untuk menyokong kurikulum pendidikan awal kanak-kanak dan dapat membantu dalam pembelajaran bacaan awal.

Kesemua maklumat yang diperolehi daripada analisis dalam bahagian ini membantu pengkaji membina matlamat untuk pembangunan KitAB Cerdas dan pembelajaran bacaan awal kanak-kanak. Walaupun jelas bahawa terdapat keperluan pembelajaran bacaan awal dalam kalangan kanak-kanak berumur 3+ dan juga keperluan untuk membangunkan kit bacaan awal, kit tersebut perlu disesuaikan dengan kurikulum TASKA sedia ada iaitu kurikulum PERMATA Negara dan cukup mudah untuk digunakan oleh pendidik dalam membimbing pembelajaran bacaan awal.

(ii) Analisis Terhadap Ciri-ciri Kumpulan Sasaran

Analisis terhadap ciri-ciri kumpulan sasaran dibuat ke atas maklumat demografi subjek kajian dari aspek lokasi dan sosioekonomi. Selain daripada itu, analisis juga dijalankan ke atas keupayaan subjek kajian membaca pada bulan Januari. Hal ini penting kerana kajian perlu dimulakan awal tahun, sebelum subjek kajian menerima sebarang bentuk pembelajaran bacaan awal.





(a) Maklumat demografi subjek kajian dan ibu bapa

Berdasarkan perbincangan dengan Pegawai YPKT yang mengendalikan keseluruhan TASKA, YPKT tidak menetapkan kelayakan gaji tertentu untuk kanak-kanak menyertai TASKA YPKT, oleh itu ibu bapa atau penjaga kanak-kanak terdiri daripada pelbagai golongan pekerjaan, pendidikan dan tahap sosioekonomi. Maklumat ini menjadi asas untuk pemilihan sampel kajian bagi mengelakkan pengaruh pemboleh ubah ekstranus.

(b) Keupayaan membaca subjek kajian pada awal bulan Januari

Tinjauan awal juga dilakukan ke atas keupayaan subjek kajian dalam bacaan awal dalam bulan Januari, semasa mereka baru melangkah ke tahun baharu pendidikan mereka pada tahun keempat umur mereka. Ini bermaksud subjek kajian akan mencapai tahun lahir empat tahun, tetapi dalam bulan Januari mereka mungkin belum mencapai umur empat tahun. Oleh sebab itu, istilah umur yang digunakan dalam kajian ini adalah 3+.

Kemahiran bacaan awal yang ditanyakan kepada pendidik dan ibu bapa/penjaga adalah bermula daripada mengenal sebahagian huruf, membunyikan suku kata, sehingga kepada membaca perkataan dengan suku kata tertutup. Persepsi pendidik dan ibu bapa/penjaga terhadap keupayaan subjek kajian dari aspek bacaan awal dalam bulan Januari ditunjukkan dalam Jadual 4.8.



Jadual 4.8

Keupayaan Bacaan Awal Subjek Kajian Dalam Bulan Januari

| Kemahiran bacaan awal | Pendidik | | Ibu Bapa/Penjaga | | Jumlah Jawapan "Ya" | |
|--|----------|-------|------------------|-------|---------------------|------|
| | Ya | Tidak | Ya | Tidak | <i>f</i> | % |
| Tidak tahu membaca langsung | 7 | 13 | 15 | 22 | 22 | 38.6 |
| Boleh menyebut sebahagian huruf | 13 | 7 | 22 | 15 | 35 | 61.4 |
| Boleh membunyikan sebahagian huruf | 8 | 12 | 10 | 27 | 18 | 31.6 |
| Membunyikan satu suku kata terbuka (contoh : 'ba' , 'da' , 'ma') | 0 | 20 | 4 | 33 | 4 | 7.0 |
| Membaca perkataan dua suku kata terbuka (contoh : 'baba' , 'baca') | 0 | 20 | 2 | 35 | 2 | 3.5 |
| Membaca perkataan tiga suku kata terbuka (contoh : 'tenaga' , 'berapa') | 0 | 20 | 2 | 35 | 2 | 3.5 |
| Membaca perkataan satu suku kata tertutup (contoh : 'tak' , 'nak' , 'bas') | 0 | 20 | 1 | 36 | 1 | 1.8 |
| Membaca perkataan dua suku kata tertutup (contoh : 'katak' , 'balak') | 0 | 20 | 0 | 37 | 0 | 0.0 |

$N = 57$
 f = frekuensi
 % = peratus

Berdasarkan Jadual 4.8 di atas, pada awal tahun (Januari) 22 orang (38.60%) responden menyatakan subjek kajian tidak tahu membaca langsung, namun demikian sebahagian besar responden iaitu 35 orang (61.40%) menyatakan subjek kajian boleh menyebut beberapa abjad secara rawak walaupun tidak mengecam bentuk abjad tersebut. Sementara itu, 18 orang (31.58%) responden menyatakan subjek kajian boleh membunyikan sebahagian huruf. Walaupun ada responden yang menyatakan pada awal tahun subjek kajian sudah boleh membunyikan satu suku kata terbuka, dua suku kata terbuka dan tiga suku kata terbuka, namun bilangan mereka amat kecil.

Berdasarkan dapatan analisis, rata-rata responden berpandangan kemahiran tertinggi subjek kajian pada awal tahun adalah menyebut sebahagian huruf dan membunyikan sebahagian huruf. Ini bermaksud subjek kajian hanya mampu membunyikan sebahagian fonem, tetapi tidak suku kata. Fonem merupakan bunyi untuk unit terkecil dalam sesuatu perkataan (Nik Safiah et al., 2013).

(iii) Analisis Terhadap Strategi Dan Kaedah Pembelajaran Bacaan Awal

Analisis terhadap strategi dan kaedah pembelajaran bacaan awal telah dijalankan melalui analisis terhadap kurikulum PERMATA Negara dan kajian terdahulu yang menjurus kepada pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia. Dapatan terhadap analisis bagi bahagian ini ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.9 di bawah.

Jadual 4.9

Penggunaan Strategi dan Kaedah Untuk Pembelajaran Bacaan Awal Kanak-kanak

| Sumber | Cadangan / Penggunaan Dalam Kajian | |
|--|---|---|
| | Strategi | Kaedah |
| Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013) | Berpusatkan kanak-kanak | Abjad (mengetahui beberapa abjad) |
| Naimah (2005) | Berpusatkan kanak-kanak | Abjad, Gabungan Bunyi-Kata, Vokal Berstruktur |
| Isahak (2007) | Berpusatkan kanak-kanak | Gabungan Bunyi-Kata |
| Norasikin (2007) | Berpusatkan kanak-kanak, Berpusatkan bahan (muzik, kad imbasan, ICT) | Abjad, Suku Kata |
| Kamisah (2011) | Berpusatkan kanak-kanak, Berpusatkan Bahan (ICT) | Abjad, Suku Kata |
| Noorhayati (2013) | Berpusatkan kanak-kanak | Suku Kata |



Berdasarkan Jadual 4.9 strategi berpusatkan kanak-kanak telah dicadangkan dalam Kurikulum PEMATA Negara dan juga digunakan dalam kesemua kajian yang disenaraikan. Bagi kaedah pembelajaran bacaan awal pula, kebanyakan pengkaji melibatkan Kaedah Suku Kata yang digabungkan dengan kaedah lain.

Berdasarkan dapatan analisis terhadap strategi dan kaedah yang telah dijalankan, pengkaji telah menggunakan pendekatan yang selari dengan kajian terdahulu iaitu pendekatan berpusatkan kanak-kanak dan berpusatkan bahan (KitAB Cerdas). Selain daripada itu, pemilihan kaedah pembelajaran bacaan awal juga mengambil kira dapatan analisis di atas di mana kebanyakan kajian melibatkan Kaedah Suku Kata. Namun demikian, dalam kajian ini Kaedah Gabungan Bunyi-Kata dipilih dan digabungkan dengan Kaedah Eklektik. Melalui gabungan kedua-dua kaedah ini kanak-kanak tidak perlu menghafal kesemua abjad dan suku kata. Cara penyampaian dalam pengajaran bacaan awal boleh dipelbagaikan, sesuai dengan KitAB Cerdas iaitu melibatkan nyanyian, gerakan dan permainan. Prinsip pengekaln vokal digunakan seperti yang pernah digunakan oleh Naimah (2005).

(iv) Analisis Ke Atas Media Dan Teknologi Yang Terlibat Sebagai Bahan Bantu Pembelajaran Dalam KitAB Cerdas

Dapatan analisis dalam bahagian ini diperoleh melalui Soal Selidik Analisis Keperluan dalam tinjauan awal yang dijalankan. Dapatan analisis tersebut ditunjukkan dalam Jadual 4.10.



Jadual 4.10

Jenis Media Yang Dicadangkan Oleh Pendidik Dan Ibu Bapa/Penjaga Subjek Kajian

| Jenis Media | Pendidik | Ibu Bapa | Jumlah | |
|-------------------------|----------|----------|----------|-------|
| | TASKA | | <i>f</i> | % |
| Kad imbasan (suku kata) | 20 | 35 | 55 | 96.5 |
| Alat permainan | 19 | 32 | 51 | 89.5 |
| Lagu | 20 | 33 | 53 | 93.0 |
| Buku bacaan | 18 | 33 | 51 | 89.5 |
| Buku besar elektronik | 19 | 27 | 46 | 80.7 |
| Perisian komputer | 19 | 24 | 43 | 75.4 |
| Buku panduan | 20 | 37 | 57 | 100.0 |

f = frekuensi

% = peratus

N = 57

Media yang telah dicadangkan oleh pengkaji untuk dimasukkan ke dalam KitAB Cerdas termasuklah kad imbasan, alat permainan, lagu, buku bacaan, buku besar elektronik, dan perisian komputer. Selain daripada itu, buku panduan juga dicadangkan untuk memudahkan pendidik menggunakan KitAB Cerdas untuk membimbing pembelajaran bacaan awal kanak-kanak.

Berdasarkan Jadual 4.10, dapat dilihat bahawa sebahagian besar responden bersetuju dengan kesemua media, termasuk buku panduan yang dicadangkan. Media yang paling kurang dipersetujui adalah perisian komputer di mana seramai 43 orang (75.4%) responden bersetuju media ini dimasukkan dalam KitAB Cerdas, Namun demikian, oleh sebab persetujuan tersebut melebihi 50%, maka pengkaji menilai dan mengambil keputusan bahawa media ini juga dimasukkan dalam KitAB Cerdas.

Pengkaji juga telah menjalankan analisis ke atas buku-buku bacaan dan buku-buku cepat membaca yang sedia ada di pasaran secara komersil. Analisis ini penting kerana salah satu media dalam KitAB Cerdas adalah buku bacaan dan pada masa kini terdapat banyak buku-buku untuk pembelajaran membaca yang dibangunkan untuk kanak-kanak. Sebanyak 12 sampel buku pembelajaran bacaan awal kanak-kanak yang terdapat di pasaran telah dianalisis. Jadual 4.11 di bawah menunjukkan kelemahan yang terdapat dalam buku-buku pembelajaran membaca yang dianalisis.

Jadual 4.11

Kelemahan Dalam Buku-buku Pembelajaran Bacaan Awal Komersil

| Bil. | Kelemahan | Contoh Perkataan/Ayat |
|------|---|--|
| 1 | Bercampur pembentukan perkataan antara dua suku kata terbuka, tiga suku kata terbuka dan suku kata tertutup. | <ul style="list-style-type: none"> • Saya suka udara pagi. • Dia pak tani. |
| 2 | Bercampur susunan pembentukan perkataan dalam satu muka surat iaitu suku kata dengan susunan vokal dan konsonan yang berbeza : contoh VK + KV, V + KVK. | <ul style="list-style-type: none"> • unta • ular • ulat |
| 3 | Latih tubi tidak bersifat ansur maju – aras perkataan bercampur dalam satu muka surat. | <ul style="list-style-type: none"> • api • isi • uban • emas |
| 4 | Tiada kesinambungan watak (watak bercampur-campur). | <ul style="list-style-type: none"> • abu • cucu aci • ika • aki |
| 5 | Perkataan dengan <i>e</i> pepet dan <i>e</i> taling dalam satu muka surat – boleh menyebabkan kanak-kanak keliru. | <ul style="list-style-type: none"> • Emak beli sate ayam • Isi ubi itu gebu |
| 6 | Sistem latihan tubi mengelirukan. | <ul style="list-style-type: none"> • Latih tubi abjad dan suku kata n : nabi mana • Latih tubi ayat : mana mami |
| 7 | Tiada tanda baca. | <ul style="list-style-type: none"> • itu susu busu busu suka susu |
| 8 | Tidak membezakan huruf besar dan huruf kecil dalam ayat | <ul style="list-style-type: none"> • itu susu busu busu suka susu |
| 9 | Lebih kepada bacaan bertema. | <ul style="list-style-type: none"> • Berapa jarinya? Tutup. Buka. |

(bersambung)

Jadual 4.11 (*sambungan*)

| Bil. | Kelemahan | Contoh Perkataan/Ayat |
|------|---|--|
| 10 | Menggunakan kaedah fonik sepenuhnya di mana kaedah ini tidak sesuai dengan sistem sebutan Bahasa Malaysia (Isahak, 2007). | <ul style="list-style-type: none"> • pokok • kakak |
| 11 | Terlalu banyak latih tubi suku kata dan perkataan sebelum bacaan ayat. | |
| 12 | Tiada gambar visual yang menjelaskan perkataan. | |

Berdasarkan Jadual 4.11 di atas, terdapat 12 kekurangan yang boleh ditambah baik bagi media buku bacaan awal yang disertakan dalam KitAB Cerdas. Jadual 4.12 pula menunjukkan hasil dapatan analisis terhadap 12 sampel buku bacaan awal yang dinyatakan di atas.

Jadual 4.12

Dapatan Analisis Terhadap 12 Sampel Buku Bacaan Kanak-kanak

| Sampel Buku Bacaan | Kelemahan Buku (Berdasarkan Jadual 4.11) | | | | | | | | | | | |
|--------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| SB1 | | X | X | X | | | | X | | | X | X |
| SB2 | | | | X | | | X | X | | | X | |
| SB3 | X | X | X | X | X | X | | | | | X | |
| SB4 | | | | X | | | | | | | X | X |
| SB5 | | X | | X | X | | | | | | X | |
| SB6 | X | X | X | X | | | | X | | | X | |
| SB7 | X | X | X | | | | | | X | | | |
| SB8 | | | | X | X | | | | | | X | X |
| SB9 | X | X | X | X | X | | | | | | X | |
| SB10 | | | | X | | | X | X | | X | X | |
| SB11 | X | X | X | X | | | | | | | X | X |
| SB12 | X | X | X | X | X | X | | | | | X | X |

Berdasarkan Jadual 4.12, kelemahan yang ketara melibatkan suku kata yang bercampur-campur antara suku kata terbuka dan suku kata tertutup, pembentukan perkataan yang bercampur antara susunan konsonan dan vokal dalam satu muka surat yang sama, sistem latih tubi tidak bersifat ansur maju, tiada kesinambungan watak, dan terlalu banyak latih tubi suku kata dan perkataan sebelum bacaan ayat. Hasil analisis dalam Jadual 4.12 telah diambil kira dalam membangunkan buku bacaan awal kanak-kanak dalam KitAB Cerdas.

(v) Analisis Terhadap Situasi Fizikal Pembelajaran

Analisis terhadap situasi fizikal bilik darjah dilakukan dengan membuat lawatan ke TASKA YPKT untuk membuat tinjauan dan penelitian ke atas ruang pembelajaran kanak-kanak. Dapatan analisis ditunjukkan dalam Jadual 4.13. Pemerhatian ke atas ruang pembelajaran ini adalah untuk memastikan kesesuaian penggunaan KitAB Cerdas dalam ruang pembelajaran yang ada di TASKA YPKT.

Jadual 4.13

Dapatan Analisis Terhadap Situasi Fizikal Pembelajaran

| Elemen / Alat | Ada | Tiada |
|--|-----|-------|
| Ruang khusus untuk aktiviti pembelajaran | ✓ | |
| Ruang yang cukup luas untuk aktiviti permainan atau pergerakan aktif | ✓ | |
| Meja kerusi mudah alih | ✓ | |
| Komputer riba | ✓ | |
| Projektor LCD / Papan pintar | ✓ | |
| Pemain CD / DVD | ✓ | |
| Kamera digital / kamera video | ✓ | |



Berdasarkan Jadual 4.13, kesemua keperluan untuk mengendalikan pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas ada dalam ruang pembelajaran di TASKA YPKT. Kelebihan TASKA YPKT adalah kerana dilengkapi dengan papan pintar. Berdasarkan perbincangan dengan pegawai yang mengendalikan semua TASKA YPKT, walaupun sebahagian TASKA tidak dilengkapi dengan papan pintar, projektor *LCD* ada di setiap TASKA sebagai alternatif. Oleh yang demikian tiada halangan untuk membangunkan media dalam bentuk perisian komputer dan alat permainan dalam KitAB Cerdas.

(vi) Analisis Terhadap Kesesuaian Masa Untuk Penyampaian Pengajaran

Jadual aktiviti harian yang disediakan adalah berdasarkan kepada Modul Pendidik/Pengasuh Kursus Asuhan & Didikan Awal Kanak-kanak PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013). Jadual aktiviti dan pembelajaran kanak-kanak di TASKA YPKT ditunjukkan dalam Jadual 4.14 di bawah. Pengkaji telah meneliti jadual aktiviti dan pembelajaran tersebut dan mendapati bahawa aktiviti harian kanak-kanak boleh dibahagikan kepada empat bahagian iaitu:

- (a) Aktiviti rutin – menyambut kedatangan, senaman pagi, perhimpunan, makan, membersihkan diri, rehat/tidur.
- (b) Hafazan – surah lazim Al-Quran dan doa harian
- (c) Aktiviti PERMATA – *nature walk*, aktiviti mengikut bidang pembelajaran Kurikulum PERMATA Negara.
- (d) Aktiviti bebas – main bebas





Jadual 4.14

Jadual Aktiviti Harian Dan Pembelajaran Kanak-kanak TASKA YPKT

| Waktu | Aktiviti |
|------------------------------------|---|
| 7.30 – 9.00 pagi | Rutin (menyambut kanak-kanak, mengambil kedatangan kanak-kanak, senaman pagi/perhimpunan pagi/ <i>circle time</i> , sarapan pagi) |
| 9.00 – 9.30 pagi | Hafazan |
| 9.30 – 10.00 pagi | Aktiviti PERMATA (<i>Nature walk</i>) |
| 10.00 – 10.30 pagi | Aktiviti PERMATA |
| 10.30 – 10.45 pagi | Rutin (kudapan) |
| 10.45 – 11.45 pagi | Aktiviti PERMATA |
| 11.45 – 12.00 tengah hari | Hafazan |
| 12.00 tengah hari – 3.00 petang | Rutin (makan tengah hari, rehat/tidur, membersihkan diri) |
| 3.00 – 3.30 petang | Hafazan |
| 3.30 – 4.00 petang | Aktiviti PERMATA |
| 4.00 – 5.00 petang | Rutin (minum petang, aktiviti bebas, bersiap untuk pulang) |

Dalam kajian ini, pengkaji tidak mengubah suai sebarang masa pembelajaran kanak-kanak di TASKA YPKT. Berdasarkan analisis terhadap jadual aktiviti harian dan pembelajaran kanak-kanak seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.14, pengkaji mendapati tiga slot masa yang sesuai untuk menjalankan aktiviti pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas iaitu semasa slot aktiviti PERMATA sama ada pada jam 10.00 hingga 10.30 pagi, 10.45 hingga 11.45 pagi dan 3.30 hingga 4.30 petang. Pada waktu ini kanak-kanak diajar isi kandungan kurikulum PERMATA Negara bagi bidang-bidang pembelajaran yang dinyatakan dalam kurikulum tersebut.

Setelah mengadakan perbincangan dengan pendidik dan pengurus TASKA, pengkaji telah mengambil keputusan untuk menjalankan pembelajaran bacaan awal



pada jam 10.00 hingga 10.30 pagi. Ini kerana waktu tersebut berada selepas waktu *nature walk* yang juga membolehkan pendidik menggunakan integrasi KitAB Cerdas. Waktu petang dikira tidak sesuai kerana kanak-kanak kurang memberi tumpuan untuk aktiviti senyap dan mereka biasanya menjalani aktiviti yang lebih aktif. Selain daripada itu, pembelajaran pada waktu petang tidak sesuai kerana ada ketikanya ibu bapa mengambil anak mereka lebih awal sehingga boleh mengganggu pembelajaran sekiranya diadakan pada ketika itu.

(viii) Analisis Terhadap Bentuk Penilaian Kemahiran Bacaan Awal

Dapatan analisis yang telah dijalankan melalui kajian literatur terhadap kajian-kajian terdahulu yang berkaitan bacaan awal kanak-kanak ditunjukkan dalam Jadual 4.15.

Jadual 4.15

Kaedah Penilaian Untuk Kit/Modul Dan Pembelajaran Bacaan Awal Oleh Pengkaji Terdahulu

| Sumber | Kaedah Penilaian | |
|-------------------|------------------|-------------------|
| | Modul/Kit | Pembelajaran |
| Juppri (2012) | Penilaian Pakar | Ujian Bacaan Awal |
| Kamisah (2011) | Penilaian Pakar | Ujian Bacaan Awal |
| Noorhayati (2013) | Penilaian Pakar | Ujian Bacaan Awal |
| Norasikin (2007) | Penilaian Pakar | Ujian Bacaan Awal |
| Naimah (2005) | Penilaian Pakar | Ujian Bacaan Awal |

Berdasarkan analisis yang telah dijalankan, teknik yang dipilih untuk penilaian KitAB Cerdas adalah melalui penilaian pakar untuk mendapatkan kesahan kandungan, iaitu selari dengan kajian terdahulu. Panel penilai yang telah dilantik terdiri daripada

13 orang pakar iaitu sembilan orang pakar dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak, dua orang pakar dalam bidang bahasa serta dua orang pakar dalam bidang teknologi pendidikan dan reka bentuk intruksional. Senarai panel ini telah dijelaskan dalam bahagian 3.11 (Kesahan dan Kebolehpercayaan KitAB Cerdas). Sementara itu, kemahiran bacaan awal kanak-kanak dinilai menggunakan instrumen khusus dalam bentuk ujian bacaan awal (Lampiran I).

4.3.2 Reka Bentuk KitAB Cerdas

Setelah fasa analisis selesai, fasa reka bentuk KitAB Cerdas bermula dengan mengambil kira kesemua pecahan analisis seperti yang dinyatakan sebelum ini. Bahagian-bahagian kecil dalam fasa ini akan dihuraikan satu persatu selepas ini.

(i) Reka Bentuk Matlamat Dan Hasil Pembelajaran Bacaan Awal

Matlamat pembangunan KitAB Cerdas adalah menghasilkan media pembelajaran untuk bacaan awal kanak-kanak berteraskan prinsip rangsangan kecerdasan pelbagai. Melalui rangsangan kecerdasan pelbagai (Gardner, 1983/1999) yang diterapkan dalam KitAB Cerdas, secara tidak langsung kesemua deria kanak-kanak juga dirangsang semasa pembelajaran bacaan awal. Reka bentuk matlamat pembangunan KitAB Cerdas telah mengambil kira perkara-perkara seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.16.

Jadual 4.16

Reka Bentuk Matlamat Pembangunan KitAB Cerdas dan Pembelajaran Bacaan Awal

| | Matlamat | Asas Reka Bentuk Matlamat |
|--------------------------|--|--|
| Pembangunan KitAB Cerdas | Menghasilkan media yang pelbagai untuk pembelajaran bacaan awal kanak-kanak TASKA berasaskan prinsip rangsangan kecerdasan pelbagai | <ul style="list-style-type: none"> • Teori Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983/1999) • Amalan Bersesuaian Perkembangan (NAEYC, 1996) • Lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak (Berk, 2009; Isenberg & Jalongo, 2001; Mahzan, 2012; Morrison, 2011) |
| Pembelajaran | <ul style="list-style-type: none"> • Membolehkan kanak-kanak memperoleh kemahiran bacaan awal yang melibatkan: <ul style="list-style-type: none"> ➢ membunyikan huruf vokal ➢ menyebut suku kata terbuka ➢ membaca perkataan bermakna ➢ membaca ayat mudah • Mengembangkan potensi kanak-kanak secara holistik dalam pembelajaran bacaan awal di samping merangsang kecerdasan pelbagai | <ul style="list-style-type: none"> • Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2010/2013) • Keperluan bacaan awal (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 1998; NAEYC, 1998) • Susunan vokal dan suku kata dari mudah kepada yang susah (Nik Safiah et al., 2013; Husin et al., 2011; Isahak, 2007) • Prinsip pembentukan kata dalam Bahasa Malaysia Nik Safiah et al., 2013) • Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pendidikan 2001) • Teori Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983/1999) • Amalan Bersesuaian Perkembangan (NAEYC, 1996) • Lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak (Berk, 2009; Isenberg & Jalongo, 2001; Mahzan, 2012; Morrison, 2011) |
| Aktiviti | Membolehkan kanak-kanak memperoleh bacaan awal dalam suasana yang tidak tertekan dan menyeronokkan | <ul style="list-style-type: none"> • Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2010/2013) • Amalan Bersesuaian Perkembangan (NAEYC, 1996) |

(bersambung)

Jadual 4.17 (*sambungan*)

| Matlamat | Asas Reka Bentuk Matlamat |
|----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak (Berk, 2009; Isenberg & Jalongo, 2001; Mahzan, 2012; Morrison, 2011) |

Hasil pembelajaran bacaan awal direka bentuk berasaskan matlamat pengajaran dan pembelajaran bacaan awal seperti dalam Jadual 4.16 di atas. Beberapa aktiviti telah dicadangkan untuk mencapai hasil pembelajaran tersebut. Hasil pembelajaran bersama aktiviti yang dicadangkan ditunjukkan dalam Jadual 4.17 di bawah. Walau bagaimanapun, aktiviti yang dicadangkan tidak rigid dan boleh diubahsuai oleh pendidik. Perincian cadangan aktiviti boleh dirujuk dalam Buku

Panduan Pendidik yang disertakan dalam KitAB Cerdas.

Jadual 4.17

Hasil Pembelajaran dan Cadangan Aktiviti Melalui Penggunaan KitAB Cerdas

| Bil. | Hasil Pembelajaran | Cadangan Aktiviti (Buku Panduan Pendidik) |
|------|--|--|
| 1 | Membunyikan tiga huruf vokal <i>a, i, u</i> dengan bukaan mulut yang betul | Aktiviti 1: Cuba Sebut Aktiviti 12: Saya Berjaya! |
| 2 | Menyebut suku kata terbuka dengan betul | Aktiviti 1: Cuba Sebut Aktiviti 12: Saya Berjaya! |
| 3 | Bermain dengan kad suku kata secara aktif | Aktiviti 3: Cari! Cari! sehingga Aktiviti 9: Mari Cantum |
| 4 | Bermain cantum suku kata bersama rakan | Aktiviti 6: Apa Kata Dadu? sehingga Aktiviti 9: Mari Cantum |
| 5 | Melakukan gerakan dengan lagu | Aktiviti 2: Mari Menyanyi |
| 6 | Menyanyi bersama rakan | Aktiviti 2: Mari Menyanyi |
| 7 | Mencantumkan dua suku kata menjadi perkataan bermakna | Aktiviti 6: Apa Kata Dadu? sehingga Aktiviti 9: Mari Cantum |

(*bersambung*)



Jadual 4.17 (sambungan)

| Bil. | Hasil Pembelajaran | Cadangan Aktiviti (Buku Panduan Pendidik) |
|------|---|--|
| 8 | Membaca perkataan bermakna dan mengetahui maknanya | Aktiviti 10: Cuba Baca Aktiviti 11: Mari Baca |
| 9 | Membaca ayat mudah | Aktiviti 10: Cuba Baca Aktiviti 11: Mari Baca |
| 10 | Berlatih sendiri menyebut bunyi huruf vokal dan suku kata | Aktiviti 1: Cuba Sebut Aktiviti 12: Saya Berjaya! |
| 11 | Menggunakan papan pintar sambil bermain dengan suku kata | Aktiviti 1: Cuba Sebut |
| 12 | Menggunakan papan pintar sambil menyanyi dan bergerak | Aktiviti 2: Mari Menyanyi |
| 13 | Membuat latihan sendiri | Aktiviti 12: Saya Berjaya! |

(ii) Reka Bentuk Pengurusan Pembelajaran Bacaan Awal

Reka bentuk pengurusan pembelajaran merujuk kepada perancangan pembelajaran yang dilaksanakan. Pada fasa reka bentuk ini, perancangan pembelajaran ini meliputi aspek kumpulan sasaran, strategi dan kaedah pembelajaran, lokasi pembelajaran, peralatan yang diperlukan untuk pembelajaran dan penjadualan. Kesemua perkara ini penting supaya pembelajaran bacaan awal dapat dilaksanakan dalam keadaan yang teratur dan secara sistematik. Perancangan ini juga telah mengambil kira maklumat yang diperoleh semasa fasa analisis. Reka bentuk bagi aspek yang disebutkan ditunjukkan dalam Jadual 4.18.



Jadual 4.18

Reka Bentuk Pengurusan Pembelajaran Bacaan Awal

| Aspek Pengurusan Pembelajaran | Perancangan Pelaksanaan |
|--|--|
| kumpulan sasaran | <ul style="list-style-type: none"> • Kanak-kanak berumur 3+ yang telah menguasai sebahagian besar kemahiran literasi awal |
| strategi dan kaedah pembelajaran | <ul style="list-style-type: none"> • Strategi berpusatkan kanak-kanak dan berpusatkan bahan • Kaedah Eklektik (Adenan & Khairuddin, 2012), Gabungan Bunyi-Kata (Isahak, 2007), Vokal Berstruktur (Naimah, 2005) |
| lokasi pembelajaran | <ul style="list-style-type: none"> • Ruang dalam TASKA dengan saiz sekurang-kurangnya 12 kaki persegi • Ruang luar TASKA yang selamat berdasarkan aktiviti <i>nature walk</i> |
| peralatan yang diperlukan untuk pembelajaran | <ul style="list-style-type: none"> • KitAB Cerdas • Komputer • Papan pintar • Projektor LCD (alternatif jika papan pintar tiada/rosak) • Kamera/kamera video (untuk merakam pembelajaran) |
| Penjadualan | <ul style="list-style-type: none"> • 10.00 – 10.30 pagi • 30 minit pembelajaran termasuk pengurusan kanak-kanak • Setiap hari • Pembelajaran selama 12 minggu |

(iii) Reka Bentuk Media Dalam Kitab Cerdas

Media dalam KitAB Cerdas direka bentuk berdasarkan matlamat, hasil pembelajaran dan aktiviti yang telah dihuraikan di atas. Media dalam KitAB Cerdas perlu dapat digunakan oleh kanak-kanak secara *hands-on* seperti kad suku kata yang akan dicantumkan oleh kanak-kanak untuk membentuk perkataan. Kesemua media dalam

KitAB Cerdas boleh digunakan secara tunggal atau bersepadu (dua media atau lebih digabungkan) tanpa mengekang kreativiti guru dalam pelaksanaan pengajaran bacaan awal.

Kriteria reka bentuk media dan juga Buku Panduan Pendidik dalam KitAB Cerdas ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.19. Saiz, ukuran, elemen dan warna dalam reka bentuk media dalam KitAB Cerdas telah mengambil kira dapatan analisis keperluan dalam fasa analisis.

Jadual 4.19

Kriteria Reka Bentuk Media Dalam KitAB Cerdas

| Media | Kriteria |
|-----------------|---|
| Kad suku kata | <ul style="list-style-type: none"> • Saiz kad : 9 cm x 9 cm • Jenis fon: Atlanta Rounded • Saiz fon : 190 • Bentuk kad : segi empat dengan bucu melengkung • Warna fon : hitam dan merah secara berasingan • Warna kad : Set 1 – putih dan merah jambu Set 2 – peach Set 3 – hijau muda |
| Kad imbasan | <ul style="list-style-type: none"> • Saiz kad : 17 cm x 12 cm • Jenis fon: Atlanta Rounded • Saiz fon : 300 • Bentuk kad : segi empat • Warna fon : hitam • Warna kad : putih |
| Papan suku kata | <ul style="list-style-type: none"> • Saiz papan : 20.5 cm x 15.5 cm • Warna : hitam |
| Dadu suku kata | <ul style="list-style-type: none"> • Saiz dadu : 13 cm x 13 cm x 13 cm • Warna : warna-warna terang (merah, jingga, hijau terang, ungu terang) |
| Buku bacaan | <ul style="list-style-type: none"> • Warna fon : hitam • Jenis fon: Atlanta Rounded • Saiz fon : |

(bersambung)



Jadual 4.19 (sambungan)

| Media | Kriteria |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Warna buku : warna-warna terang • Pembentukan perkataan : V +KV dan KV+KV • Pembentukan ayat : bermula dengan satu perkataan, frasa dan berkembang kepada ayat mudah. Ayat dibentuk hanya daripada gabungan suku kata di atas • Mengandungi gambar berwarna • Mengandungi watak yang tekal, daripada satu watak berkembang kepada watak yang lain tetapi tekal sepanjang penceritaan. • Latar kehidupan di Malaysia • Isi cerita dirangka melibatkan kehidupan yang dekat dengan kanak-kanak |
| Perisian komputer – sebutan bunyi huruf vokal dan suku kata | <ul style="list-style-type: none"> • Warna fon : hitam • Suara latar : untuk mengajar sebutan bunyi huruf vokal dan suku kata • Muzik : di selang seli pada paparan tertentu • Montaj: disesuaikan dengan lumrah dan minat kanak-kanak • Kandungan perisian : sebutan suku kata untuk tiga set huruf dengan contoh objek yang mengandungi suku kata berkenaan |
| Perisian komputer – lagu suku kata | <ul style="list-style-type: none"> • Warna fon : hitam • Jenis fon: Atlanta Rounded • Suara : lagu dengan suara solo dan nyanyian ramai • Muzik : menggunakan nada lagu yang biasa didengar kanak-kanak • Isi kandungan lagu : selari dengan pembelajaran suku kata dan cantuman suku kata untuk membentuk perkataan • Montaj: disesuaikan dengan lumrah dan minat kanak-kanak |
| Perisian komputer – buku besar elektronik | <ul style="list-style-type: none"> • Warna fon : hitam • Jenis fon: Atlanta Rounded • Warna buku : warna-warna terang • Pembentukan perkataan : V +KV dan KV+KV • Pembentukan ayat : Ayat dibentuk hanya daripada gabungan suku kata di atas. • Mengandungi gambar berwarna • Mengandungi watak yang sama seperti buku bacaan • Latar kehidupan di Malaysia • Isi cerita dirangka melibatkan kehidupan yang dekat dengan kanak-kanak |
| Perisian komputer – latihan sendiri | <ul style="list-style-type: none"> • Warna fon : hitam • Jenis fon: Atlanta Rounded • Pembentukan perkataan dalam latihan : V +KV dan KV+KV • Gambar disertakan untuk membantu kanak-kanak • Cara melengkapkan latihan menggunakan teknik <i>drag and drop</i> dan menaip di papan kekunci atau di atas papan pintar |

(bersambung)



Jadual 4.19 (*sambungan*)

| Media | Kriteria |
|-------------------|---|
| Buku panduan guru | <ul style="list-style-type: none"> • Warna fon : hitam • Jenis fon: Atlanta Rounded • Saiz fon : 12 • Disertakan aktiviti dengan langkah demi langkah |

(iv) Reka Bentuk Penilaian KitAB Cerdas dan Kemahiran Bacaan Awal

Reka bentuk penilaian dibahagikan kepada dua aspek iaitu penilaian KitAB Cerdas dan penilaian kemahiran bacaan awal kanak-kanak. Penilaian KitAB Cerdas melibatkan 13 orang pakar seperti yang telah disebutkan dalam fasa analisis. Reka bentuk yang perlu untuk penilaian KitAB Cerdas adalah menyediakan borang penilaian KitAB Cerdas. Borang ini disediakan untuk kesemua media termasuk Buku Panduan Pendidik. Borang penilaian diadaptasi daripada Kamisah (2011) dengan kebenaran. Borang penilaian KitAB Cerdas ditunjukkan dalam Lampiran F dan Lampiran G.

Reka bentuk penilaian untuk kemahiran bacaan awal kanak-kanak melibatkan ujian bacaan awal yang akan ditadbir oleh pendidik. Ujian ditadbir secara lisan. Oleh sebab itu, rubrik direka bentuk untuk tujuan ini seperti dalam Lampiran I. Soalan ujian bacaan awal ini menjadi salah satu instrumen kajian dan dijelaskan dengan lebih terperinci dalam Bab 3, pada bahagian 3.10 (Instrumen Kajian).

4.3.3 Pembangunan KitAB Cerdas

Setelah proses reka bentuk selesai, pembangunan KitAB Cerdas dimulakan dengan berpandukan kriteria reka bentuk yang telah ditetapkan untuk setiap jenis media. Secara umumnya tiga huruf vokal dan 16 huruf konsonan yang digunakan dalam kajian ini dibahagikan kepada tiga set seperti dalam Jadual 4.20. Perincian pembangunan bagi setiap jenis media akan dihuraikan selepas ini.

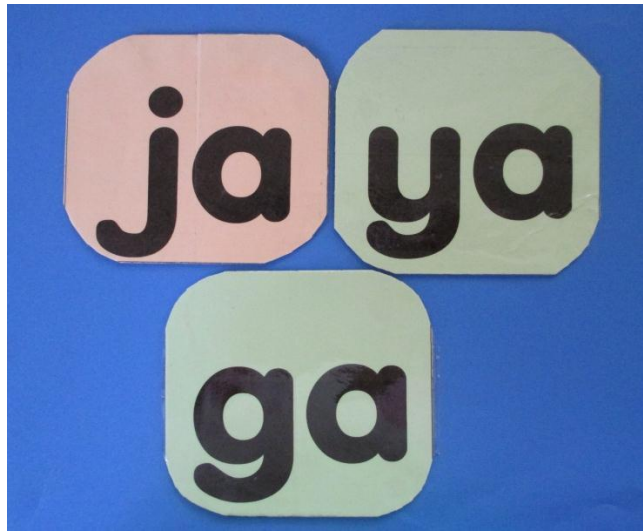
Jadual 4.20

Set Huruf Vokal Dan Konsonan Untuk Pembelajaran Bacaan Awal

| Set Huruf | Vokal | Konsonan |
|-----------|---------|------------------|
| Set 1 | a, i, u | b, c, d, m, n |
| Set 2 | a, i, u | j, k, l, p, r, s |
| Set 3 | a, i, u | g, h, l, t, w, y |

(i) Kad Huruf Vokal dan Kad Suku Kata

Huruf-huruf yang ditulis pada kad menggunakan fon komputer tetapi dipastikan menepati bentuk huruf yang betul. Fon yang digunakan untuk kad huruf vokal dan kad suku kata adalah jenis *Atlanta Rounded*. Fon ini digunakan kerana bentuknya jelas dan pembentukan setiap huruf betul, seperti huruf a (**a**), huruf y (**y**) dan huruf g (**g**). Contoh kad yang dihasilkan ditunjukkan dalam Rajah 4.2. Huruf-huruf vokal dan konsonan dilekatkan pada *mounting board* dan dibalut plastik supaya lebih kukuh, tahan, tidak kotor dan mudah dikendalikan.



Rajah 4.2. Bentuk huruf untuk kad suku kata yang menggunakan fon *Atlanta Rounded*

Kad huruf dan suku kata untuk Set 1 dibangunkan dalam dua kumpulan warna

latar kad iaitu putih dan merah jambu seperti dalam Rajah 4.3. Warna huruf pula dibezakan iaitu merah dan hitam. Ini supaya kanak-kanak dapat mencantumkan suku

kata walaupun suku kata yang mereka pelajari terhad, dan mereka akan mampu membaca perkataan bermakna.



Rajah 4.3. Suku kata untuk Set 1 mempunyai dua latar warna kad iaitu putih dan merah jambu dengan warna huruf merah dan hitam

Kad huruf dan suku kata Set 1 yang berlatar warna putih dengan warna huruf merah boleh dilekatkan pada dadu. Kad huruf berwarna putih ini dilekatkan ke dadu menggunakan pita *velcro* berwarna hitam seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 4.4. Kad Set 1 untuk permainan dadu dengan pita *velcro* (latar putih) boleh digabungkan dengan kad Set 1 tanpa pita *velcro* (latar merah jambu) secara serentak semasa permainan dadu. Oleh yang demikian, kanak-kanak akan dapat mempelajari bentuk huruf, membunyikan suku kata dan boleh membentuk perkataan melalui permainan dadu walaupun baru mempelajari suku kata dalam Set 1 sahaja.



Rajah 4.4. Kad suku kata dengan latar putih boleh dilekatkan pada dadu

Kanak-kanak tidak perlu mempelajari kesemua suku kata untuk mereka mampu membaca perkataan (Isahak, 2007). Latar kad huruf dan suku kata Set 2 berwarna pic sementara latar kad untuk Set 3 berwarna hijau muda. Contoh kad huruf dan suku kata yang telah dibangunkan untuk Set 2 dan Set 3 ditunjukkan dalam Rajah 4.5 di bawah.



Rajah 4.5. Kad warna untuk Set 2 (latar warna kad pic) dan Set 3 (latar warna kad hijau muda)

(ii) Dadu

Dadu dibangunkan dengan menggunakan bahan kitar semula iaitu kadbod dan kertas majalah. Kain flanel berwarna terang digunakan untuk membalut dadu seperti yang dapat dilihat dalam Rajah 4.6 di bawah. Potongan pita *velcro* dijahit ke dadu untuk membolehkan kad suku kata dilekatkan ke dadu. Seperti yang telah dijelaskan di atas, setiap keping kad suku kata Set 1 berwarna putih dilekatkan dengan potongan pita *velcro* untuk digunakan bersama dadu, dengan cara melekatkan pasangan pita *velcro* pada kad suku kata kepada dadu. Kad suku kata bebas digantikan pada bila-bila masa dengan kad suku kata yang lain dalam Set 1 yang sama. Kad huruf dan suku kata yang dilekatkan pada dadu boleh dipadankan dan dimainkan serentak dengan kad Set 1 berlatar warna merah jambu atau kad-kad Set 2 dan Set 3 mengikut tahap kemajuan bacaan awal kanak-kanak.



Rajah 4.6. Pita *velcro* dijahit pada dadu untuk melekatkan kad suku kata

(iii) Kad Imbasan

Kad imbasan berwarna putih dengan tulisan hitam. Kad ini lebih besar saiznya daripada kad suku kata untuk digunakan bersama papan suku kata. Kad ini bersaiz lebih besar kerana tujuannya adalah untuk kegunaan aktiviti dalam kumpulan yang lebih besar, antara lima hingga 10 kanak-kanak (Rajah 4.7). Kad imbasan hanya terdiri daripada suku kata dengan susunan KV sahaja, untuk tujuan cantuman suku kata supaya menjadi perkataan bermakna. Aktiviti dengan kad ini berguna apabila kanak-kanak sudah mula dapat membaca suku kata dalam bilangan yang agak banyak.

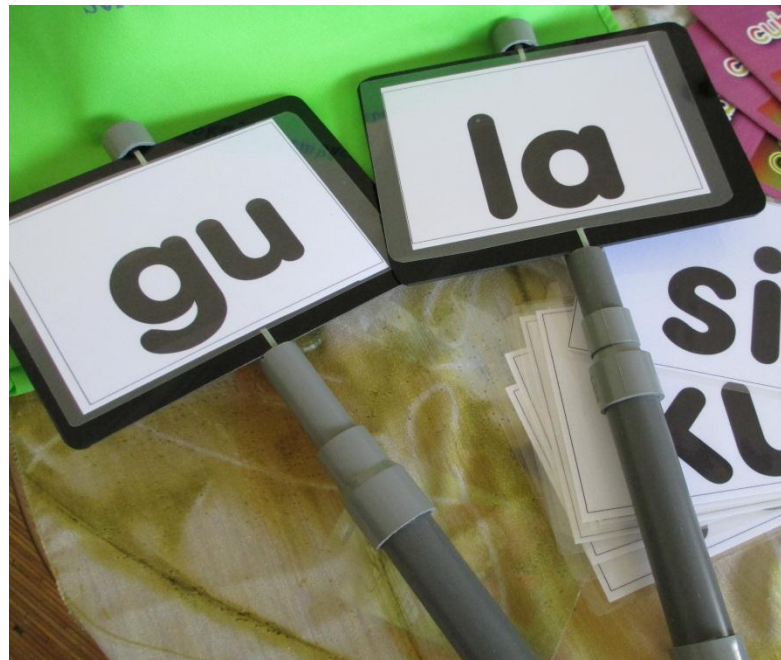


Rajah 4.7. Kad imbasan untuk digunakan bersama papan suku kata

(iv) Papan Suku Kata

Papan ini digunakan untuk melekatkan kad imbasan. Papan dibuat daripada plastik jenis *perspex* berwarna hitam seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 4.8. Papan mempunyai pemegang dan ringan untuk memudahkan kanak-kanak memegangnya. Pemegang juga boleh ditanggalkan untuk memudahkan penyimpanan. Dua keping papan disertakan dalam setiap kit supaya boleh digunakan dalam permainan mencantum suku kata.

Papan suku kata ini digunakan oleh kanak-kanak dengan bimbingan dan pemantauan pendidik. Perkara ini penting untuk aspek keselamatan kanak-kanak semasa menggunakan papan tersebut. Pendidik bebas menggunakan pelekat *cellophane tape* atau plastisin untuk melekatkan kad pada papan suku kata.

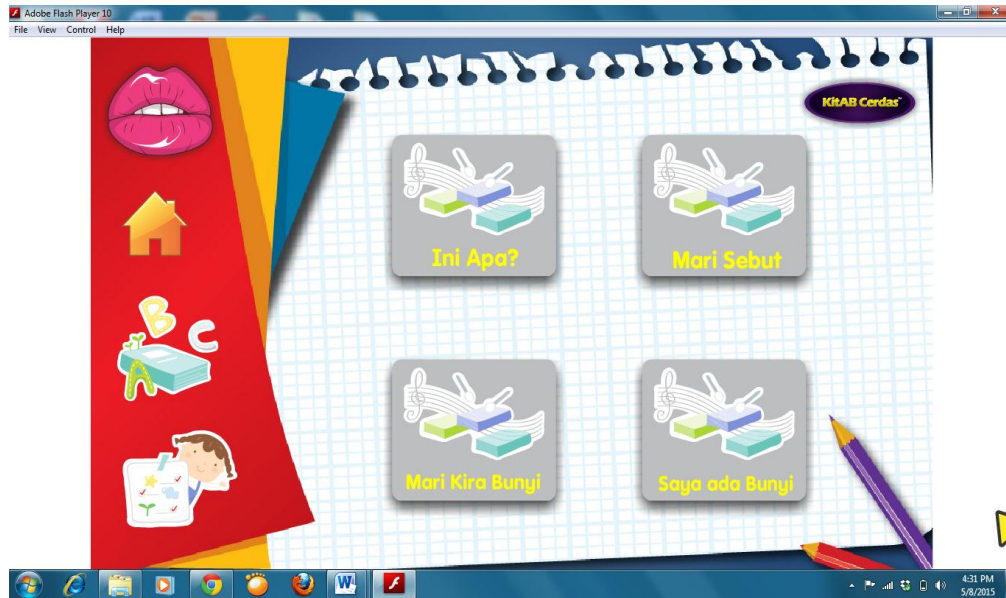


Rajah 4.8. Papan suku kata yang digunakan bersama kad imbasan untuk aktiviti kumpulan besar

Rakaman lagu menggunakan teknik *sound mixing* dengan perisian *Adobe Sound Studio* di mana suara dirakam dahulu secara berasingan. Setelah selesai rakaman suara, barulah muzik dimasukkan dan disesuaikan dengan suara yang telah dirakam. Terdapat empat nada lagu berbeza digunakan iaitu “Ini apa?”, “Mari kira bunyi”, “Mari sebut” dan “Saya ada bunyi”.

Melodi lagu yang digunakan merupakan lagu-lagu yang biasa didengar nadanya oleh kanak-kanak seperti “*Are you sleeping*”, “Lompat si katak lompat”, “Air pasang pagi” dan “Bunyi haiwan” tetapi liriknya diubahsuai dengan memasukkan lirik berkaitan sebutan untuk suku kata berbeza. Lagu dibina bersama perisian komputer tetapi boleh dimainkan secara berasingan daripada paparan lain

sekiranya perlu dimainkan lagu sahaja. Contoh paparan lagu ditunjukkan dalam Rajah 4.9 di bawah.



Rajah 4.9. Contoh paparan lagu dalam cakera padat

(vi) Buku Bacaan

Buku bacaan bangunkan menggunakan konsep yang bermula dengan pengenalan bunyi huruf vokal, pengenalan suku kata dan latih tubi ringkas. Beberapa watak asas diperkenalkan kepada kanak-kanak dan watak-watak ini kekal sepanjang isi cerita dalam buku. Pembinaan isi buku dimulakan dengan set pertama yang hanya menggunakan tiga vokal *a i u* dan lima konsonan iaitu *b, c, d, m* dan *n*.

Set pertama ini terdiri daripada tiga buku iaitu buku pertama dengan vokal *a* dan set konsonan pertama sahaja. Semua perkataan, ayat dan cerita yang dibina dengan menggunakan vokal *a* dan lima konsonan yang telah disebutkan. Buku

kedua menggunakan vokal *i* dan konsonan set pertama. Buku ketiga menggunakan vokal *u* dan konsonan set pertama yang sama. Konsep ini diteruskan bagi set kedua dan set ketiga buku. Prinsip ini berdasarkan prinsip pengekelan vokal seperti dalam kajian Naimah (2005).

Kesemua buku bacaan berjumlah sembilan buah seperti dalam Rajah 4.10 di bawah. Gambar-gambar dalam buku dilukis dan disunting menggunakan perisian Adobe Illustrator. Kesemua elemen dalam buku seperti tulisan dan gambar-gambar digabungkan dan reka letak (*layout*) disusun menggunakan perisian Adobe Indesign.



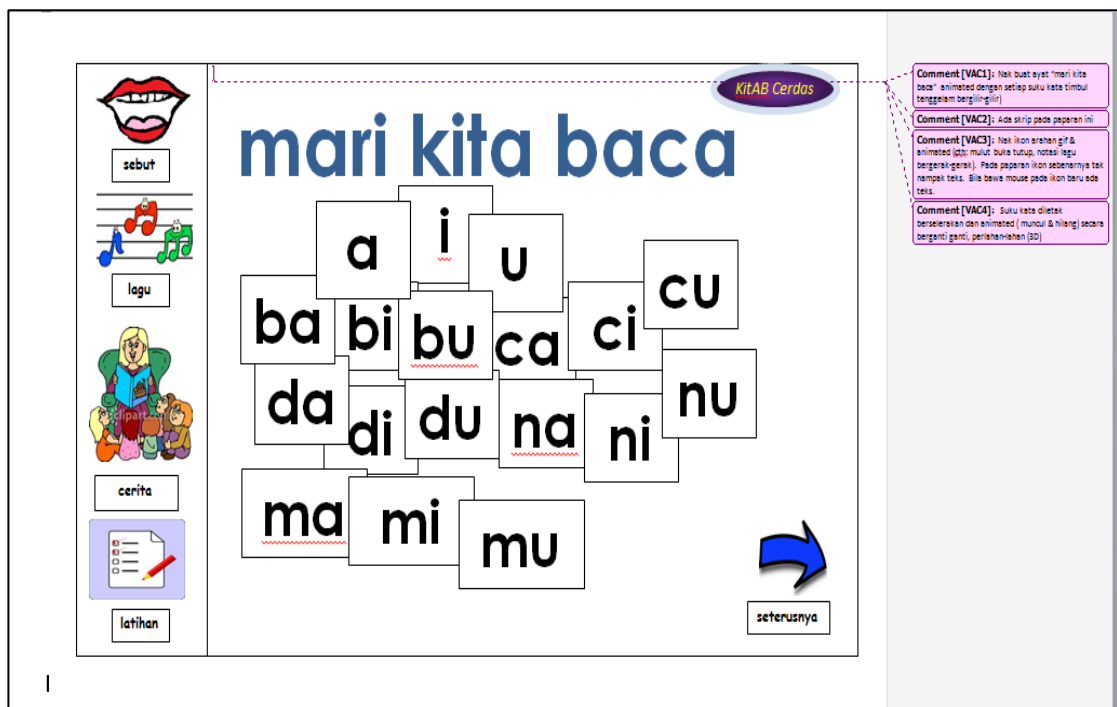
Rajah 4.10. Set sembilan buah buku bacaan mengikut set huruf vokal dan konsonan

Gambar-gambar dengan watak yang sama juga dimasukkan ke dalam perisian komputer menggunakan perisian Adobe Flash CS3 di mana gambar-gambar tersebut dianimasikan secara ringkas menggunakan gif. Jika pendidik perlu menggunakan

gambar sahaja, ia boleh dicetak keluar secara berwarna. Konsep ini juga digunakan untuk membangunkan buku besar elektronik.

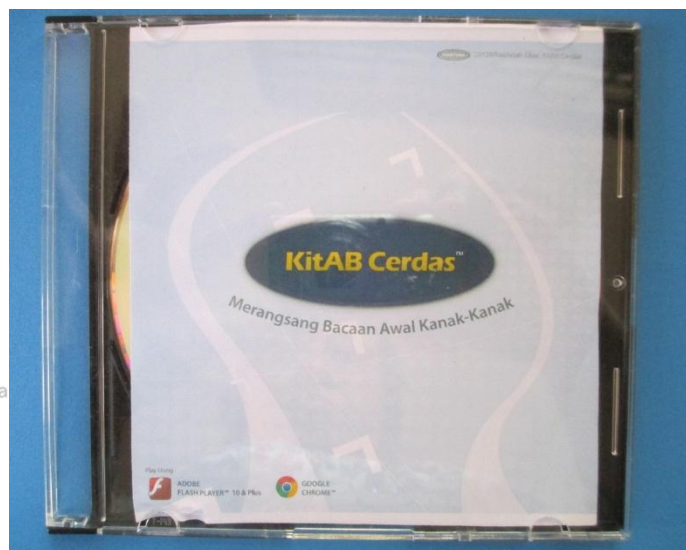
(vii) Perisian komputer

Perisian komputer dibina menggunakan Adobe Flash CS3. Perisian komputer yang dibangunkan mengandungi paparan untuk sebutan vokal dan suku kata, lagu, buku besar elektronik dan latihan sendiri, yang digabungkan bersama. Papan cerita dibina terlebih dahulu oleh pengkaji dan diserahkan kepada pembangunan perisian profesional untuk memudahkan proses pembangunan perisian tersebut. Contoh papan cerita adalah seperti dalam Rajah 4.11.



Rajah 4.11. Contoh papan cerita untuk perisian komputer.

Kesemua perisian ini dimuatkan dalam satu cakera padat (Rajah 4.12) untuk memudahkan penggunaannya. Gambar-gambar animasi digunakan bagi menarik minat kanak-kanak tanpa mengganggu tujuan asal untuk membolehkan mereka menguasai kemahiran bacaan awal. Cakera padat boleh dimainkan melalui komputer dan dipaparkan pada projektor *Liquid Crystal Display (LCD)* atau papan pintar (*smart board*).

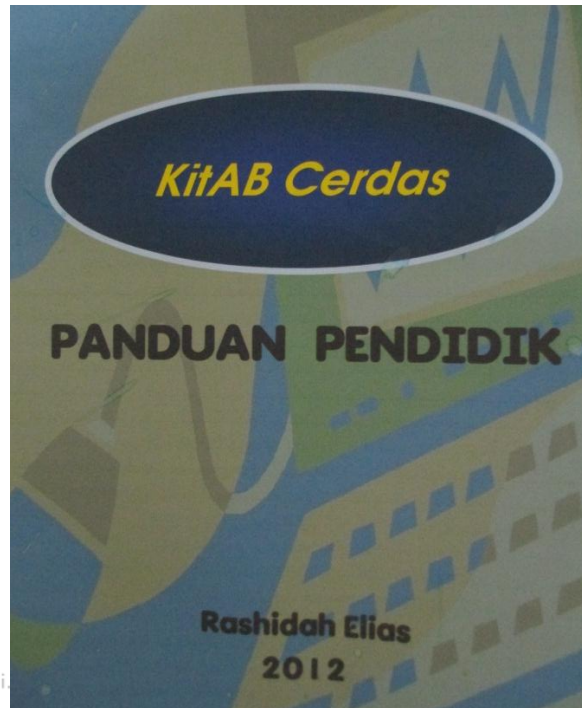


Rajah 4.12. Cakera padat yang mengandungi kesemua perisian sebutan vokal dan suku kata, lagu, buku besar elektronik dan latihan sendiri

(viii) Buku Panduan Pendidik

Buku Panduan Pendidik (Rajah 4.13) disertakan untuk memudahkan pendidik yang menggunakan KitAB Cerdas merujuk cara penggunaannya. Buku panduan mengandungi dua bahagian. Bahagian pertama memaparkan maklumat ringkas berkaitan KitAB Cerdas dan bahagian kedua terdiri daripada 12 cadangan aktiviti

untuk para pendidik membimbing kanak-kanak dalam bacaan awal dengan menggunakan KitAB Cerdas.



Rajah 4.13. Buku panduan pendidik untuk memudahkan penggunaan KitAB Cerdas

Media dalam KitAB Cerdas digunakan secara bersepadu dalam aktiviti yang dicadangkan. Latihan akses sendiri yang dimasukkan ke dalam perisian komputer juga merupakan satu bentuk permainan berasaskan komputer untuk kanak-kanak sambil mereka cuba memadankan suku kata untuk membentuk perkataan. Walau bagaimanapun pendidik sebenarnya bebas merancang atau menggunakan bentuk permainan lain dengan media yang ada dalam KitAB Cerdas tanpa mengekang kreativiti masing-masing.



Setelah semua media selesai dibangunkan, KitAB Cerdas dikemukakan kepada panel penilai untuk mendapatkan kesahan kandungan dan kebolehpercayaannya. Bahagian kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas merupakan sebahagian daripada aspek penilaian KitAB Cerdas. Oleh itu, huraian berkaitan aspek kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas dimasukkan dalam bahagian penilaian KitAB Cerdas.

4.3.4 Pelaksanaan KitAB Cerdas

Pelaksanaan KitAB Cerdas merangkumi dua aspek iaitu pelaksanaan semasa kajian rintis dan pelaksanaan semasa kajian sebenar. Kajian rintis bertujuan untuk menilai KitAB Cerdas dan melihat kelancaran penggunaannya dalam situasi sebenar.



Penambahbaikan seterusnya dilakukan setelah mendapat keputusan daripada kajian rintis untuk pelaksanaan KitAB Cerdas dalam kajian sebenar.

Pelaksanaan KitAB Cerdas berlaku pada awal tahun iaitu bermula bulan Februari untuk memastikan kanak-kanak dalam kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan benar-benar menerima pembelajaran seperti yang dirancang dalam kajian dan tidak dipengaruhi oleh kaedah pembelajaran bacaan yang lain. Para pendidik yang terlibat dalam kumpulan rawatan dan kawalan menjadi fasilitator penuh untuk proses pelaksanaan memandangkan peranan pendidik sangat penting dalam persekitaran mikro kanak-kanak seperti yang telah disebutkan dalam Teori Ekologi Bronfenbrenner (1994).





Sebelum pelaksanaan, satu taklimat dan kursus khas telah diberikan kepada para pendidik terlibat bagi memastikan pemahaman pendidik setara dalam proses menggunakan KitAB Cerdas untuk pembelajaran bacaan awal. Taklimat dan kursus khas ini juga merupakan satu langkah bagi meminimumkan pengaruh pemboleh ubah ekstranus. Sesi untuk taklimat dan kursus mendapat kerjasama dan sokongan yang padu daripada pihak pentadbiran YPKT.

Taklimat disampaikan sendiri oleh pengkaji. Kandungan taklimat adalah berkaitan dengan objektif kajian, prosedur pelaksanaan kajian, tempoh kajian dan apa yang perlu dilalui atau dilakukan oleh para pendidik dalam kedua-dua kumpulan semasa tempoh kajian berlangsung. Seterusnya kesemua pendidik terlibat menandatangani borang persetujuan menyertai kajian. Kesemua 22 orang pendidik (100%) TASKA YPKT yang menghadiri taklimat telah bersetuju untuk menyertai kajian ini. Taklimat dijalankan serentak untuk para pendidik dalam kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan.

Kursus khas yang dikendalikan oleh pengkaji adalah bagi memastikan para pendidik yang terlibat dalam kajian benar-benar memahami cara pengajaran dan pembelajaran bacaan awal menggunakan kaedah dan teknik yang sepatutnya dalam kumpulan rawatan dan kawalan masing-masing. Kursus khas dilaksanakan pada masa yang berasingan daripada taklimat supaya fokus dapat diberikan dengan lebih baik. Kursus untuk pendidik kumpulan kawalan adalah untuk memberi kemahiran kepada pendidik bagi melaksanakan pengajaran bacaan awal dan memastikan pendidik maklum bahawa mereka perlu menggunakan bahan bantu yang sedia ada dalam TASKA masing-masing.





Kursus yang dikendalikan ke atas para pendidik kumpulan rawatan adalah untuk memberikan kemahiran kepada pendidik bagi melaksanakan pengajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Tujuan kursus juga adalah bagi memberi kemahiran tentang cara penggunaan media dalam KitAB Cerdas dan memastikan para pendidik maklum bahawa KitAB Cerdas yang digunakan sebagai bahan bantu pembelajaran bacaan awal tidak mengganggu perancangan aktiviti yang mereka sediakan berdasarkan format sedia ada. Para pendidik dalam kumpulan rawatan juga diingatkan agar menggunakan KitAB Cerdas secara kreatif, bebas, bersepadu dan tidak tertakluk semata-mata kepada cadangan aktiviti yang dikemukakan dalam panduan pendidik sahaja.

Pengkaji tidak terlibat dalam pengajaran bacaan awal kepada kanak-kanak untuk memastikan keadaan kelas secara fizikal dan psikologi tidak mengganggu pembelajaran kanak-kanak. Namun demikian pengkaji hadir sebagai pemerhati dan merakamkan aktiviti pembelajaran kanak-kanak bagi mendapatkan data kualitatif melalui rakaman video. Pengkaji hanya memulakan pengumpulan data apabila pasti kanak-kanak tidak berasa terganggu dan selesa dengan kehadiran pengkaji. Ini untuk menjamin kanak-kanak tidak merasa gangguan atau rasa diperhatikan di mana menurut Fraenkel dan Wallen (2008). perkara tersebut boleh mempengaruhi data yang telah dikumpul. Selepas selesai peringkat pelaksanaan kanak-kanak diberi ujian bacaan awal yang akan dijelaskan dengan lanjut selepas ini.





4.3.5 Penilaian KitAB Cerdas

Walaupun fasa penilaian ini dihuraikan di bahagian akhir sekali, ini tidak bermakna penilaian terhadap KitAB Cerdas berlaku di akhir proses, memandangkan Model ADDIE KitAB Cerdas menempatkan penilaian sebagai satu bentuk kitaran iaitu terlibat dalam setiap fasa yang dihuraikan sebelum ini. Penilaian merangkumi penilaian formatif dan penilaian sumatif seperti yang telah dihuraikan dalam Bab 3 sebelum ini.

(i) Penilaian Formatif

Penilaian formatif berlaku sebelum pelaksanaan sebenar kajian, iaitu semasa fasa reka bentuk, pembangunan dan pelaksanaan (kajian rintis) KitAB Cerdas. Setiap komen dalam fasa yang disebutkan telah diambil kira dalam penambahbaikan penghasilan KitAB Cerdas, termasuk penilaian oleh pakar bagi mendapatkan kesahan kandungan KitAB Cerdas. Dapatan penilaian formatif yang melibatkan kajian rintis telah ditunjukkan dalam bahagian 3.16 (Kajian Rintis). Sementara itu, dapatan penilaian formatif berkaitan penilaian pakar akan dibincangkan selepas ini.

Penilaian Pakar Terhadap KitAB Cerdas melibatkan perjumpaan pengkaji dengan pakar-pakar secara bersemuka (*one to one*). Proses ini adalah untuk memaklumkan tentang proses penilaian KitAB Cerdas. Komen, pandangan dan cadangan penilai dicatat menggunakan Borang Penilaian Kit Bacaan Awal Kanak-kanak (KitAB Cerdas) seperti Lampiran 6. Rumusan penilaian pakar terhadap kandungan KitAB Cerdas ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.21. Dapatan tersebut



memberi maklumat kesahan kandungan KitAB Cerdas. Elemen dalam penilaian kesahan kandungan merangkumi kesesuaian isi kandungan KitAB Cerdas dengan kurikulum, amalan bersesuaian perkembangan (ABP) dan kemahiran bacaan awal.

Jadual 4.21

Penilaian Pakar Terhadap Kandungan KitAB Cerdas

| Bil. | Item Kesahan Kandungan | Bilangan persetujuan pakar | |
|------|--|----------------------------|----------------|
| | | Frekuensi (<i>f</i>) | Peratus (%) |
| 1 | Kesesuaian memulakan pembelajaran bacaan pada umur 3+ | 13 | 100.0 |
| 2 | Keperluan pembangunan kit bacaan awal | 13 | 100.0 |
| 3 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai dengan kurikulum pendidikan awal untuk kanak-kanak berumur tiga hingga empat tahun | 13 | 100.0 |
| 4 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai dengan aras kanak-kanak berumur 3+ | 13 | 100.0 |
| 5 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai dengan lumrah kanak-kanak yang suka bermain, bergerak, bersosial, mencuba | 13 | 100.0 |
| 6 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk pembelajaran bacaan awal kanak-kanak 3+ | 13 | 100.0 |
| 7 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk meningkatkan kosa kata kanak-kanak | 13 | 100.0 |
| 8 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk kemahiran sebutan bunyi huruf vokal <i>a, i, u</i> | 13 | 100.0 |
| 9 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk kemahiran membaca suku kata terbuka KV | 13 | 100.0 |
| 10 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk kemahiran membaca perkataan VKV dan KVKV | 13 | 100.0 |
| 11 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk kemahiran membaca ayat mudah | 13 | 100.0 |

Berdasarkan Jadual 4.21 di atas, kesemua pakar seramai 13 orang mengesahkan bahawa kanak-kanak berumur 3+ sesuai memulakan pembelajaran



bacaan awal. Terdapat juga keperluan membangunkan kit bacaan awal untuk membantu kanak-kanak belajar. Selain daripada itu, KitAB Cerdas yang telah dibangunkan bersesuaian dengan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak untuk umur tiga hingga empat tahun. Dalam konteks ini, kurikulum yang dimaksudkan adalah Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013).

Seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.21, kesemua pakar juga bersetuju bahawa kandungan KitAB Cerdas sesuai dengan aras kemahiran kanak-kanak berumur 3+ dan memenuhi lumrah kanak-kanak yang suka bermain, bergerak, bersosial dan mencuba. Seterusnya kesemua pakar bersetuju bahawa KitAB Cerdas sesuai untuk membantu pembelajaran bacaan awal dari aspek penambahan kosa kata, sebutan bunyi huruf vokal, suku kata, membaca perkataan dan membaca ayat mudah.



Terdapat beberapa komen yang diberikan oleh pakar tertentu. Komen yang diberikan adalah pembelajaran bacaan awal sesuai dimulakan untuk kanak-kanak 3+ dengan syarat mereka sudah menguasai kemahiran literasi awal (Pakar 2). Kit yang dibangunkan perlu memberi suasana pembelajaran yang tidak terlalu berstruktur (*rigid*) dan menyeronokkan, bukan memberi tekanan kepada kanak-kanak (Pakar 2).

Selain kesahan kandungan, pandangan pakar juga diminta untuk melihat kesesuaian KitAB Cerdas bagi merangsang elemen kecerdasan pelbagai dalam diri kanak-kanak melalui media yang dibangunkan dalam KitAB Cerdas. Jadual 4.22 menunjukkan pandangan pakar terhadap perkara ini.



Jadual 4.22

Kesesuaian KitAB Cerdas Bagi Merangsang Kecerdasan Pelbagai Kanak-kanak

| Bil. | Elemen Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983) | Bilangan persetujuan pakar | |
|------|---|----------------------------|-------------|
| | | Frekuensi (<i>f</i>) | Peratus (%) |
| 1 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan linguistik | 13 | 100.0 |
| 2 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan kinestetik | 13 | 100.0 |
| 3 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan muzik | 13 | 100.0 |
| 4 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan interpersonal | 13 | 100.0 |
| 5 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan intrapersonal | 8 | 61.54 |
| 6 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan visual-spatial | 13 | 100.0 |
| 7 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan logik-matematik | 11 | 84.62 |
| 8 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan naturalistik | 7 | 53.85 |

Dapatan yang ditunjukkan dalam Jadual 4.22 memperlihatkan bahawa KitAB Cerdas dapat merangsang sebahagian besar elemen kecerdasan pelbagai. Para penilai menyatakan KitAB Cerdas kurang merangsang kecerdasan intrapersonal dan kecerdasan naturalistik berbanding kecerdasan lain. Namun demikian peratus persetujuan masih melebihi 50% iaitu rangsangan terhadap kecerdasan intrapersonal (61.54%) dan kecerdasan naturalistik (53.85%).

Persetujuan antara pakar penting bagi memastikan kebolehpercayaan KitAB Cerdas untuk digunakan oleh pendidik bagi membimbing pembelajaran bacaan awal kanak-kanak. Bagi mengesahkan kebolehpercayaan KitAB Cerdas, pengkaji telah

membuat analisis persetujuan pakar terhadap setiap media dalam KitAB Cerdas. Pengiraan persetujuan antara pakar dibuat dengan mengira nilai Kappa (Cohen, 1960 dalam Zamri & Noriah, 2003; Kamaruzaman, 2009) untuk melihat secara terperinci persetujuan pakar terhadap setiap bentuk media dalam KitAB Cerdas. Nilai Kappa dan interpretasi yang menunjukkan skala persetujuan antara pakar, seperti yang disyorkan oleh Landis dan Koch (1977) ditunjukkan dalam Jadual 4.23.

Jadual 4.23

Skala Persetujuan Antara Pakar Berdasarkan Nilai Kappa

| Nilai Kappa | Skala Persetujuan |
|-------------|-------------------|
| Kurang 0.00 | Sangat lemah |
| 0.00 – 0.20 | Lemah |
| 0.21 – 0.40 | Sederhana lemah |
| 0.41 – 0.60 | Sederhana |
| 0.61 – 0.80 | Baik |
| 0.81 – 1.00 | Sangat baik |

Nilai Kappa dalam Jadual 4.24 di bawah pula dikira berasingan bagi setiap media dalam KitAB Cerdas untuk mendapatkan skala persetujuan antara 13 orang pakar terhadap media yang dimasukkan dalam KitAB Cerdas.

Jadual 4.24

Rumusan Keseluruhan Persetujuan Pakar Terhadap Media Dalam KitAB Cerdas

| Bil. | Bentuk Media | Nilai Kappa (Persetujuan Pakar) | Skala |
|------|---|---------------------------------------|-------------|
| 1 | Buku bacaan | 0.83 | Sangat baik |
| 2 | Kad imbasan | 0.79 | Baik |
| 3 | Kad suku kata | 0.95 | Sangat baik |
| 4 | Papan suku kata | 0.84 | Sangat baik |
| 5 | Dadu | 1.00 | Sangat baik |
| 6 | Perisian komputer (bunyi sebutan vokal dan suku kata) | 0.92 | Sangat baik |
| 7 | Perisian komputer (lagu suku kata) | 0.82 | Sangat baik |
| 8 | Perisian komputer (buku besar elektronik) | 0.95 | Sangat baik |
| 9 | Perisian komputer (latihan sendiri) | 0.81 | Sangat baik |
| 10 | Buku panduan pendidik | 0.93 | Sangat baik |

Berdasarkan Jadual 4.24, dapat dilihat bahawa skala persetujuan antara pakar penilai adalah sangat baik untuk hampir kesemua media dalam KitAB Cerdas. Hanya kad imbasan yang mendapat skala persetujuan baik. Oleh yang demikian, dapat dinyatakan di sini bahawa KitAB Cerdas mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi untuk digunakan oleh para pendidik.

(ii) Penilaian Sumatif

Penilaian sumatif berlaku dalam kajian sebenar di lapangan iaitu meliputi keseluruhan TASKA YPKT yang terlibat dalam kajian ini. Penilaian sumatif merupakan penilaian keberkesanan penggunaan KitAB Cerdas. Penilaian ini dilaksanakan untuk melihat

sama ada penggunaan KitAB Cerdas dapat mencapai matlamat yang telah ditetapkan, iaitu meningkatkan penguasaan literasi dan bacaan awal dalam kalangan kanak-kanak TASKA. Data kajian yang diperoleh menjadi petunjuk terhadap pencapaian matlamat kajian yang telah ditetapkan. Dapatan penilaian sumatif untuk keberkesanan KitAB Cerdas akan dihuraikan dengan lebih terperinci dalam bahagian 4.6 (Kesan KitAB Cerdas Terhadap Kemahiran Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA).

4.3.6 Penambahbaikan dan Pemurnian KitAB Cerdas

Pemurnian dan penambahbaikan KitAB Cerdas dilaksanakan dengan mengambil kira semua komen pada fasa reka bentuk, fasa pembangunan dan fasa pelaksanaan. Oleh sebab KitAB Cerdas mengandungi pelbagai media, bilangan penambahbaikan adalah berbeza bagi setiap jenis media. Cadangan penambahbaikan KitAB Cerdas pada peringkat kajian rintis telah ditunjukkan dalam bahagian 3.16 (Kajian Rintis). Jadual 4.25 di bawah menunjukkan cadangan penambahbaikan oleh pakar penilai KitAB Cerdas.

Jadual 4.25

Cadangan Penambahbaikan KitAB Cerdas Oleh Pakar

| Bil. | Media KitAB Cerdas | Cadangan Penambahbaikan |
|------|---|--|
| 1 | Kad imbasan (untuk aktiviti kumpulan besar) | <ul style="list-style-type: none"> • Warna suku kata dibezakan • Warna terang untuk suku kata |
| 2 | Kad suku kata | <ul style="list-style-type: none"> • Tambahkan pelekat (<i>zap on</i>) kepada 2 atau lebih – yang digunakan pada dadu |
| 3 | Dadu | <ul style="list-style-type: none"> • Tambahkan lagi pelekat atau panjangkan pelekat <i>zap on</i> |
| 4 | Papan suku kata | <ul style="list-style-type: none"> • Perlu cara mudah untuk melekatkan kad suku kata pada papan suku kata • Warna terang digunakan untuk menarik minat kanak-kanak |

(bersambung)

Jadual 4.25 (*sambungan*)

| Bil. | Media KitAB Cerdas | Cadangan Penambahbaikan |
|------|---|---|
| 5 | Buku bacaan | <ul style="list-style-type: none"> • Warna set buku dibezakan • Warna suku kata dibezakan • Struktur ayat perlu diperbaiki supaya pendek dan beritma |
| 6 | Perisian komputer – sebutan | <ul style="list-style-type: none"> • Lebih baik jika suku kata disertakan dengan ilustrasi untuk memudahkan pemahaman kanak-kanak • Perkataan yang bersifat abstrak perlu ditukar • Kualiti bunyi perlu diperbaiki • Pergerakan paparan perlu ditambah baik supaya lebih lancar • Paparan lirik dengan sebutan dalam lagu perlu selari • Kesenambungan paparan perlu dibaiki supaya mempunyai ciri mesra pengguna |
| 7 | Perisian komputer – lagu | <ul style="list-style-type: none"> • Masukkan gambar yang boleh dikaitkan dengan lagu • Suara nyanyian perlu lebih jelas • Kualiti bunyi perlu diperbaiki |
| 8 | Perisian komputer – buku besar elektronik | <ul style="list-style-type: none"> • Perlu perbaiki kesinambungan paparan |
| 9 | Perisian komputer – latihan sendiri | <ul style="list-style-type: none"> • Adalah lebih baik jika disisipkan peneguhan seperti tepuk tangan dan sebagainya |
| 10 | Buku panduan pendidik | <ul style="list-style-type: none"> • Ringkaskan cara penulisan • Ada gambar demonstrasi • Gunakan fon Arial atau Times New Roman • Nyatakan kemahiran asas komputer yang diperlukan: <ol style="list-style-type: none"> i. Jenis komputer : desktop, riba atau tablet. ii. Menggunakan tetikus. iii. Teknik <i>click and drag</i>. • Sediakan manual penggunaan cakera padat |



4.3.7 Hasil Akhir KitAB Cerdas

Setelah mengambil kira semua komen panel penilai dan membuat penambahbaikan ke atas KitAB Cerdas, hasil akhir KitAB Cerdas dimasukkan ke dalam sebuah beg kain yang boleh dikitar semula untuk memudahkan pengurusan dari aspek penyimpanan dan penggunaan yang berulang. Buku panduan pendidik disertakan bagi memudahkan pendidik memahami cara penggunaan media dalam KitAB Cerdas melalui aktiviti yang dicadangkan. Hasil akhir KitAB Cerdas adalah seperti Rajah 4.14.



Rajah 4.14. Hasil akhir KitAB Cerdas

Berdasarkan dapatan dalam langkah-langkah pembangunan KitAB Cerdas menunjukkan bahawa KitAB Cerdas telah dibangunkan berdasarkan Model ADDIE KitAB Cerdas dengan mengambil kira penilaian pakar dan para pelaksana

pembelajaran bacaan awal di peringkat TASKA. Ini bagi menentukan penghasilan KitAB Cerdas melalui proses saintifik yang sistematik supaya kit pembelajaran bacaan awal yang bermutu dapat dibangunkan.

4.4 Perbezaan Pencapaian Bacaan Awal Sebelum dan Selepas Pembelajaran Bacaan Awal

Dapatan kajian dalam bahagian ini adalah untuk menjawab soalan kajian kedua iaitu:

2. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal bagi kumpulan rawatan dan kawalan?

Hipotesis nol untuk analisis data ini adalah :

H_0 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara pencapaian bacaan awal sebelum dan selepas penggunaan KitAB Cerdas.

Bagi menjawab soalan di atas, data diperoleh daripada ujian pra dan ujian pasca bagi kumpulan rawatan. Data ujian pra dan pasca bagi kumpulan kawalan juga diambil untuk dibandingkan dengan kumpulan rawatan. Data dianalisis menggunakan ujian-t untuk pengukuran berulangan (*paired-samples t-test*) atas rasional yang telah dinyatakan dalam Bab 3. Hasil dapatan analisis untuk kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.26.



Jadual 4.26

Pencapaian Subjek Kajian Sebelum dan Selepas Pembelajaran Bacaan Awal

| Kumpulan | Jenis Ujian | min | SP | Perbezaan min | Nilai t | df | Sig. |
|----------|-------------|-------|------|---------------|---------|----|------|
| Rawatan | Ujian Pra | .24 | .46 | | | | |
| | Ujian Pasca | 15.80 | 6.11 | -15.56 | -23.31 | 79 | .00 |
| Kawalan | Ujian Pra | .08 | .27 | | | | |
| | Ujian Pasca | 5.95 | 5.20 | -5.87 | -10.27 | 78 | .00 |

Signifikan pada aras 0.05

SP = Sisihan Piawai

df = *degree of freedom* (darjah kebebasan)

Berdasarkan Jadual 4.26, keputusan analisis menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan ($t=-23.31$, $df=79$, $p<.05$) dalam pencapaian bacaan awal kanak-kanak selepas menjalani pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Ini bermaksud KitAB Cerdas membantu subjek kajian dalam memperoleh kemahiran bacaan awal. Dengan itu hipotesis nol ditolak.

Keputusan analisis untuk kumpulan kawalan juga menunjukkan keputusan yang signifikan memandangkan subjek kajian juga menggunakan alat bantu pembelajaran untuk bacaan awal. Namun demikian jika diteliti nilai t bagi kumpulan rawatan jauh lebih tinggi iaitu melebihi 100%. Ujian MANCOVA yang digunakan untuk melihat perbandingan antara kumpulan dan nilai kesan KitAB Cerdas akan menunjukkan perbandingan ini dengan lebih jelas.





4.5 Kesan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA

Dalam bahagian ini terdapat dua perkara yang telah dilakukan sebelum pembelajaran bacaan awal iaitu melihat tahap literasi awal subjek kajian dan mentadbir ujian pra seperti yang telah dijelaskan dalam Bab 3. Hasil analisis untuk tahap literasi akan dibentangkan dalam bahagian 4.5.4. Sementara itu analisis untuk ujian pra tidak diperlukan kerana skor ujian pra telah ditentukan sebagai kovariat dalam kajian ini disebabkan terdapat kemungkinan keupayaan kanak-kanak tidak seragam dalam kajian kuasi-eksperimental ini. Ujian MANCOVA yang dijalankan telah menyelaraskan skor ujian pra supaya kovariat ini tidak mengganggu keputusan kajian.



keberkesanan KitAB Cerdas menggunakan ujian MANCOVA dijalankan untuk menjawab soalan kajian ketiga hingga soalan kajian ketujuh secara serentak iaitu :

3. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
4. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek sebutan bunyi huruf vokal antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
5. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan suku kata antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?



6. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan perkataan bermakna antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?
7. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan ayat mudah antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?

Sementara itu, hipotesis nol yang akan diuji seperti yang telah disenaraikan dalam Bab 1 adalah :

H₀₂ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

H₀₃ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek sebutan huruf vokal di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

H₀₄ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek bacaan suku kata di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

H₀₅ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek bacaan perkataan bermakna di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

H₀₆ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek bacaan ayat mudah di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.



Setiap dapatan analisis untuk menjawab kesemua soalan kajian ketiga hingga ketujuh akan dihuraikan dalam bahagian 4.5.5 hingga bahagian 4.5.9 masing-masing. Sebelum ujian MANCOVA dijalankan untuk melihat kesan, terdapat beberapa perkara yang perlu diambil kira iaitu syarat-syarat untuk menjalankan ujian MANCOVA, petunjuk nilai dalam ujian MANCOVA dan kesesuaian pemilihan kovariat dalam ujian MANCOVA. Setiap satu keperluan ini dijelaskan selepas ini.

4.5.1 Syarat Menjalankan Ujian MANCOVA

Sebelum ujian MANCOVA diteruskan, terdapat tujuh syarat yang perlu dipenuhi (Chua, 2009). Terdapat syarat-syarat tersebut yang boleh dilanggar dan yang mesti dipenuhi. Proses menyemak syarat tersebut seperti dihuraikan dalam Lampiran J.

Kesemua syarat tersebut telah dipenuhi sebelum pengkaji menjalankan analisis menggunakan ujian MANCOVA.

4.5.2 Petunjuk Nilai Dalam Ujian MANCOVA

Terdapat nilai-nilai yang penting dalam menghuraikan keberkesanan KitAB Cerdas melalui ujian MANCOVA. Nilai-nilai yang perlu diberi perhatian adalah nilai F MANCOVA, tahap signifikan dan nilai partial eta squared (η_p^2). Peranan nilai-nilai tersebut seperti yang dinyatakan oleh Pallant (2011) dan Tabachnick dan Fidell (2007) ditunjukkan dalam Jadual 4.27.



Jadual 4.27

Petunjuk Nilai Dalam Ujian MANCOVA

| Nilai | Petunjuk |
|------------------------------------|--|
| F | Menunjukkan nilai ujian MANCOVA yang membezakan min antara pemboleh ubah yang dikaji |
| Signifikan ($p < .05$) | Nilai ralat kajian yang digunakan sebagai petunjuk untuk menolak atau menerima hipotesis |
| Partial Eta Squared (η_p^2) | Nilai kesan pemboleh ubah bersandar yang diperjelaskan oleh pemboleh ubah tidak bersandar. Nilai ini juga menggambarkan peratus sumbangan kesan pemboleh ubah tidak bersandar kepada pemboleh ubah bersandar |

4.5.3 Kesesuaian Pemilihan Kovariat

Kovariat perlu menunjukkan perbezaan yang signifikan dengan pemboleh ubah bersandar. Kesesuaian pemilihan kovariat boleh dilihat daripada hasil analisis multivariat. Jadual 4.28 menjelaskan tentang kesesuaian kovariat yang dipilih dalam kajian ini. Nilai Wilks' Lambda dipilih berdasarkan saranan Tabachnick dan Fidell (2007). Hipotesis nol bagi kovariat adalah :

$H_{0(k)}$: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara skor ujian pra sebagai kovariat dengan skor ujian pasca.

Jadual 4.28

Penentuan Kesesuaian Pemilihan Kovariat

| Kesan | | F | H df | E df | Sig | Partial Eta Squared (η_p^2) |
|------------------------------|---------------|------|------|--------|-----|---------------------------------------|
| Kovariat (skor ujian pra) | Wilks' Lambda | 6.04 | 4.00 | 151.00 | .00 | .138 |

N=159

F = nilai F MANCOVA

H df = hipotesis darjah kebebasan

E df = ralat darjah kebebasan

Sig = tahap signifikan ($p < .05$) η_p^2 = nilai *Partial Eta Squared*

Berdasarkan Jadual 4.28, menggunakan nilai Wilks' Lambda, nilai kovariat $F(4,151) = 6.04$ dengan nilai signifikan, $p = .00$ ($p < .05$). Ini bermakna hipotesis nol ditolak. Dapatan ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara kovariat (skor ujian pra) dengan skor ujian pasca. Ini bermakna terdapat perbezaan yang ketara antara kovariat (skor ujian pra) dengan pemboleh ubah bersandar (skor ujian pasca). Oleh itu, dapatan analisis ini menunjukkan skor ujian pra sesuai sebagai kovariat dalam kajian ini.

4.5.4 Tahap Literasi Awal Kanak-kanak

Seperti yang telah dihuraikan dalam Bab 3 dan disebut di atas, pengkaji telah meneliti tahap literasi awal subjek kajian sebelum menjalani pembelajaran bacaan awal. Selain daripada memastikan kanak-kanak terlibat mempunyai kesediaan untuk menjalani pembelajaran bacaan awal, maklumat daripada hasil analisis terhadap tahap literasi awal juga digunakan untuk melihat sama ada terdapat hubungan antara tahap literasi

awal dengan bacaan awal. Selain daripada itu, maklumat daripada hasil analisis tahap literasi awal ini juga menjadi maklumat terhadap keberkesanan KitAB Cerdas.

Skor tahap literasi awal dikelaskan kepada beberapa kategori bagi memudahkan huraian berkaitan klasifikasi tahap literasi awal kanak-kanak dalam kajian ini. Klasifikasi tahap literasi yang ditetapkan adalah seperti Jadual 4.29 di bawah. Pembahagian kategori ini diasaskan kepada kiraan berikut :

$$\frac{\text{skor maksimum} - \text{skor minimum}}{\text{bilangan kategori}}$$

Kategori Tahap Literasi Awal Kanak-kanak Berdasarkan Skor Literasi Awal

| Skor | Tahap Literasi Awal |
|-------------|---------------------|
| 1.00 – 2.33 | Rendah |
| 2.34 – 3.67 | Sederhana |
| 3.68 – 5.00 | Tinggi |

Terdapat enam komponen literasi awal yang disemak dan dianalisis iaitu motivasi terhadap bahan bercetak, konsep cetakan, kesedaran fonologi, perbendaharaan kata dan kebolehan bercerita, pengetahuan abjad, dan pengetahuan tentang konsep dan makna. Keseluruhan dapatan analisis bagi tahap literasi awal subjek kajian sebelum pembelajaran bacaan awal ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.30.

Jadual 4.30

Tahap Literasi Awal Subjek Kajian Sebelum Pembelajaran Bacaan Awal

| Komponen Literasi Awal | Jumlah (N) | Min (m) | SP |
|---|-------------------|----------------|-----------|
| Motivasi terhadap bahan bercetak | 159 | 3.65 | 0.42 |
| Konsep cetakan | 159 | 3.71 | 0.39 |
| Kesedaran fonologi | 159 | 3.07 | 0.57 |
| Perbendaharaan kata dan kebolehan bercerita | 159 | 3.63 | 0.27 |
| Pengetahuan abjad | 159 | 1.69 | 0.70 |
| Pengetahuan tentang konsep dan makna | 159 | 3.09 | 0.45 |
| Tahap literasi awal keseluruhan | 159 | 3.14 | 0.34 |

SP = sisihan piawai

Merujuk kepada Jadual 4.30, tahap literasi awal keseluruhan bagi subjek kajian berada pada tahap sederhana ($m= 3.14$) berdasarkan petunjuk dalam Jadual 4.29.

Tahap literasi awal yang tinggi adalah bagi komponen konsep cetakan ($m=3.71$) iaitu kebolehan memegang buku atau bahan bercetak dengan betul (tidak terbalik), mengenal pasti bahagian hadapan dan belakang buku, membezakan arah tulisan, menyelak muka surat buku dengan betul, mengetahui gambar dalam bahan bercetak membawa makna tertentu dan mengetahui bahawa terdapat jarak yang memisahkan satu perkataan dengan perkataan yang lain.

Sementara itu, tahap literasi awal yang paling rendah adalah bagi komponen pengetahuan abjad ($m=1.69$) iaitu tahap rendah berdasarkan Jadual 4.29. Ini bermakna subjek kajian kurang berkebolehan untuk mengenal pasti simbol abjad dan bunyinya, kurang berkebolehan menamakan huruf abjad atau simbol yang dilihat, belum dapat mengetahui secara menyeluruh bahawa huruf yang dicantumkan akan membentuk bunyi tertentu dan kurang pengetahuan terhadap pembentukan perkataan daripada suku kata tertentu.

Dapatan ini jelas menunjukkan bahawa subjek kajian tidak mahir tentang pengetahuan abjad. Namun demikian subjek kajian sudah agak menguasai kemahiran bagi komponen yang lain di mana mereka berada pada tahap sederhana yang menghampiri tahap tinggi. Ini menunjukkan subjek kajian sudah bersedia dan boleh mula diajar bacaan awal kerana kemahiran literasi awal juga bertindan dengan kemahiran bacaan awal (Tompkins, 2003), namun merupakan prasyarat bagi kanak-kanak sebelum mereka memasuki fasa bacaan awal. Komponen pengetahuan abjad tidak menjadi ancaman dalam kajian ini kerana kemahiran inilah yang akan dibekalkan kepada subjek kajian semasa pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas.

4.5.5 Kesan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak

Analisis data untuk bahagian ini adalah bagi menjawab soalan kajian ketiga iaitu :

3. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?

Hipotesis nol yang diuji adalah:

H_0 2 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

Kesan KitAB Cerdas ke atas kemahiran bacaan awal secara keseluruhan dapat dilihat melalui hasil dapatan analisis multivariat dalam ujian MANCOVA. Kesan keseluruhan KitAB Cerdas ditunjukkan dalam Jadual 4.31.

Jadual 4.31

Kesan Keseluruhan KitAB Cerdas

| Kesan | | F | H df | E df | Sig | (η_p^2) |
|--------------------------------------|---------------|-------|------|--------|-----|----------------|
| Kumpulan (rawatan dan kawalan) | Wilks' Lambda | 29.60 | 4.00 | 151.00 | .00 | .439 |

F = nilai F MANCOVA
 H df = hipotesis darjah kebebasan
 E df = ralat darjah kebebasan
 Sig = tahap signifikan ($p < .05$)
 η_p^2 = nilai *Partial Eta Squared*

Melalui ujian Wilks' Lambda yang ditunjukkan dalam Jadual 4.31, dapatan analisis menunjukkan nilai $F(4,151) = 29.60$, $p = .00$, $\eta_p^2 = .439$. Maka ini jelas menunjukkan bahawa terdapat perbezaan pencapaian bacaan awal secara keseluruhan yang signifikan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. Oleh itu, H_0 dalam kajian ini ditolak. Dengan kata lain, KitAB Cerdas berkesan secara keseluruhan dalam membantu subjek kajian menguasai kemahiran bacaan awal.

Nilai sumbangan kesan KitAB Cerdas terhadap perbezaan yang signifikan ini dilihat daripada nilai *partial eta squared* (η_p^2) yang diperoleh iaitu 0.439. Oleh itu, sumbangan kesan KitAB Cerdas terhadap perbezaan ini adalah sebanyak 43.9%. Ini bermakna hasil analisis yang telah dijalankan menunjukkan bahawa KitAB Cerdas



berkesan sebanyak 43.9% dalam meningkatkan kemahiran bacaan awal subjek kajian TASKA dalam kumpulan rawatan.

Dapatan analisis seterusnya yang akan dihuraikan selepas ini merujuk kepada analisis univariat yang dijalankan untuk melihat kesan KitAB Cerdas ke atas setiap elemen dalam kemahiran bacaan awal yang dikaji iaitu sebutan bunyi huruf vokal, bacaan suku kata, bacaan perkataan bermakna dan bacaan ayat mudah. Bagi analisis univariat, ralat alpha yang digunakan adalah 0.012 berdasarkan ubahsuaian Bonferroni (Pallant, 2011) di mana nilai ralat 0.05 dibahagikan kepada empat, merujuk kepada bilangan pemboleh ubah bersandar.

4.5.6 Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membunyikan Huruf Vokal



Dapatan analisis bagi bahagian ini digunakan untuk menjawab soalan kajian keempat iaitu :

4. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek sebutan bunyi huruf vokal antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?

Hipotesis nol yang diuji adalah :

H₀₃ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek sebutan huruf vokal di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.



Jadual 4.32 menunjukkan dapatan analisis univariat yang menunjukkan kesan KitAB Cerdas ke atas sebutan bunyi huruf vokal. Huruf vokal yang terlibat adalah *a*, *i* dan *u*.

Jadual 4.32

Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Sebutan Bunyi huruf Vokal

| Pemboleh ubah bersandar | Df | Error df | F | Sig | η_p^2 |
|---------------------------|----|----------|-------|------|------------|
| Sebutan bunyi huruf vokal | 1 | 154 | 29.77 | .000 | .162 |

F = Nilai F bagi sebutan bunyi huruf vokal

df = darjah kebebasan

Error df = ralat darjah kebebasan

Sig = tahap signifikan ($p < .012$)

η_p^2 = nilai *Partial Eta Squared*

Berdasarkan Jadual 4.32, dapatan analisis univariat bagi sebutan bunyi huruf vokal menunjukkan $F_{\text{vokal}}(1,154) = 29.77$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .162$. Oleh itu, H_0 ditolak, di mana terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek sebutan bunyi huruf vokal antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas pembelajaran bacaan awal. Keputusan analisis ini menunjukkan KitAB Cerdas berkesan dalam membantu kanak-kanak memperoleh kemahiran sebutan bunyi huruf vokal. Nilai *partial eta squared* (η_p^2) adalah .162. Ini bermakna KitAB Cerdas telah membantu subjek kajian memperoleh kemahiran sebutan bunyi huruf vokal dengan sumbangan sebanyak 16.2%.

4.5.7 Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Suku Kata

Dapatan analisis dalam bahagian ini digunakan untuk menjawab soalan kajian kelima iaitu :

- Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan suku kata antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?

Hipotesis nol yang diuji adalah :

- H₀₄ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek bacaan suku kata di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

Jadual 4.33 menunjukkan kesan KitAB Cerdas ke atas kemahiran membaca suku kata. Suku kata terlibat merujuk kepada suku kata terbuka iaitu gabungan konsonan dan vokal sahaja (KV).

Jadual 4.33

Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Suku Kata

| Pemboleh ubah bersandar | df | Error df | F | Sig | η_p^2 |
|-------------------------|----|----------|-------|------|------------|
| Bacaan suku kata | 1 | 154 | 74.95 | .000 | .327 |

F = Nilai F bagi bacaan suku kata

df = darjah kebebasan

Error df = ralat darjah kebebasan

Sig = tahap signifikan ($p < .012$)

η_p^2 = nilai *Partial Eta Squared*

Berdasarkan Jadual 4.33, bagi aspek kemahiran membaca suku kata, dapatan analisis menunjukkan bahawa $F_{\text{suku kata}}(1,154) = 74.95$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .327$. Oleh itu, H_{04} ditolak, iaitu terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek membaca suku kata antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas pembelajaran bacaan awal. Ini bermaksud bahawa KitAB Cerdas berkesan dalam membantu subjek kajian kumpulan rawatan memperoleh kemahiran membaca suku kata terbuka. Sumbangan kesan KitAB Cerdas berdasarkan nilai *partial eta squared* (η_p^2) adalah sebanyak 32.7%.

4.5.8 Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Perkataan Bermakna

Hasil dapatan analisis dalam bahagian ini digunakan untuk menjawab soalan kajian keenam iaitu :

6. Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan perkataan bermakna antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?

Hipotesis nol yang diuji adalah :

- H_{05} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek bacaan perkataan bermakna di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

Kesan KitAB Cerdas ke atas kemahiran membaca perkataan bermakna ditunjukkan dalam Jadual 4.34. Perkataan bermakna dibentuk daripada gabungan dua suku kata terbuka konsonan-vokal (KV + KV) sahaja.

Jadual 4.34

Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Perkataan Bermakna

| Pemboleh ubah bersandar | Df | Error df | F | Sig | η_p^2 |
|---------------------------|----|----------|--------|------|------------|
| Bacaan perkataan bermakna | 1 | 154 | 106.68 | .000 | .409 |

F = Nilai F bagi bacaan perkataan bermakna

df = darjah kebebasan

Error df = ralat darjah kebebasan

Sig = tahap signifikan ($p < .012$)

η_p^2 = nilai *Partial Eta Squared*

Berdasarkan Jadual 4.34, bagi kemahiran membaca perkataan bermakna secara keseluruhan, nilai $F_{\text{perkataan}} (1,154) = 106.68$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .409$. Oleh itu, H_05 ditolak, iaitu terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek membaca perkataan bermakna antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas pembelajaran bacaan awal. Dapatan ini jelas menunjukkan bahawa KitAB Cerdas berkesan dalam membantu subjek kajian kumpulan rawatan memperoleh kemahiran membaca perkataan bermakna. Hasil analisis menunjukkan nilai *partial eta squared* (η_p^2) adalah .409. Ini bermaksud kesan sumbangan KitAB Cerdas ke atas kemahiran membaca perkataan bermakna bagi subjek kajian kumpulan rawatan adalah sebanyak 40.9%. Jika diteliti, nilai sumbangan KitAB Cerdas boleh dikatakan tinggi untuk aspek membaca perkataan bermakna.

4.5.9 Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Ayat Mudah

Hasil dapatan analisis dalam bahagian ini digunakan untuk menjawab soalan kajian keenam iaitu :

- Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan ayat mudah antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal?

Hipotesis nol yang diuji adalah :

- H₀₆ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek bacaan ayat mudah di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.

Seperti yang telah dinyatakan dalam Bab 3, pembentukan ayat mudah yang dimaksudkan merujuk kepada ayat yang terdiri daripada perkataan dengan dua suku kata terbuka sahaja, selain hanya mengandungi satu predikat. Kesan KitAB Cerdas ke atas kemahiran membaca ayat mudah ditunjukkan dalam Jadual 4.35.

Jadual 4.35

Kesan KitAB Cerdas Ke Atas Kemahiran Membaca Ayat Mudah

| Pemboleh ubah bersandar | df | Error df | F | Sig | η_p^2 |
|-------------------------|----|----------|-------|------|------------|
| Bacaan ayat mudah | 1 | 154 | 57.51 | .000 | .272 |

F = Nilai F bagi bacaan ayat mudah

df = darjah kebebasan

Error df = ralat darjah kebebasan

Sig = tahap signifikan ($p < .012$)

η_p^2 = nilai *Partial Eta Squared*

Berdasarkan Jadual 4.35, hasil analisis menunjukkan bahawa $F_{\text{ayat}} (1,154) = 57.51$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .272$. Ini bermaksud terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek membaca ayat mudah yang antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas pembelajaran bacaan awal. Oleh yang demikian H_06 ditolak. Dengan kata lain KitAB Cerdas berkesan dalam membantu kanak-kanak memperoleh kemahiran membaca ayat mudah.

Nilai sumbangan KitAB Cerdas ke atas perbezaan tersebut yang dilihat daripada nilai *partial eta squared* (η_p^2) adalah sebanyak 27.2%. Hasil analisis menunjukkan bahawa KitAB Cerdas menyumbang sebanyak 27.2% dalam membantu subjek kajian memperoleh kemahiran membaca ayat mudah.

Bagi merumuskan kesemua dapatan kajian yang berkaitan kesan KitAB Cerdas terhadap pencapaian kemahiran bacaan awal subjek kajian, kesemua hasil analisis yang dihuraikan di atas ditunjukkan dalam Jadual 4.36 di bawah.

Jadual 4.36

Rumusan Kesan KitAB Cerdas Terhadap Kesemua Komponen Kemahiran Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA YPKT

| Pernyataan hipotesis | Keputusan | Sumbangan | Keberkesanan KitAB Cerdas |
|--|-----------------|---|---------------------------|
| H_01 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. | Tolak hipotesis | Sumbangan KitAB Cerdas secara keseluruhan 43.9% | Berkesan |
| H_02 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek sebutan huruf vokal antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. | Tolak hipotesis | Sumbangan KitAB Cerdas untuk sebutan huruf vokal 16.2% | Berkesan |

(bersambung)

Jadual 4.36 (*sambungan*)

| Pernyataan hipotesis | Keputusan | Sumbangan | Keberkesanan KitAB Cerdas |
|--|-----------------|--|---------------------------|
| H ₀₃ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek membaca suku kata antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. | Tolak hipotesis | Sumbangan KitAB Cerdas untuk bacaan suku kata 32.7% | Berkesan |
| H ₀₄ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek membaca perkataan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. | Tolak hipotesis | Sumbangan KitAB Cerdas untuk bacaan perkataan 40.9% | Berkesan |
| H ₀₅ : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek membaca ayat mudah antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. | Tolak hipotesis | Sumbangan KitAB Cerdas untuk bacaan ayat mudah 27.2% | Berkesan |

4.5.10 Dapatan Analisis Data Kualitatif

Seperti yang telah disebutkan dalam Bab 3, data kualitatif yang diperoleh dalam kajian terutama dalam bahagian ini adalah untuk mendapatkan gambaran yang lebih holistik terhadap dapatan kajian secara kuantitatif. Dapatan daripada data kualitatif ini juga menjadi petunjuk kepada keberkesanan KitAB Cerdas.

Data kualitatif telah dianalisis menggunakan perisian ATLAS.ti seperti panduan oleh Othman (2013). Sebanyak enam klip rakaman video telah ditranskripsikan untuk mengenal pasti tema yang dapat dilihat daripada rakaman tersebut. Fokus analisis diberikan kepada penglibatan dan minat kanak-kanak, serta elemen kecerdasan pelbagai yang digambarkan melalui perlakuan kanak-kanak semasa menjalani pembelajaran bacaan awal. Setiap satu dapatan daripada bahagian yang disebutkan diuraikan selepas ini.

(i) **Penglibatan dan Minat Kanak-kanak Terhadap Pembelajaran Bacaan Awal Menggunakan KitAB Cerdas**

Rakaman video pertama yang dianalisis adalah rakaman yang diambil semasa aktiviti menggunakan dadu dan kad suku kata. Dadu digunakan sebagai salah satu alat untuk bermain. Jadual 4.37 di bawah menunjukkan dapatan yang diperoleh daripada transkripsi rakaman video yang berkenaan selepas subjek kajian menjalani pembelajaran bacaan awal.

Jadual 4.37

Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Semasa Bermain Dadu Suku Kata

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Penglibatan dan Minat) |
|-------------------|---------|--|
| R1/P1/001/14 | 2 | Semua subjek kajian melihat ke arah S1 sambil melompat dan menjerit kecil. |
| | 3 & 4 | ...S7 segera berlari mendapatkan dadu... |
| | 4 | S6 berlari anak ke arah Cikgu CAZ. |
| | 5 & 6 | Subjek kajian berkerumun untuk melihat apa suku kata yang diperoleh hasil lontaran S1. |
| | 8 | S3 kelihatan tidak sabar hendak memegang dadu... |
| | 10 | Semua subjek kajian berkerumun di sekeliling Cikgu CAZ. |
| | 10 & 11 | S5 menempatkan diri paling hampir di hadapan. |
| | 12 | Semua subjek kajian menyebut "nuri". |
| | 13 | ...3 orang dengan segera mengangkat tangan iaitu S1, S4 dan S2. |
| | 14 | S6 dan S7 segera mendapatkan dadu dan memegang berdua. |
| | 15 | S5 berlari mendapatkan dadu... |
| | 16 | Subjek kajian lain melompat-lompat. |
| | 16 & 17 | S5 melontar dadu dan S7 berlari mendapatkan dadu. |
| | 18 | S1 mendapatkan dadu... |
| | 18 & 19 | S2 mengangkat tangan ingin melontar dadu. |
| | 20 & 21 | S2 melompat-lompat melihat ke arah S6 yang sedang memegang dadu. |

Berdasarkan Jadual 4.37, transkripsi rakaman video kod R1/P1/001/14 menunjukkan bahawa subjek kajian terlibat dalam aktiviti secara aktif dan berminat dengan permainan dadu suku kata. Tingkah laku yang ditunjukkan oleh subjek kajian seperti melompat, menjerit kecil, berlari mendapatkan dadu, berkerumun di sekeliling Cikgu CAZ, mengangkat tangan semasa ingin mendapat giliran menunjukkan bahawa dadu suku kata sebagai salah satu media dalam KitAB Cerdas mampu menarik minat subjek kajian bagi terlibat dalam aktiviti secara aktif.

Selain daripada permainan dadu suku kata, pengkaji juga berpeluang merakamkan video semasa aktiviti menggunakan media kad suku kata. Kad suku kata boleh digunakan dalam pelbagai bentuk permainan. Dapatan daripada rakaman video semasa aktiviti menggunakan kad suku kata ditunjukkan dalam Jadual 4.38.

Jadual 4.38

Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Semasa Aktiviti Menggunakan Kad Suku Kata

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Penglibatan dan Minat) |
|-------------------|--|--|
| R2/P2/002/14 | 1 & 2 | ...subjek kajian berkerumun... |
| | 2 | S9, S10 dan S14 memegang kad... |
| | 3 | S12 memberi kad kepada S11. |
| | 3 | ... mengambil kad sendiri... |
| | 4 | ...cuba membunyikan huruf vokal "a" "i" "u". |
| | 4 & 5 | S13 berkata "saya!" sebagai tanda inginkan kad juga. |
| | 6 | S11 menghulurkan kad kepada S8... |
| | 7 | ...subjek kajian cuba membunyikan huruf vokal dan suku kata. |
| | 8 | S9, S10, S11 dan S14 aktif memilih dan mengambil kad dari dalam bekas kad. |
| | 8 & 9 | S11 memilih kad suku kata "ni" dan menunjukkan kad... |
| 10 & 11 | S12 melihat kad yang dipegang oleh Cikgu NHN sambil berkata "banyaknya!" | |

(bersambung)

Jadual 4.38 (*sambungan*)

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Penglibatan dan Minat) |
|-------------------|---------|---|
| | 12 | S9, S10, S11 dan S14 masih aktif memilih kad suku kata... |
| | 13 | ...S14 terus berkata “nak i, nak i,”. |
| | 14 | S14 mengambil kad yang terbalik. |
| | 14 & 15 | ...S14 terus berkata “u...”. |
| | 15 & 16 | ...sambil menyebut “i...”. |

Jelas dapat dilihat dalam Jadual 4.38 bahawa subjek kajian juga terlibat secara aktif dan berminat dengan aktiviti menggunakan kad suku kata. Perlakuan subjek kajian seperti berkerumun, memegang kad dan memberi kepada rakan, mengangkat tangan inginkan kad, mengambil kad sendiri dan memilih kad daripada bekas kad menunjukkan mereka berminat dengan aktiviti tersebut. Selain daripada itu, subjek kajian juga aktif mencuba untuk membunyikan suku kata yang tertera di atas kad yang diambil.

Selain daripada terlibat secara aktif, berdasarkan Jadual 4.38, subjek kajian juga menunjukkan perlakuan teruja dengan aktiviti ini. Keterujaan itu ditunjukkan dengan kata-kata subjek kajian seperti “saya!”, “banyaknya!” dan “nak i, nak i,”. Seterusnya Jadual 4.39 di bawah menunjukkan perlakuan subjek kajian terhadap aktiviti menggunakan salah satu daripada perisian komputer iaitu sebutan suku kata.



Jadual 4.39

Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Terhadap Perisian Komputer (Sebutan Suku Kata) Secara Bersendirian

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Penglibatan dan Minat) |
|-------------------|-------------|---|
| R3/P3/003/14 | 1 | S15 secara bersendirian cuba menekan papan pintar pada suku kata "ku" ... |
| | 2 & 3 | S15 kemudiannya mencuba sekali lagi tanpa bantuan sesiapa... |
| | 3 | ...menyentuh papan pintar pada suku kata "ku". |
| | 4 | S15 merenung paparan suku kata di papan pintar secara bersendirian. |
| | 7, 8 & 9 | S15 kemudian kembali kepada butang bagi suku kata "u" dan menekan sambil mendengar sebutan "u" tanpa rakan di sekelilingnya. |
| | 9 | S15 menoleh ke kanan dan menekan butang pada suku kata "lu"... |
| | 10, 11 & 12 | ...S15 menekan butang pada suku kata "i" sebanyak dua kali di papan pintar secara bersendirian dan mendengar bunyi sebutan suku kata tersebut sebelum menekan kembali butang yang sama. |
| | 13, 14 & 15 | S15 terus mencuba menekan butang suku kata yang lain di papan pintar seperti "a" dan "ba", mendengar sebutan suku kata yang disentuh secara berulang kali dan bersendirian. |
| | 16 & 17 | ...S15 mengulang sebutan "ci"... |
| | 17, 18 & 19 | S15 terus menekan butang suku kata lain berulang kali, mendengar bunyi sebutan dari suara latar sambil mengikut sebutan bunyi suku kata berkenaan secara bersendirian. |
| | 19 | S15 kelihatan tersenyum sendirian. |

Dapatan dalam Jadual 4.39, merujuk kepada hanya seorang subjek kajian iaitu S15. S15 tidak begitu aktif semasa berada dalam kumpulan bersama kanak-kanak lain. Namun demikian semasa berseorangan S15 telah menunjukkan minat terhadap KitAB Cerdas. Berdasarkan Jadual 4.39, dapat dilihat bahawa S15 banyak melakukan percubaan sendiri melalui penggunaan perisian komputer di papan pintar. Tanpa bantuan sesiapa, S15 telah berkali-kali menekan butang suku kata yang terpapar di



papan pintar, mendengar suara latar yang menyebut suku kata berkenaan dan kemudiannya mengikut bunyi sebutan suku kata yang didengar. Keadaan ini menunjukkan bahawa KitAB Cerdas mampu menarik minat subjek kajian walaupun tanpa bantuan daripada pendidik atau kanak-kanak lain.

Seterusnya Jadual 4.40 di bawah juga menunjukkan dapatan daripada aktiviti bacaan awal menggunakan perisian komputer iaitu sebutan suku kata tetapi dalam kumpulan.

Jadual 4.40

Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Terhadap Perisian Komputer (Sebutan Suku Kata) Dalam Kumpulan

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Penglibatan dan Minat) |
|-------------------|-------|---|
| R4/P4/004/14 | 2 & 3 | ...S9 dan S14 berebut-rebut menunjukkan suku kata tersebut di papan pintar... |
| | 5 & 6 | S8, S9 dan S14 berlari ke papan pintar dan menunjukkan suku kata "ca" sambil melompat-lompat. |
| | 7 & 8 | S8 dan S9 menunjukkan "ba" secara serentak dan betul. |
| | 8 | S14 melakonkan watak gergasi... |

Berdasarkan Jadual 4.40, dapat dilihat dengan jelas bahawa subjek kajian berminat terhadap perisian komputer (sebutan suku kata) dan juga terlibat secara aktif semasa menjalankan aktiviti. Tingkah laku yang dapat dikesan berdasarkan rakaman video iaitu *berebut-rebut, berlari ke papan pintar, sambil melompat-lompat, menunjukkan "ba" dan melakonkan watak gergasi* menunjukkan bahawa subjek kajian terlibat secara aktif dan seronok semasa menjalankan aktiviti ini bersama rakan mereka dalam kumpulan.





Dapatan rakaman video dalam aktiviti membaca menggunakan buku bacaan bertajuk *Cuba Baca* ditunjukkan dalam Jadual 4.41 di bawah. Seperti yang telah dijelaskan sebelum ini, buku bacaan dibangunkan dengan menggunakan hanya dua suku kata terbuka dan mengandungi watak dan cerita yang berkesinambungan, selari dengan perkembangan penggunaan kumpulan suku kata.

Jadual 4.41

Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Semasa Aktiviti Membaca Menggunakan Buku Bacaan

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Penglibatan dan Minat) |
|-------------------|---------|---|
| R5/P3/005/14 | 14 | S16 menepuk tangan Cikgu HSI ingin meneruskan sesi membaca. |
| | 14 & 15 | S16 terus mengambil pen penunjuk... |
| | 15 | ...menunjukkan sendiri pen pada suku kata "da". |



Dapatan kajian dalam Jadual 4.41 menunjukkan subjek kajian S16 berminat membaca menggunakan buku bacaan. Berdasarkan perkataan *menepuk tangan Cikgu HSI, mengambil pen penunjuk dan menunjukkan sendiri pen pada suku kata "da"* jelas menunjukkan perlakuan S16 yang ingin meneruskan bacaan menggunakan buku bacaan tersebut. Jadual 4.42 pula menunjukkan penglibatan dan minat subjek kajian semasa aktiviti menggunakan lagu dalam perisian komputer KitAB Cerdas.



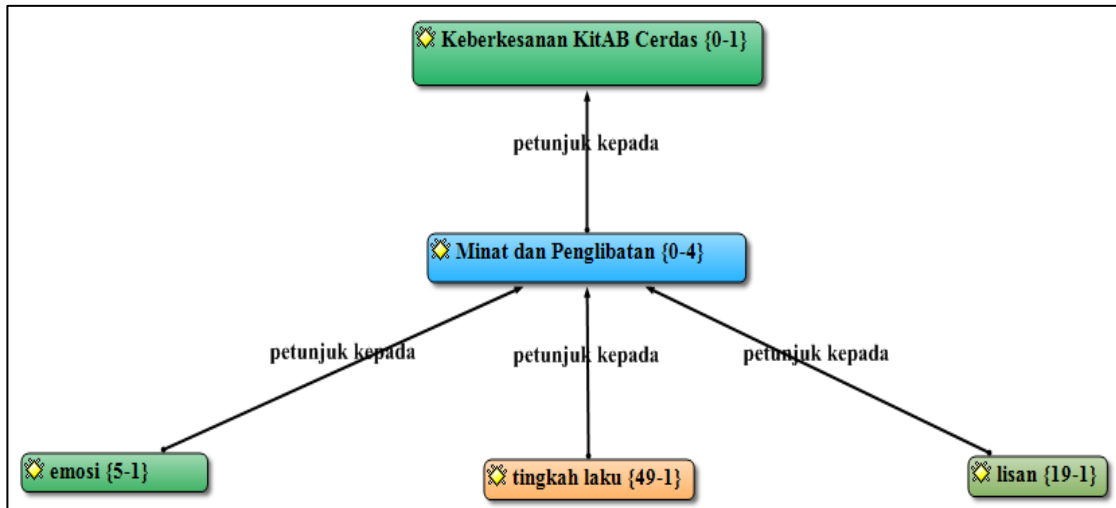
Jadual 4.42

Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Terhadap Perisian Komputer (Lagu)

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Penglibatan dan Minat) |
|-------------------|-------|--|
| R6/P5/006/14 | 1 & 2 | Semua subjek kajian bergerak sambil menggoyangkan kad suku kata apabila mendengar bunyi muzik. |
| | 3 & 4 | S16 memerhatikan tulisan pada kad yang dipegangnya sambil menggoyangkan badan. |
| | 4 | Subjek kajian ikut menyanyi sambil menari hingga lagu selesai. |

Seperti yang telah dijelaskan dalam Bab 3, elemen lagu merupakan salah satu elemen yang dimuatkan dalam perisian komputer yang sama. Berdasarkan Jadual 4.42, dapatan menunjukkan bahawa subjek kajian bergerak sambil menggoyangkan kad suku kata yang dipegang. S 16 pula dikesan memerhatikan tulisan pada kad suku kata yang dipegang. Subjek kajian juga mengikut nyanyian dalam lagu yang dimainkan. Ini menunjukkan bahawa subjek kajian juga melibatkan diri secara aktif semasa mendengar lagu suku kata.

Keseluruhan dapatan kajian melalui data pemerhatian seperti yang telah dibincangkan di atas dirumuskan dalam Rajah 4.15 di bawah. Rajah ini menunjukkan perlakuan subjek kajian berdasarkan rakaman video yang menjadi petunjuk terhadap penglibatan dan minat subjek kajian terhadap aktiviti bacaan menggunakan media dalam KitAB Cerdas.



Rajah 4.15. Penglibatan dan Minat Subjek Kajian Terhadap KitAB Cerdas

Berdasarkan Rajah 4.15, jelas dapat dilihat bahawa KitAB Cerdas mampu menarik minat dan menggalakkan penglibatan aktif subjek kajian. Minat dan penglibatan tersebut ditunjukkan melalui elemen emosi, tingkah laku dan percakapan lisan yang diperhatikan. Minat dan penglibatan subjek kajian terhadap KitAB Cerdas paling jelas ditunjukkan melalui tingkah laku, iaitu sebanyak 49 pernyataan daripada rakaman video telah dikodkan. Selain daripada itu percakapan lisan (19 pernyataan) dan emosi (lima pernyataan) subjek kajian juga menunjukkan bahawa mereka berminat dan terlibat secara aktif dalam pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Ini seterusnya menjadi petunjuk bahawa KitAB Cerdas berkesan untuk pembelajaran bacaan awal subjek kajian.

(ii) Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Melalui Penggunaan KitAB Cerdas

Rakaman video juga digunakan untuk mengesan rangsangan kecerdasan pelbagai yang dapat diterapkan semasa penggunaan KitAB Cerdas dalam aktiviti bacaan.

Rangsangan kecerdasan pelbagai yang difokuskan merujuk kepada 8 jenis kecerdasan yang dinyatakan oleh Gardner (1999). Jadual 4.43 menunjukkan rangsangan kecerdasan pelbagai yang dapat dikesan semasa aktiviti permainan dadu suku kata.

Jadual 4.43

Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Permainan Dadu Suku Kata

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Kecerdasan Pelbagai) | Jenis Kecerdasan Pelbagai |
|-------------------|-----------------------|--|-----------------------------|
| R1/P1/001/14 | 2 | ...melompat dan menjerit kecil. | kinestetik |
| | 3 & 4 | S1 melontar dadu dan S7 segera berlari mendapatkan dadu... | kinestetik |
| | 4 | S6 berlari anak ke arah Cikgu CAZ. | kinestetik |
| | 7 & 8 | S1, S2 dan S3 menyahut "buah duku". | linguistik |
| | 9 | S6 berlari mendapatkan dadu... | kinestetik |
| | 12 | Semua subjek kajian menyebut "nuri". | Linguistik |
| | 14 | S6 dan S7 segera mendapatkan dadu dan memegang berdua. | kinestetik interpersonal |
| | 15 | S5 berlari mendapatkan dadu... | kinestetik |
| | 16 | Subjek kajian lain melompat-lompat. | kinestetik |
| | 16 & 17 | S5 melontar dadu dan S7 berlari mendapatkan dadu. | kinestetik |
| 20 | S2 melompat-lompat... | kinestetik | |

Berdasarkan Jadual 4.43, dapat dilihat kecerdasan kinestetik merupakan kecerdasan utama yang dapat dirangsang dengan kerap melalui permainan dadu suku kata. Kanak-kanak bergerak dengan aktif. Selain daripada itu, kecerdasan linguistik dan kecerdasan interpersonal juga dapat dirangsang dalam aktiviti ini. Seterusnya Jadual 4.44 di bawah memaparkan dapatan kajian yang berkaitan rangsangan kecerdasan pelbagai dalam aktiviti menggunakan kad suku kata.



Jadual 4.44

Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Aktiviti Menggunakan Kad Suku Kata

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Kecerdasan Pelbagai) | Jenis Kecerdasan Pelbagai |
|--------------------------|--------------|---|----------------------------------|
| R2/P2/002/14 | 2 | S9, S10 dan S14 memegang kad dalam kotak bekas kad. | Kinestetik |
| | 2 & 3 | S12 memberi kad kepada S11. | Interpersonal |
| | 4 | Kedengaran ada subjek kajian yang cuba membunyikan huruf vokal “a” “i” “u”. | Linguistik |
| | 4 & 5 | S13 berkata “saya!”... | Linguistik |
| | 6 | S11 menghulurkan kad kepada S8... | Interpersonal |
| | 7 | ... cuba membunyikan huruf vokal dan suku kata... | Linguistik |
| | 8 | S9, S10, S11 dan S14 aktif memilih dan mengambil kad... | Kinestetik |
| | 9 & 10 | S11 meminta Cikgu NHN membantu membunyikan suku kata. | Interpersonal |
| | 10 & 11 | S12 melihat kad yang dipegang oleh Cikgu NHN sambil berkata “banyaknya!”. | Interpersonal |
| | 12 | S9, S10, S11 dan S14 masih aktif memilih kad suku kata... | Kinestetik |
| | 13 | ...S14 terus berkata “nak i, nak i,”. | Linguistik |
| | 14 | S14 mengambil kad yang terbalik. | Kinestetik |
| | 14 & 15 | ...S14 terus berkata “u...”. | Linguistik |
| | 15 & 16 | ...sambil menyebut “i...”. | Linguistik |

Melalui aktiviti menggunakan kad suku kata seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.44 di atas, kecerdasan linguistik paling banyak dirangsang. Ini ketara apabila subjek kajian cuba membunyikan huruf yang ada di atas kad suku kata. Kemahiran interpersonal dan kinestetik juga ditunjukkan oleh subjek kajian dalam aktiviti ini. Seterusnya Jadual 4.45 menunjukkan rangsangan kecerdasan yang ditunjukkan subjek



kajian secara berseorangan di hadapan papan pintar semasa bermain dengan perisian komputer (sebutan suku kata).

Jadual 4.45

Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Melalui Penggunaan Perisian Komputer (Sebutan Suku Kata) Secara Bersendirian

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Kecerdasan Pelbagai) | Jenis Kecerdasan Pelbagai |
|--------------------------|--------------|--|--|
| R3/P3/003/14 | 1 | S15 secara bersendirian cuba menekan papan pintar pada suku kata “ku”... | intrapersonal teknologi kinestetik |
| | 3 | ...menyentuh papan pintar pada suku kata “ku”. | kinestetik |
| | 4 | S15 merenung paparan suku kata di papan pintar secara bersendirian. | intrapersonal teknologi visual-spatial |
| | 5 | ...menyentuh papan pintar pada suku kata “ta”... | kinestetik |
| | 5 & 6 | ...pada suku kata “ta” dan mendengar sebutan suku kata tersebut dalam keadaan bersendirian. | intrapersonal auditori |
| | 6 & 7 | ...S15 sedikit melompat ke arah kanannya... | kinestetik |
| | 7 | ... menekan butang suku kata “su”. | kinestetik |
| | 8 & 9 | ...menekan sambil mendengar sebutan “u” tanpa rakan di sekelilingnya. | kinestetik intrapersonal auditori teknologi |
| | 10, 11 & 12 | S15 menekan butang pada suku kata “i” sebanyak dua kali di papan pintar secara bersendirian dan mendengar bunyi sebutan suku kata tersebut sebelum menekan kembali butang yang sama. | kinestetik teknologi auditori intrapersonal |
| | 13, 14 & 15 | S15 terus mencuba menekan butang suku kata yang lain di papan pintar seperti “a” dan “ba”, mendengar sebutan suku kata yang disentuh secara berulang kali dan bersendirian. | kinestetik intrapersonal auditori teknologi |
| | 16 & 17 | ...S15 mengulang sebutan “ci”... | linguistik intrapersonal |
| | 17 & 18 | S15 terus menekan butang suku kata lain berulang kali, mendengar bunyi sebutan dari suara latar... | kinestetik teknologi |

(bersambung)

Jadual 4.45 (*sambungan*)

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Kecerdasan Pelbagai) | Jenis Kecerdasan Pelbagai |
|--------------------------|--------------|--|----------------------------------|
| | 18 | ...mengikut sebutan bunyi suku kata... | linguistik intrapersonal |

Nota: Kecerdasan tambahan yang dikenal pasti: kecerdasan teknologi dan kecerdasan auditori

Berdasarkan Jadual 4.45, penggunaan perisian komputer dapat merangsang kecerdasan intrapersonal dengan kerap. Subjek kajian didapati memerhati, mendengar dan mengikut sebutan bunyi huruf dan suku kata dalam perisian komputer walaupun dalam keadaan bersendirian. S15 juga telah melakukan cuba jaya secara bersendirian tanpa bantuan pendidik. Keseluruhan tingkah laku ini melibatkan rangsangan kecerdasan intrapersonal, linguistik, visual-spatial dan kinestetik.



Selain daripada itu, melalui penggunaan perisian komputer dalam KitAB Cerdas, dua bentuk kecerdasan yang tidak disebut oleh Gardner (1999) juga dapat dirangsang iaitu kecerdasan teknologi dan kecerdasan auditori. Rangsangan kedua-dua kecerdasan tersebut dapat diperhatikan melalui tingkah laku S15 yang menekan butang suku kata pada papan pintar, mendengar bunyi sebutan suku kata daripada suara latar dan cuba mengulang sebutan suku kata tersebut. Tingkah laku ini dapat diperhatikan berlaku secara berulang kali. Perkara ini berlaku semasa S15 bersendirian, iaitu semasa rakan-rakannya yang lain sudah bergerak ke ruang makan pada ketika itu.

Seterusnya Jadual 4.46 di bawah menunjukkan rangsangan kecerdasan pelbagai yang dapat dirangsang semasa aktiviti yang juga menggunakan perisian



komputer (sebutan suku kata) tetapi aktiviti ini dirakam semasa subjek kajian melakukan aktiviti dalam kumpulan.

Jadual 4.46

Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Aktiviti Menggunakan Perisian Komputer (Sebutan Suku Kata) Dalam Kumpulan

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Kecerdasan Pelbagai) | Jenis Kecerdasan Pelbagai |
|-------------------|-------|--|--|
| R4/P4/004/14 | 2 & 3 | S9 dan S14 berebut-rebut menunjukkan suku kata tersebut dan menyentuh papan pintar... | interpersonal linguistik kinestetik teknologi visual-spatial |
| | 3 & 4 | ...kemudiannya disahkan betul dengan suara latar dalam perisian komputer apabila papan pintar disentuh pada suku kata berkenaan. | auditori teknologi linguistik kinestetik |
| | 5 & 6 | S8, S9 dan S14 berlari ke papan pintar dan menunjukkan suku kata "ca" sambil ketawa dan melompat-lompat. | linguistik kinestetik interpersonal teknologi |
| | 7 & 8 | S8 dan S9 berlari menunjukkan "ba" secara serentak di papan pintar dan betul. | linguistik teknologi kinestetik interpersonal |
| | 8 & 9 | S14 melakonkan watak gergasi dengan menunjukkan perut yang buncit (untuk menggambarkan huruf "b") kepada S9. | interpersonal linguistik kinestetik |

Nota: Kecerdasan tambahan yang dikenal pasti: kecerdasan teknologi dan kecerdasan auditori

Berdasarkan Jadual 4.46, lebih banyak kecerdasan pelbagai yang dapat dirangsang semasa subjek kajian menggunakan perisian komputer (sebutan suku kata) dalam aktiviti kumpulan. Selain daripada kecerdasan linguistik, kinestetik dan visual-spatial, subjek kajian dikesan memperlihatkan rangsangan kecerdasan interpersonal

yang ketara apabila mereka berinteraksi dengan rakan-rakan mereka dalam suasana yang gembira. Dapatan dalam Jadual 4.46 ini juga menunjukkan penggunaan perisian komputer bersama papan pintar merangsang kecerdasan teknologi dan kecerdasan auditori subjek kajian. Selanjutnya Jadual 4.47 pula menunjukkan rangsangan kecerdasan pelbagai semasa aktiviti membaca menggunakan buku bacaan yang bertajuk “Cuba Baca”.

Jadual 4.47

Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Aktiviti Membaca Menggunakan Buku Bacaan

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Kecerdasan Pelbagai) | Jenis Kecerdasan Pelbagai |
|-------------------|---------|--|---------------------------|
| R5/P3/005/14 | 2 & 3 | S16 dapat membaca suku kata “a” dan “ba” yang bercampur. | linguistik |
| | 5 | ...dapat membaca perkataan “Baba” dengan lancar... | linguistik |
| | 6 & 7 | S16 dapat membaca dengan lancar suku kata seterusnya “ca”... | linguistik |
| | 7 | S16 dapat membaca perkataan “Caca”... | linguistik |
| | 11 | S16 dapat membaca semua perkataan dengan lancar | linguistik |
| | 14 | S16 menepuk tangan Cikgu HSI... | interpersonal |
| | 14 & 15 | S16 terus mengambil pen penunjuk... | kinestetik |

Kecerdasan pelbagai yang ketara dapat dirangsang melalui buku bacaan adalah kecerdasan linguistik. Ini dapat dilihat dengan jelas melalui dapatan kajian seperti dalam Jadual 4.47 di atas. Selain daripada kecerdasan linguistik, kecerdasan interpersonal juga dapat dirangsang melalui aktiviti membaca menggunakan buku bacaan. Kecerdasan interpersonal dikesan apabila S16 menepuk tangan Cikgu HSI

sebagai satu petanda yang S16 mahu meneruskan aktiviti bacaan. Akhir sekali Jadual 4.48 di bawah memaparkan kecerdasan pelbagai yang dapat dirangsang melalui aktiviti mendengar lagu dalam KitAB Cerdas iaitu perisian komputer.

Jadual 4.48

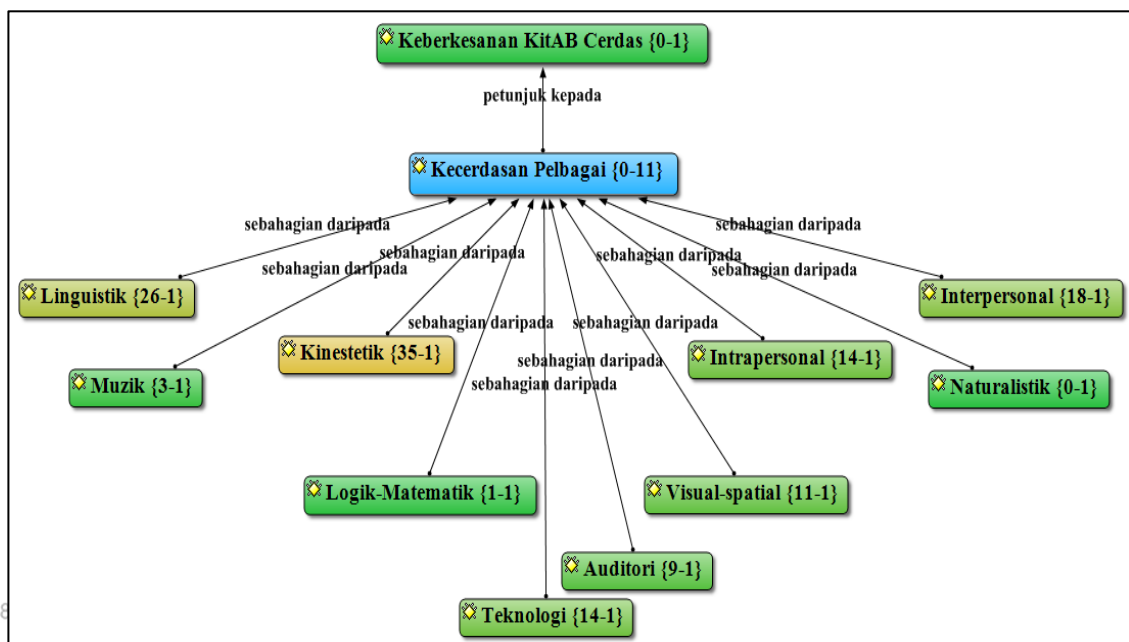
Rangsangan Kecerdasan Pelbagai Semasa Aktiviti Menyanyi Menggunakan Perisian Komputer (Lagu)

| Kod Rakaman Video | Baris | Ayat (Petunjuk Kecerdasan Pelbagai) | Jenis Kecerdasan Pelbagai |
|-------------------|-------|---|---------------------------------|
| R6/P5/006/14 | 1 & 2 | ...bergerak sambil menggoyangkan kad suku kata apabila mendengar bunyi muzik. | kinestetik muzik |
| | 2 | ... menyanyi mengikut lagu... | muzik auditori |
| | 3 | ...sambil menggoyangkan kad suku kata. | kinestetik |
| | 3 & 4 | S16 memerhatikan kad yang dipegangnya sambil menggoyangkan badan. | visual-spatial kinestetik |
| | 4 | ...ikut menyanyi sambil menari... | auditori kinestetik muzik |

Nota: Kecerdasan tambahan yang dikenal pasti: kecerdasan auditori

Berdasarkan Jadual 4.48, kecerdasan muzik dan kecerdasan kinestetik dirangsang apabila lagu “Ini Apa?” dimainkan oleh pendidik. Subjek kajian menari dengan cara menggoyangkan badan sambil mengikut lirik yang didengar. Selain daripada itu, S16 telah memerhatikan kad yang dipegang sambil mendengar lagu. Hal ini menunjukkan secara tidak langsung juga, melalui aktiviti mendengar lagu menggunakan perisian komputer dalam KitAB Cerdas, kecerdasan visual-spatial dapat dirangsang. Berdasarkan dapatan dalam Jadual 4.48 juga, kecerdasan auditori juga telah dikesan apabila subjek kajian mengikut nyanyian dan lirik lagu suku kata “Ini

Apa?" yang didengar. Keseluruhan kecerdasan pelbagai yang dapat dirangsang melalui aktiviti menggunakan KitAB Cerdas daripada enam rakaman video seperti yang telah dibincangkan dirumuskan seperti dalam Rajah 4.16 di bawah.



Rajah 4.16. Kecerdasan pelbagai yang dapat dirangsang melalui penggunaan media dalam KitAB Cerdas.

Berdasarkan Rajah 4.16, dapat dirumuskan bahawa kecerdasan kinestetik merupakan bentuk kecerdasan pelbagai yang paling banyak dirangsang, iaitu sebanyak 35 kali pengulangan daripada enam rakaman video yang telah ditranskripsi. Selain daripada itu, kecerdasan linguistik juga merupakan kecerdasan yang ketara dirangsang yang mana dapat dikesan sebanyak 26 kali berulang.

Lanjutan daripada itu, dapat diperhatikan bahawa kecerdasan interpersonal dan intrapersonal juga dikesan dengan kerap di mana kecerdasan interpersonal sebanyak 18 kali ulangan dan kecerdasan intrapersonal berulang sebanyak 14 kali. Kecerdasan-

kecerdasan lain iaitu kecerdasan visual-spatial, muzik dan logik-Matematik juga dapat dirangsang. Melalui pemerhatian enam rakaman video yang telah dijalankan, kecerdasan naturalistik tidak ditemui. Walau bagaimanapun kecerdasan teknologi dan kecerdasan auditori dapat dikesan dengan nyata di mana kecerdasan teknologi berulang sebanyak 14 kali dan kecerdasan auditori berulang sebanyak sembilan kali.

Secara keseluruhannya berdasarkan dapatan kajian, minat dan penglibatan subjek kajian dan juga kesemua bentuk kecerdasan pelbagai yang telah dibincangkan di atas telah dapat dikesan melalui penggunaan media dalam KitAB Cerdas. Kedua-dua elemen minat dan penglibatan dan juga rangsangan kecerdasan pelbagai ini menjadi petunjuk kepada keberkesanan KitAB Cerdas seperti yang telah ditunjukkan dalam Rajah 4.15 dan Rajah 4.16 di atas.

4.6 Hubungan Antara Tahap Literasi Awal Dengan Kemahiran Bacaan Awal

Dapatan kajian yang akan dihuraikan dalam bahagian ini adalah untuk menjawab soalan kajian keempat iaitu :

8. Adakah terdapat hubungan di antara tahap literasi awal dengan pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat?

Terdapat juga hipotesis yang perlu dibuktikan dalam bahagian ini iaitu:

- H_0 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara tahap literasi awal dan kemahiran bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat.

Bagi menghuraikan dapatan ini, analisis data dijalankan dengan menggunakan pekali korelasi Pearson bagi menunjukkan hubungan antara tahap literasi awal dengan

tahap bacaan awal subjek kajian. Ujian korelasi Pearson dipilih kerana data adalah berbentuk data parametrik iaitu data nisbah. Sebelum ujian korelasi Pearson dijalankan, lima keadaan telah disemak sebagai syarat yang perlu dipenuhi (Coakes, Steed & Price, 2008; Pallant, 2011). Semua syarat tersebut telah dipenuhi sebelum ujian korelasi dijalankan.

Kekuatan korelasi yang diperoleh daripada analisis dirujuk kepada kategori kekuatan korelasi yang dinyatakan oleh Chua (2012) seperti dalam Jadual 4.49 di bawah. Dapatan analisis korelasi Pearson pula ditunjukkan dalam Jadual 4.50.

Jadual 4.49

Kekuatan Nilai Pekali Korelasi

| Saiz pekali korelasi (r) | Kekuatan korelasi |
|---------------------------|-------------------|
| $r = \pm .91$ hingga 1.00 | Sangat kuat |
| $r = \pm .71$ hingga .90 | Kuat |
| $r = \pm .51$ hingga .70 | Sederhana |
| $r = \pm .31$ hingga .50 | Lemah |
| $r = \pm .01$ hingga .30 | Sangat lemah |
| $r = .00$ | Tiada korelasi |

Dapatan analisis korelasi dalam Jadual 4.50 di bawah diperoleh dengan membandingkan tahap literasi awal subjek kajian sebelum menjalani pembelajaran bacaan awal dengan keupayaan bacaan awal subjek kajian setelah menjalani pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Dapatan analisis yang diperoleh menjadi petunjuk kepada hubungan antara tahap literasi awal dengan kemahiran bacaan awal subjek kajian.



Jadual 4.50

Hubungan Antara Tahap Literasi Awal Dengan Kemahiran Bacaan Awal Subjek Kajian

| Pemboleh Ubah | Jumlah (N) | Nilai Korelasi (r) | Sig (p< .05) |
|-----------------------|------------|--------------------|--------------|
| Tahap Literasi Awal | 159 | .553 | .000 |
| Kemahiran Bacaan Awal | | | |

Signifikan pada aras 0.05

Berdasarkan Jadual 4.50, dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat korelasi yang signifikan di antara tahap literasi awal subjek kajian dengan kemahiran bacaan awal ($r = .553, p < .05$). Dapatan ini menolak hipotesis nol. Ini menunjukkan bahawa tahap literasi awal subjek kajian mempunyai hubungan langsung dengan tahap bacaan awal mereka. Dengan kata lain, semakin tinggi tahap literasi awal, semakin

tinggi kemahiran bacaan awal subjek kajian. Hubungan tersebut berada pada tahap sederhana berdasarkan Jadual 4.49.



4.7 Pengaruh Gender Terhadap Pencapaian Bacaan Awal

Kesan pengaruh gender yang ingin dilihat pengkaji adalah untuk mengetahui sama ada terdapat pengaruh gender terhadap kemahiran bacaan awal melalui penggunaan KitAB Cerdas. Gender berperanan sebagai moderator dalam kajian ini. Sebagai contoh, jika pencapaian kanak-kanak lelaki berbeza dengan pencapaian bacaan awal kanak-kanak perempuan maka ada kemungkinan KitAB Cerdas bersifat bias gender. Jadual 4.51 menunjukkan dapatan analisis yang berkaitan pengaruh gender terhadap kemahiran bacaan awal.



Jadual 4.51

Pengaruh Gender Terhadap Kemahiran Bacaan Awal Kanak-kanak Melalui Penggunaan KitAB Cerdas

| Kumpulan | Gender | min | SP | Perbezaan min | Nilai t | df | Sig. |
|----------|-----------|-------|------|---------------|---------|----|------|
| Rawatan | Lelaki | 15.20 | 6.39 | | | | |
| | Perempuan | 16.40 | 5.84 | -1.20 | -.88 | 78 | .38 |

Signifikan pada aras 0.05

SP = Sisihan Piawai

df = *degree of freedom* (darjah kebebasan)

Berdasarkan Jadual 4.51, keputusan analisis menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan ($t = -.88$, $df = 78$, $p > .05$) antara pencapaian bacaan awal subjek kajian lelaki dengan subjek kajian perempuan dalam kumpulan kanak-kanak yang menggunakan KitAB Cerdas. Dengan itu hipotesis nol gagal ditolak. Ini menunjukkan bahawa tiada pengaruh gender ke atas kemahiran bacaan awal kanak-kanak melalui penggunaan KitAB Cerdas. Dengan kata lain dapatan kajian ini menunjukkan bahawa KitAB Cerdas tidak bersifat bias gender. Dapatan ini amat penting bagi memutuskan media akhir yang perlu ada dalam KitAB Cerdas. Dapatan ini juga menunjukkan bahawa media dalam KitAB Cerdas boleh digunakan oleh kedua-dua gender bagi tujuan pembelajaran bacaan awal tanpa menyebabkan pencapaian yang jauh berbeza antara kanak-kanak lelaki dan perempuan.

4.8 Rumusan

Secara keseluruhannya dapatan kajian menunjukkan bahawa KitAB Cerdas telah dibangunkan dengan mematuhi kepada langkah-langkah yang sistematik berdasarkan



model khusus untuk pembangunan bahan. Model pembangunan bahan yang telah digunakan dalam kajian ini adalah Model ADDIE KitAB Cerdas yang diubahsuai daripada Model ADDIE yang telah digunakan secara meluas oleh para pengkaji terdahulu, yang melibatkan pembangunan bahan atau produk. Langkah-langkah dalam pembangunan KitAB Cerdas melibatkan analisis keperluan (*analysis*), reka bentuk (*design*), pembangunan (*development*), pelaksanaan (*implementation*) dan penilaian (*evaluation*) telah dipatuhi dan dilaksanakan secara sistematik termasuklah pengesahan pakar bagi mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas.

Melalui pengesahan pakar, dapatan kajian juga menunjukkan bahawa KitAB Cerdas telah mengintergrasikan elemen kecerdasan pelbagai yang telah dinyatakan oleh Gardner (1983). KitAB Cerdas sesuai digunakan bagi merangsang kecerdasan pelbagai dalam diri kanak-kanak. Walaupun bukan kesemua elemen kecerdasan pelbagai yang dinyatakan oleh Gardner dilihat dapat dirangsang dengan cemerlang, kesemua pakar bersetuju bahawa KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan linguistik, kinestetik, muzik, interpersonal dan visual-spatial. Manakala sebahagian besar pakar bersetuju bahawa KitAB Cerdas dapat merangsang elemen kecerdasan logik-matematik dan lebih 50% pakar melihat bahawa elemen kecerdasan intrapersonal dan naturalistik juga berpotensi untuk dirangsang melalui penggunaan KitAB Cerdas.

Seterusnya dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat tahap literasi awal subjek kajian adalah pada tahap sederhana sebelum memulakan pembelajaran bacaan awal. Tahap literasi awal yang sederhana adalah disebabkan kanak-kanak TASKA belum benar-benar menguasai pengetahuan abjad dan belum memulakan



pembelajaran bacaan awal. Tinjauan ke atas tahap literasi kanak-kanak ini penting sebelum memulakan pembelajaran bacaan awal kerana penggunaan KitAB Cerdas boleh disesuaikan dan digerakkan daripada tahap literasi tersebut.

Analisis terhadap keberkesanan KitAB Cerdas ke atas kemahiran bacaan awal subjek kajian menunjukkan bahawa dapatan yang positif di mana KitAB Cerdas berkesan ke atas kemahiran bacaan awal subjek kajian. Kesan ini meliputi kemahiran membunyikan huruf vokal, membaca suku kata, membaca perkataan dan membaca ayat mudah. Walaupun terdapat perbezaan pencapaian kemahiran bacaan awal sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal dalam kedua-dua kumpulan, dapatan kajian telah menunjukkan bahawa subjek kajian dalam kumpulan rawatan menunjukkan perbezaan pencapaian kemahiran bacaan awal yang signifikan berbanding subjek kajian dalam kumpulan kawalan. KitAB Cerdas telah membantu subjek kajian dalam kumpulan rawatan untuk memperoleh kemahiran bacaan awal dengan lebih cepat. KitAB Cerdas paling berkesan membantu subjek kajian dalam penguasaan bacaan suku kata dan perkataan.

Dapatan daripada data kualitatif untuk melihat keberkesanan KitAB Cerdas telah mengukuhkan lagi dapatan daripada data utama kajian iaitu data kuantitatif. Data kualitatif menunjukkan gambaran yang lebih holistik terhadap keberkesanan KitAB Cerdas ke atas kemahiran bacaan awal. Ini ditunjukkan dengan analisis terhadap penglibatan dan minat subjek kajian, dan juga terhadap rangsangan kecerdasan pelbagai melalui penggunaan KitAB Cerdas. Dapatan analisis data kualitatif menunjukkan bahawa kanak-kanak berminat untuk terlibat dalam pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Selain daripada itu, hampir kesemua



elemen kecerdasan pelbagai seperti yang disenaraikan oleh Gardner (1983) terserlah semasa pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Terdapat kecerdasan baharu yang tidak disenaraikan telah dirangsang iaitu kecerdasan teknologi dan kecerdasan auditori bersama dengan rangsangan kecerdasan lain.

Tahap literasi awal subjek kajian mempunyai hubungan langsung yang positif dengan kemahiran bacaan awal dalam kajian ini. Dapatan kajian yang menunjukkan hubungan langsung ini memberi gambaran bahawa kemahiran bacaan awal yang dapat dipupuk ke atas kanak-kanak melalui penggunaan KitAB Cerdas juga meningkatkan tahap literasi awal mereka yang pada asalnya pada tahap sederhana (sebelum KitAB Cerdas digunakan). Ini menunjukkan KitAB Cerdas sangat sesuai untuk meningkatkan kemahiran literasi dan bacaan awal kanak-kanak yang menggunakannya.



Pencapaian bacaan awal melalui penggunaan KitAB Cerdas juga tidak dipengaruhi oleh gender kanak-kanak. Oleh yang demikian, berdasarkan dapatan kajian boleh dirumuskan bahawa media dalam KitAB Cerdas tidak menunjukkan kesan bias gender. Bab seterusnya akan membincangkan keseluruhan dapatan kajian secara lebih terperinci dan menghujahkan dapatan tersebut secara saintifik.





BAB 5

PERBINCANGAN, KESIMPULAN DAN CADANGAN

5.1 Pengenalan



Bab ini akan membincangkan keseluruhan dapatan kajian secara saintifik dengan bersandarkan kepada bahan-bahan literatur dan kajian-kajian terdahulu yang berkaitan dengan ruang lingkup kajian yang dijalankan. Perbincangan dipecahkan kepada lima aspek utama iaitu rumusan dapatan kajian, perbincangan, implikasi kajian, cadangan kajian lanjutan, kesimpulan dan penutup.

Rumusan dapatan kajian mencakupi gambaran keseluruhan kajian yang dijalankan bertitik tolak daripada pernyataan masalah, tujuan dan objektif kajian, metodologi kajian dan dapatan kajian. Seterusnya perbincangan yang lebih terperinci terhadap dapatan kajian akan dikupas berserta dengan implikasi kajian terhadap praktis dan teori. Selain daripada itu, pengkaji juga memberikan cadangan kajian lanjutan sebelum membuat kesimpulan akhir dan menutup perbincangan.





5.2 Rumusan Dapatan Kajian

Kajian ini bertujuan membangunkan dan menguji keberkesanan kit pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia (KitAB Cerdas) terhadap keupayaan bacaan awal kanak-kanak TASKA. Dalam proses mencapai tujuan yang telah disebutkan, beberapa objektif khusus dibentuk secara spesifik. Keseluruhan rumusan dapatan kajian dan perbincangan selanjutnya difokuskan kepada perkara-perkara yang mencakupi objektif khusus kajian ini iaitu;

1. Membangunkan kit bacaan awal Bahasa Malaysia (KitAB Cerdas) untuk kanak-kanak TASKA.
2. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal bagi kumpulan rawatan dan kawalan.
3. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal secara keseluruhan antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.
4. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek sebutan bunyi huruf vokal antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.
5. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan suku kata antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.
6. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan perkataan bermakna antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.





7. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan dalam pencapaian bacaan awal dari aspek bacaan ayat mudah antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan selepas menjalani pembelajaran bacaan awal.
8. Mengenal pasti sama ada terdapat hubungan di antara tahap literasi awal dengan pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat.
9. Menguji sama ada terdapat pengaruh gender terhadap pencapaian bacaan awal kanak-kanak TASKA terlibat melalui penggunaan KitAB Cerdas.

KitAB Cerdas dibangunkan berdasarkan prinsip rangsangan kecerdasan pelbagai yang terdiri daripada pelbagai media pembelajaran serta panduan untuk pendidik awal kanak-kanak menggunakannya. Proses pembangunan KitAB Cerdas patuh kepada prosedur yang sistematik menggunakan model khusus untuk pembangunan bahan iaitu Model ADDIE KitAB Cerdas. Kemahiran bacaan awal yang diajar kepada kanak-kanak melalui penggunaan KitAB Cerdas merangkumi kemahiran menyebut bunyi huruf vokal, membaca suku kata, membaca perkataan bermakna dan membaca ayat mudah.

Pengkaji telah mengambil keputusan untuk menjalankan kajian ini bertitik tolak daripada permasalahan yang dihadapi oleh kanak-kanak yang belum mampu menguasai kemahiran membaca walaupun sudah berada di persekolahan formal seperti yang telah dilaporkan oleh Hornery et al. (2014), Kamisah (2011) dan Mohd. Yusof (2002). Masalah yang dilaporkan tersebut selari dengan laporan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (2012) di mana masih terdapat seramai 40,121 orang (8.98%) murid di seluruh Malaysia dan 1,700 orang (8.38%) murid di seluruh Negeri Terengganu masih belum dapat menguasai kemahiran literasi membaca pada bulan





Oktober tahun persekolahan formal yang pertama untuk mereka (Tahun 1). Walaupun dari sudut nilai peratusan seperti masih rendah, namun jika dilihat bilangan kanak-kanak yang terlibat angka tersebut sangat membimbangkan.

Pengkaji melihat masalah kemahiran membaca menjadi semakin rumit apabila terdapat juga masalah dalam teknik pengajaran dan pembelajaran bacaan awal. Lumrah kanak-kanak yang gemarkan bermain dan bergerak kadangkala tidak diambil kira oleh guru di mana terdapat sebahagian guru mengajar kanak-kanak secara formal seperti di sekolah rendah seperti laporan oleh Chiam (2003). Guru juga kurang mempraktikkan kaedah main dalam pembelajaran di prasekolah (Aliza & Zamri, 2015). Sebahagian guru yang lain pula kurang pengetahuan asas untuk mengajar kanak-kanak membaca seperti yang dinyatakan oleh Carlisle et al. (2011) sehingga teknik latih tubi amat kerap digunakan dalam pembelajaran membaca seperti dapatan kajian oleh Salimah (2004).

Isu bahan bantu untuk pembelajaran bacaan awal kanak-kanak telah menambah kepada dua masalah yang dinyatakan di atas. Walaupun banyak kajian sebelum ini yang mengutarakan pelbagai bahan bantu mengajar untuk pembelajaran membaca kanak-kanak (Hourcade et al., 2010; Jenkins, 2005; Kamisah, 2011; Mohamizzam, 2006 ; Nita@Siti Raudhah, 2003; Suries, 2007), bahan bantu tersebut dibangunkan secara berasingan, bukan dihimpunkan dalam satu set kit pembelajaran yang lengkap. Keadaan ini menjadikan sukar bagi pendidik awal kanak-kanak menggunakan bahan bantu yang terpisah-pisah, apatah lagi jika pendidik itu merupakan pendidik yang baharu.





Pengkaji berpandangan bahawa pembangunan KitAB Cerdas wajar dilakukan melalui kajian ini bagi meminimumkan masalah yang telah dihuraikan di atas dan menutupi lompong kajian lepas. Selain daripada itu, pembangunan satu bentuk alat bantu yang pelbagai seperti KitAB Cerdas boleh memberi pengalaman yang menyeronokkan kepada kanak-kanak dalam proses pembelajaran bacaan awal melalui penggunaan pelbagai media dalam satu kit mudah guna. Tambahan pula Kamisah (2011) telah mencadangkan dalam kajiannya agar kajian lanjut mengambil kira pembangunan sebuah kit bacaan lengkap yang mengandungi pelbagai media seperti buku besar, kad suku kata dan aktiviti pengukuhan bacaan. Kajian ini telah mengambil kira cadangan tersebut di mana kesemua media yang disebutkan dengan penambahan beberapa media lain terkandung dalam KitAB Cerdas.



sebagai asas utama dalam membangunkan KitAB Cerdas. Pengkaji melihat tujuan pembangunan KitAB Cerdas dapat dipenuhi dengan berpandukan kepada teori ini. Aplikasi teori ini dapat membantu perkembangan holistik kanak-kanak dalam proses memperoleh kemahiran bacaan awal di samping memenuhi Amalan Bersesuaian Perkembangan (ABP) yang sangat dituntut oleh kurikulum pembelajaran awal kanak-kanak (Jabatan Perdana Menteri, 2013; Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010) dan pernyataan standard oleh National Association for the Education of Young Children, NAEYC (1996).

Sebagai langkah bagi memastikan pembangunan KitAB Cerdas menggunakan kaedah yang sistematik dan saintifik, pengkaji telah memilih untuk menggunakan Model ADDIE KitAB Cerdas yang diubahsuai daripada Branch (2009), dan Gustafson





dan Branch (2002). Elemen penilaian formatif dan penilaian sumatif tidak jelas digambarkan dalam Model ADDIE oleh Branch (2009), dan Gustafson dan Branch (2002).

Oleh yang demikian, ubahsuaian utama yang dilakukan adalah dengan menyatakan secara spesifik penilaian formatif dan penilaian sumatif dalam kajian ini dengan mengambil kira seperti yang dinyatakan oleh Simmons (2011) dan Wang (2011). Model ADDIE KitAB Cerdas yang digunakan dalam kajian ini adalah bagi memenuhi keperluan untuk keseluruhan proses pembangunan KitAB Cerdas termasuk proses pelaksanaannya kepada kanak-kanak dalam pengajaran dan pembelajaran di TASKA.





Merujuk kepada tahap pencapaian bacaan awal sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal, dapatan kajian telah menunjukkan bahawa terdapat peningkatan yang signifikan dalam pencapaian bacaan awal subjek kajian terlibat untuk kedua-dua kumpulan. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan yang diperolehi dalam kajian oleh Kamisah (2011) di mana kumpulan kawalan juga menunjukkan peningkatan yang signifikan walaupun tidak menggunakan bahan bantu pembelajaran yang dibangunkan. Namun demikian, perbezaan pencapaian subjek kajian dalam kedua-dua kumpulan memperlihatkan bahawa pencapaian subjek kajian dalam kumpulan rawatan lebih tinggi daripada kumpulan kawalan.

Dapatan kajian berkaitan tahap literasi pula telah menunjukkan bahawa tahap literasi awal kanak-kanak yang berada pada tahap sederhana sebelum penggunaan KitAB Cerdas. Tahap literasi awal yang sederhana telah dikesan disebabkan oleh subjek kajian belum menguasai kemahiran abjad dan bunyi perkataan. Elemen ini diliputi dalam pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Berdasarkan dapatan kajian, tahap literasi awal yang sederhana ini telah dapat ditingkatkan apabila kanak-kanak dapat menguasai kemahiran membunyikan huruf vokal, membaca suku kata, membaca perkataan dan membaca ayat mudah selepas pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas.

Seterusnya dapatan kajian menunjukkan bahawa reka bentuk kuantitatif melalui kaedah kuasi-eksperimental yang digunakan dalam kajian ini telah membantu pengkaji mendapatkan perbezaan kesan pencapaian kemahiran bacaan awal di antara kumpulan rawatan dengan kumpulan kawalan. Ini selari dengan kajian terdahulu seperti yang dijalankan oleh Kamisah (2011). Pemilihan subjek kajian dalam kalangan



kanak-kanak TASKA YPKT juga telah membantu pengkaji mendapatkan keputusan penggunaan KitAB Cerdas dalam situasi sebenar.

Lanjutan daripada itu, dapatan kajian juga telah menunjukkan bahawa KitAB Cerdas berkesan secara keseluruhan ke atas kemahiran bacaan awal kanak-kanak bagi semua kawasan parlimen yang dikaji. Analisis daripada data sokongan juga menunjukkan bahawa kanak-kanak berminat dan melibatkan diri dalam aktiviti pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas. Selain daripada itu, dapatan kajian juga menunjukkan bahawa kecerdasan pelbagai dalam diri kanak-kanak dapat dirangsang melalui penggunaan KitAB Cerdas sebagai bahan bantu utama dalam pembelajaran bacaan awal kanak-kanak.

Tidak semua elemen kecerdasan pelbagai dapat dirangsang dalam penggunaan KitAB Cerdas berdasarkan rakaman video yang dilaksanakan. Elemen kecerdasan naturalistik tidak dapat dikesan. Namun demikian, perkara yang perlu diberi perhatian dalam kajian ini adalah hanya enam rakaman video yang dijalankan. Oleh sebab rakaman video merupakan data sokongan kepada data kuantitatif, maka rakaman tidak dijalankan untuk keseluruhan pembelajaran bacaan awal yang dilaksanakan dalam tempoh menjalankan kajian.

Namun demikian, berdasarkan dapatan kajian, dua kecerdasan yang tidak disebut oleh Gardner (1999) telah dapat dikesan iaitu kecerdasan auditori dan kecerdasan teknologi. Kedua-dua bentuk kecerdasan ini menepati keperluan gaya pembelajaran kanak-kanak dan keperluan pembelajaran abad ke-21 yang akan dihuraikan dengan lebih lanjut dalam bahagian perbincangan.



Dapatan kajian yang diperoleh untuk melihat korelasi antara tahap literasi awal dengan bacaan awal jelas menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara kemahiran literasi awal dan kemahiran bacaan awal subjek kajian yang terlibat. Ini menunjukkan bahawa semakin tinggi tahap literasi awal, semakin tinggi tahap bacaan awal kanak-kanak. Pembelajaran menggunakan KitAB Cerdas telah membantu meningkatkan tahap literasi awal kanak-kanak dalam kajian ini.

Sesuatu bahan bantu pembelajaran yang baik sepatutnya tidak bersifat bias gender. Oleh yang demikian analisis juga dilakukan untuk melihat fenomena bias gender yang mungkin berlaku dalam penggunaan KitAB Cerdas. Dapatan kajian menunjukkan gender tidak memberi kesan ke atas kemahiran bacaan awal kanak-kanak melalui penggunaan KitAB Cerdas. Dari itu, KitAB Cerdas sesuai digunakan untuk kanak-kanak lelaki atau perempuan tanpa menyebabkankan elemen bias gender kepada kanak-kanak.

5.3 Perbincangan

Skop perbincangan akan menyentuh perkara-perkara utama dan penting dalam kajian ini iaitu pembangunan KitAB Cerdas, kesan KitAB Cerdas ke atas kemahiran bacaan awal kanak-kanak, korelasi tahap literasi awal dengan bacaan awal kanak-kanak, dan pengaruh gender ke atas kemahiran bacaan awal melalui penggunaan KitAB Cerdas.





5.3.1 Pembangunan KitAB Cerdas

Sesuatu bahan bantu pembelajaran tidak boleh dibangunkan dengan sewenang-wenangnya. Pembangunan bahan bantu pembelajaran perlu dilaksanakan dalam satu proses sistematik menggunakan model pembangunan bahan yang khusus. Hal ini bagi menjamin bahan pembelajaran yang dihasilkan berkualiti dan sesuai untuk digunakan oleh golongan sasaran (Smaldino, Lowther & Russell, 2012).

Dapatan kajian ini telah menunjukkan bahawa KitAB Cerdas berjaya dibangunkan secara sistematik dan melalui proses yang saintifik. Ini dapat dilihat dengan jelas di mana pembangunan KitAB Cerdas telah dilaksanakan menggunakan langkah-langkah dalam Model ADDIE KitAB Cerdas bersama integrasi Teori Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983). Langkah-langkah pembangunan KitAB Cerdas yang telah dilalui melibatkan fasa-fasa analisis, reka bentuk, pembangunan, pelaksanaan dan penilaian.

Walaupun terdapat banyak model pembangunan instruksional yang lain seperti Model ASSURE (Heinich, Molenda, Russell & Smaldino, 1999), Model Dick & Carey (Dick & Carey, 1985), Model Dick & Reiser (Dick & Reiser, 1989) dan Model Sidek (Sidek, 2005), pengkaji memilih untuk menggunakan Model ADDIE sebagai asas kepada Model ADDIE KitAB Cerdas kerana Model ADDIE lebih sesuai untuk pembangunan produk seperti yang dinyatakan oleh Branch (2009). Model instruksional lain yang disebutkan lebih menjurus kepada pembangunan modul pengajaran dan pembelajaran.



Setiap fasa dalam langkah pembangunan KitAB Cerdas yang dinyatakan telah dilalui menggunakan proses yang saintifik dan sentiasa dinilai. Ini seperti yang telah disebut oleh Branch (2009), Simmons (2011) dan Wang (2011). Oleh yang demikian, proses pembangunan KitAB Cerdas bukan mengambil masa sebulan atau dua bulan tetapi hampir setahun sehingga kepada selesai proses penilaian pakar dan penilaian pelaksanaannya. Hal ini bagi memastikan bahan bantu pembelajaran yang dihasilkan berkualiti dan bermakna bagi kanak-kanak seperti yang telah disebut oleh Smaldino, Lowther dan Russell (2012). Penilaian terhadap pelaksanaan KitAB Cerdas juga menguji keberkesanan KitAB Cerdas kepada golongan sasaran iaitu kanak-kanak TASKA YPKT.

Model ADDIE KitAB Cerdas selari dengan Model ADDIE yang telah digunakan oleh Branch (2009), dan Gustafson dan Branch (2002). Walaupun pengubahsuaian telah dilakukan oleh pengkaji terhadap Model ADDIE oleh Branch, Gustafson dan Branch, ini tidak menjejaskan proses pembangunan KitAB Cerdas. Malahan pengubahsuaian tersebut telah memberi nilai tambah kepada Model ADDIE KitAB Cerdas yang baharu. Nilai tambah yang dimaksudkan ini merujuk kepada penilaian formatif dan penilaian sumatif yang diserlahkan dalam Model ADDIE KitAB Cerdas, iaitu mengambil kira apa yang dinyatakan oleh Simmons (2011) dan Wang (2011).

Dapatan kajian melalui penilaian pakar telah menunjukkan bahawa pembangunan KitAB Cerdas bukan hanya sesuai untuk merangsang kecerdasan linguistik sahaja, malahan mampu merangsang juga hampir kesemua kecerdasan lain. Integrasi Teori Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983/1999) dalam pembangunan

KitAB Cerdas telah menjadikan KitAB Cerdas berperanan sebagai bahan bantu pembelajaran yang bersesuaian untuk melonjakkan perkembangan kanak-kanak secara holistik dan bersepadu, selari dengan apa yang dituntut oleh Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2001) dan Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013).

Keistimewaan KitAB Cerdas selain daripada dibangunkan melalui proses yang sistematik dan saintifik, juga menghimpunkan pelbagai bentuk media pembelajaran untuk bacaan awal kanak-kanak dalam satu kit yang mudah dibawa dan mudah digunakan. Panduan pendidik disertakan untuk memudahkan penggunaannya. KitAB Cerdas juga tidak mengekang kreativiti pendidik dalam merancang pembelajaran bacaan awal. Pendidik masih bebas untuk menyepadukan penggunaan KitAB Cerdas bersama bahan bantu lain kerana prinsip KitAB Cerdas adalah pembelajaran holistik dan bersepadu serta menyeronokkan seperti yang dinyatakan dalam Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013) dan berdasarkan amalan bersesuaian perkembangan seperti yang disebut dalam pernyataan standard oleh National Association for the Education of Young Children (2009).

Bahan bantu yang dibangunkan secara berasingan akan membataskan penglibatan, minat dan perkembangan holistik kanak-kanak. Hal ini menyebabkan terdapat kemungkinan pendidik awal kanak-kanak menggunakan hanya satu bentuk media kepada semua kanak-kanak dalam satu kumpulan tertentu pada satu-satu masa, sedangkan bahan tersebut mungkin hanya sesuai untuk sebahagian kanak-kanak sahaja. Jika bahan bantu pembelajaran bacaan awal dibangunkan dan dihimpunkan dalam satu kit pembelajaran, kepelbagaian tersebut boleh membantu suasana

pembelajaran yang holistik dan bersepadu untuk kanak-kanak. Apatah lagi apabila aspek perkembangan holistik dan bersepadu sentiasa menjadi tuntutan pembelajaran kanak-kanak Malaysia seperti yang terkandung dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2001).

Kanak-kanak terutama kanak-kanak TASKA tidak boleh diajar dalam suasana yang formal. Kanak-kanak belajar melalui suatu rangsangan yang dapat menarik minat mereka seperti dapatan kajian oleh Aliza dan Zamri (2015). Gaya pembelajaran kanak-kanak perlu berfokus kepada pendekatan main, menggunakan bahan pembelajaran yang menarik minat dan melibatkan unsur visual, audio dan rangsangan kinestetik. Keadaan yang dinyatakan ini akan memberikan suasana pembelajaran yang aktif dan bersifat reflektif seperti yang dinyatakan oleh Mazlini et al. (2013). Dapatan kajian ini telah menunjukkan bahawa ketiga-tiga elemen penting yang mempengaruhi pembelajaran kanak-kanak terkandung dalam KitAB Cerdas.

Teori Kecerdasan Pelbagai yang diintegrasikan dalam pembangunan KitAB Cerdas juga diteruskan dalam pelaksanaan KitAB Cerdas semasa kanak-kanak mengikuti pembelajaran bacaan awal. Pengkaji yakin bahawa penggunaan teori ini dalam pembangunan KitAB Cerdas juga mampu membantu mengukuhkan pengetahuan dan kemahiran pendidik TASKA dalam penggunaan bahan pembelajaran yang berkualiti untuk bacaan awal kanak-kanak. Oleh yang demikian, pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak sesuai dengan minat, kecenderungan dan lumrah kanak-kanak, bukan menjadi latih tubi sahaja seperti yang dilaporkan oleh Che Puteh (2009) dan Salimah (2004) dalam kajian mereka atau menjadi pembelajaran formal seperti yang dinyatakan oleh Chiam (2003).



Kejayaan pembangunan KitAB Cerdas juga telah menunjukkan bahawa kepelbagaian media yang dihimpunkan dalam satu kit bukan sesuatu yang mustahil untuk dilaksanakan. Pembangunan KitAB Cerdas telah mengambil kira cadangan dan memenuhi lompang dalam kajian Kamisah (2011) di mana satu bentuk media sahaja tidak memadai dalam membantu kanak-kanak menguasai kemahiran bacaan awal. Pelbagai media seperti buku, lagu, alat permainan, kad imbasan, buku besar elektronik, kad suku kata, perisian komputer dan latihan sendiri yang dihimpunkan dalam KitAB Cerdas memberi ruang kepada kanak-kanak menggunakan media yang sesuai dengan minat mereka.

Selain daripada itu, dapatan kajian juga menunjukkan bahawa KitAB Cerdas yang telah dibangunkan bersesuaian dengan kurikulum kebangsaan bagi pendidikan awal kanak-kanak untuk umur tiga hingga empat tahun, iaitu Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013). Persetujuan kesemua pakar tentang kesesuaian KitAB Cerdas dengan aras kemahiran kanak-kanak berumur 3+ dan sesuai juga dengan lumrah kanak-kanak menunjukkan bahawa pembangunan KitAB Cerdas telah membantu memenuhi keperluan kanak-kanak dalam pembelajaran bacaan awal. Kesesuaian ini memudahkan pendidik dalam melaksanakan amalan bersesuaian perkembangan (ABP) seperti dalam pernyataan standard oleh National Association for the Education of Young Children, NAEYC (1996).





5.3.2 Perbezaan Pencapaian Bacaan Awal Sebelum dan Selepas Pembelajaran Bacaan Awal

Perbandingan pencapaian bacaan awal subjek kajian sebelum dan selepas pembelajaran bacaan awal boleh dikatakan dapat memberi beberapa maklumat penting berkaitan kajian yang dijalankan dan juga keadaan yang berlaku dalam usaha membimbing kanak-kanak TASKA memulakan pembelajaran bacaan awal.

Dapatan kajian ini yang selari dengan dapatan kajian oleh Kamisah (2011) telah menunjukkan bahawa pencapaian bacaan awal subjek kajian bagi kedua-dua kumpulan menunjukkan peningkatan yang signifikan. Maklumat ini menunjukkan bahawa kanak-kanak TASKA sudah boleh dibimbing dan sudah bersedia untuk pembelajaran bacaan awal. Keadaan ini menunjukkan tidak terlalu awal bagi kanak-kanak 3+ untuk belajar membaca. Apa yang penting pendidik di TASKA berusaha berdamping dengan kanak-kanak dan membimbing mereka dalam suasana yang mesra supaya mereka yakin dan mampu melonjakkan kecemerlangan mereka, selari dengan Teori Sosiobudaya (Vygotsky, 1986) dan juga Teori Ekologi (Bronfenbrenner, 1994) yang menekankan peranan orang dewasa di sekeliling kanak-kanak dalam membantu perkembangan mereka.

Maklumat daripada dapatan kajian juga menunjukkan bahawa pendidik di TASKA boleh menggunakan beberapa alternatif bahan bantu pembelajaran untuk bacaan awal. Namun demikian, pendidik perlu bijak dalam memilih bahan bantu yang lebih sesuai untuk kanak-kanak berdasarkan lumrah mereka yang gemar bermain, bergerak dan aktif mencuba seperti yang telah dinyatakan oleh Aliza dan Zamri





(2015). Bahan bantu pembelajaran bacaan awal juga perlu memenuhi ABP, menggalakkan pembelajaran yang holistik dan bersepadu serta menggalakkan rangsangan kecerdasan pelbagai seperti tuntutan Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013) dan Falsafah Pendidikan Negara (2001).

Untuk tujuan yang dinyatakan di atas, KitAB Cerdas sesuai sebagai salah satu alternatif untuk bahan bantu pembelajaran bacaan awal yang mengandungi pelbagai media, memenuhi keperluan kanak-kanak, menggalakkan rangsangan kecerdasan pelbagai, memenuhi ABP dan memenuhi lumrah serta minat kanak-kanak. Selari dengan dapatan kajian oleh Hawkins, Green dan Clark (2010), Hornery et al. (2014), dan Kamisah (2011) KitAB Cerdas sebagai bahan bantu yang memenuhi minat kanak-kanak telah membantu mempercepatkan pencapaian kemahiran bacaan awal subjek



kajian dalam kumpulan rawatan.

5.3.3 Kesan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak

Sebelum pelaksanaan pembelajaran bacaan awal, dapatan kajian terhadap tahap literasi awal kanak-kanak memberikan maklumat yang sangat berguna. Analisis tahap literasi awal kanak-kanak dalam kajian ini menyokong kenyataan oleh Tompkins (2003) bahawa perkembangan literasi awal penting sebelum seseorang kanak-kanak benar-benar menguasai kemahiran membaca. Tambahan pula seperti yang telah dinyatakan oleh Beaty dan Pratt (2007), Berk (2009), Griffith et al. (2008) dan Morrison (2011) kemahiran literasi awal telah wujud sejak bayi lahir. Oleh yang demikian, adalah penting untuk pengkaji memastikan bahawa subjek kajian yang





terlibat sudah menguasai kemahiran literasi awal sebelum memulakan pembelajaran bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa subjek kajian sudah mempunyai kemahiran literasi awal tetapi pada tahap sederhana. Walaupun kemahiran literasi awal subjek kajian berada tahap yang sederhana, pengkaji tidak memandang itu menjadi penghalang bagi KitAB Cerdas digunakan untuk pembelajaran bacaan awal. Hal ini kerana komponen literasi awal yang paling tinggi merupakan konsep cetakan di mana subjek kajian sudah memahami konsep susunan perkataan, tahu aturan cetakan dari kiri ke kanan, tahu bahawa pada sebuah buku terdapat kulit buku, nama penulis dan teks dan mereka juga tahu bahawa gambar memberi makna pada sesuatu cetakan, selari dengan ciri-ciri literasi awal yang telah digariskan oleh Lonigan dan Phillips (2007), Lonigan dan Shanahan (2008), dan Lonigan, Shanahan dan Cunningham (2008).

Dapatan kajian berkaitan kemahiran literasi awal ini juga dapat dikaitkan dengan kesediaan kanak-kanak untuk memulakan pembelajaran bacaan awal. Seperti yang dinyatakan oleh National Association for the Education of Young Children (1998), apabila kanak-kanak sudah mula memahami peraturan cetakan daripada kiri ke kanan, kanan ke kiri atau dari atas ke bawah, tahu tentang bunyi permulaan perkataan dan rima dalam perkataan berbeza, dapat menceritakan kembali cerita pendek atau maklumat daripada bahan bacaan bercetak, berupaya mengenal pasti hubungan huruf-huruf dan bunyi huruf-huruf tersebut ini bermakna mereka sudah berada pada fasa percubaan membaca iaitu pada umur 3 tahun ke atas.





Dapatan kajian menunjukkan bahawa kesemua elemen yang disenaraikan oleh National Association for the Education of Young Children (1998) sudah ada pada subjek kajian. Oleh yang demikian peluang harus diberikan kepada kanak-kanak untuk berkembang dengan lebih jauh dalam meningkatkan penguasaan literasi awal dan menggarap kemahiran bacaan awal seperti yang dinyatakan oleh Mahzan (2012) dan Syed Abu Bakar (1994).

Kanak-kanak tidak boleh dibiarkan tanpa galakan atau bimbingan orang dewasa. Hal ini telah dinyatakan dengan jelas oleh Vygotsky (1986) dalam Teori Sosiobudaya di mana kanak-kanak memerlukan bimbingan orang dewasa bagi merapatkan jurang kemahiran mereka dalam zon perkembangan proksimal. Pengkaji yakin bahawa pendidik awal kanak-kanak yang tidak berusaha melonjakkan kemahiran kanak-kanak akan secara tidak sedar menjadi penghalang kepada kesediaan membaca kanak-kanak. Kajian ini selari dengan apa yang telah dinyatakan oleh Vygotsky di mana pendidik memainkan peranan penting dalam membimbing kanak-kanak melalui penggunaan KitAB Cerdas.

Kajian ini juga sesuai dengan Teori Ekologi (Bronfenbrenner, 1994) di mana pembelajaran bacaan awal melalui penggunaan KitAB Cerdas berlaku dalam persekitaran TASKA yang melibatkan interaksi pendidik dan rakan sebaya kanak-kanak dalam persekitaran sistem mikro mereka. Kesemua pembelajaran menggunakan KitAB Cerdas menggalakkan interaksi antara kanak-kanak pendidik, rakan dan media dalam KitAB Cerdas sebagai objek dalam persekitaran sistem mikro tersebut. Dengan ini kemahiran literasi awal sentiasa digalakkan dan mempunyai peluang untuk



ditingkatkan kerana interaksi dua hala sentiasa berlaku, selari dengan apa yang dinyatakan oleh Berk (2009) dan Crockenberg dan Leerkes (2003).

Peranan KitAB Cerdas boleh dikatakan penting dalam membantu kanak-kanak meningkatkan penguasaan kemahiran literasi awal di samping kemahiran bacaan awal juga dipupuk. Dalam kajian ini, pengkaji telah mengambil kira apa yang disebut oleh Beaty dan Pratt (2007), Tompkins (2003), dan Yaden dan Rowe (1999) di mana kemahiran literasi awal dan kemahiran bacaan awal merupakan kemahiran berkembang daripada satu tahap kepada tahap yang lain tetapi kedua-duanya merupakan kemahiran yang bertindan. Kemahiran bacaan awal boleh dikembangkan daripada kemahiran literasi awal melalui penggunaan bahan bantu pembelajaran sebagai rangsangan.

Bahan rangsangan seperti gambar-gambar visual, alat permainan bahasa dan perisian komputer yang dimuatkan dalam KitAB Cerdas membantu pemahaman kanak-kanak dengan lebih cepat terhadap perkataan bercetak walaupun pada asalnya kanak-kanak terlibat belum tahu membaca. Penggunaan bahan rangsangan ini selari dengan kajian oleh Hawkins, Green dan Clark (2010) dan Kamisah (2011) yang juga menggunakan media sebagai alat bantu pembelajaran dalam kajian mereka.

Apabila kepentingan penguasaan bacaan awal kanak-kanak telah disedari, perkara utama yang menjadi pokok persoalan selepas itu adalah; bagaimana caranya kanak-kanak boleh diajar membaca dengan cara yang menyeronokkan? Seharusnya lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak tidak boleh diabaikan dalam membimbing mereka menguasai bacaan awal supaya amalan bersesuaian



perkembangan (ABP) sentiasa dapat dipraktikkan oleh pendidik awal kanak-kanak seperti yang telah ditekankan oleh kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013) dan National Association for the Education of Young Children, NAEYC (1996).

Persoalan di atas menuntut agar bahan pembelajaran bacaan awal kanak-kanak perlu memenuhi ciri yang telah dinyatakan dan berkesan pula ke atas penguasaan bacaan awal kanak-kanak yang menggunakannya. Maka, KitAB Cerdas yang telah dibangunkan dengan mengambil kira ABP bagi kanak-kanak dan menerapkan unsur kecerdasan pelbagai (Gardner, 1983) perlu dilihat keberkesanannya. Perbincangan selanjutnya menyentuh tentang kesan KitAB Cerdas ke atas kemahiran bacaan awal kanak-kanak secara keseluruhan dan juga subkemahiran-subkemahiran bacaan awal iaitu kemahiran membunyikan huruf vokal, membaca suku kata, membaca perkataan bermakna dan membaca ayat mudah.

(i) Kemahiran Membaca Keseluruhan

Dapatan kajian menunjukkan bahawa KitAB Cerdas berkesan ke atas kemahiran bacaan awal secara keseluruhan. Ini merangkumi empat kemahiran yang telah dinyatakan di atas. Sumbangan KitAB Cerdas secara keseluruhan terhadap kemahiran bacaan awal subjek kajian adalah sebanyak 43.9%. Ini menunjukkan hampir separuh daripada kemahiran bacaan awal kanak-kanak dipengaruhi oleh KitAB Cerdas. Ini menunjukkan peranan KitAB Cerdas sebagai alat bantu pembelajaran bacaan awal kanak-kanak sangat penting, selari dengan dapatan kajian oleh Charlie (2008) dan Hawkins, Green dan Clark (2010).



Tiada siapa dapat menyangkal bahawa kemahiran membaca merupakan kemahiran yang amat penting untuk dikuasai. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa KitAB Cerdas boleh membantu kanak-kanak daripada mengalami masalah keciciran dengan menguasai kemahiran bacaan awal di peringkat umur tiga hingga empat tahun. Seperti yang dinyatakan oleh Hornery et al. (2014) dan Mohd. Yusof (2002) keciciran dalam kemahiran membaca boleh menyebabkan keciciran dalam mata pelajaran yang lain. Malahan jika perkara ini tidak ditangani maka masalah yang berlaku dalam kemahiran membaca seperti yang dilaporkan oleh Kamisah (2011) dan Kementerian Pelajaran Malaysia (2012) akan terus berlaku.

Kemahiran bacaan awal tidak akan dapat dikuasai oleh kanak-kanak jika mereka dibiarkan sahaja tanpa galakan dan bimbingan. Berdasarkan dapatan kajian ini pengkaji menyokong kenyataan oleh Beaty dan Pratt (2007) dan Mahzan (2012) yang menyebut bahawa kemahiran membaca adalah kemahiran yang perlu diajar. Dapatan kajian jelas menunjukkan bahawa sebelum pembelajaran bacaan awal dilaksanakan tahap penguasaan literasi awal subjek kajian adalah pada tahap sederhana. Namun demikian, apabila mereka mula dibimbing untuk pembelajaran bacaan awal dengan cara yang menyeronokkan menggunakan KitAB Cerdas maka mereka berupaya memperoleh kemahiran bacaan awal sehingga kepada membaca ayat mudah. Bimbingan ini yang diperlukan oleh kanak-kanak untuk melonjakkan kecemerlangan mereka sesuai dengan Teori Sosiobudaya (Vygotsky, 1986) yang menyatakan peri pentingnya peranan orang dewasa dalam bentuk *scaffolding* bagi merapatkan jurang pengetahuan dalam zon perkembangan proksimal.



Kesan KitAB Cerdas wujud daripada penggunaan media yang pelbagai yang terkandung dalam KitAB Cerdas. Kanak-kanak merupakan insan yang suka bermain. KitAB Cerdas telah menyediakan banyak peluang untuk kanak-kanak bermain dengan pilihan media yang ada. Pilihan ini memberi kanak-kanak peluang dan ruang yang luas untuk mereka meneroka bunyi huruf vokal, suku kata dan bermain mencantum suku kata untuk menjadi perkataan bermakna. Kepelbagaian media dalam KitAB Cerdas juga membolehkan kanak-kanak meneroka pembelajaran bacaan awal mengikut kecenderungan mereka yang berbeza daripada satu individu kepada individu yang lain seperti yang dinyatakan oleh Morrison (2011).

(ii) Kemahiran Menyebut Bunyi huruf Vokal



Huruf vokal yang digunakan dalam kajian ini merangkumi huruf-huruf *a*, *i* dan *u* sahaja. Dapatan kajian menunjukkan bahawa secara keseluruhan KitAB Cerdas dapat memberi kesan kepada penguasaan bunyi huruf vokal subjek kajian terlibat. Kesan ini berbeza-beza apabila dilihat berdasarkan kawasan parlimen di mana parlimen Dungun dan Kemaman telah menunjukkan keputusan yang tidak signifikan. Pengkaji melihat kesan yang tidak signifikan adalah disebabkan bunyi huruf vokal yang terhad ini mudah dipelajari oleh kanak-kanak sama ada dengan menggunakan KitAB Cerdas atau dengan menggunakan alat bantu yang lain.

Tiga huruf vokal yang terlibat juga merupakan huruf-huruf yang sering kali mula diajar untuk bacaan awal Bahasa Malaysia. Cara membunyikan huruf vokal berkenaan mudah digarap oleh kanak-kanak walaupun tanpa bantuan sebarang bahan bantu pembelajaran. Malahan tiga huruf vokal tersebut ada dalam kebanyakan





perkataan Bahasa Malaysia, menjadikan kanak-kanak mudah mengecam bunyi huruf-huruf vokal tersebut.

Pengkaji terdahulu juga menggunakan tiga huruf vokal iaitu *a*, *i* dan *u* sebagai asas dalam pembelajaran membaca kanak-kanak (Isahak, 2007; Kamisah, 2011). Pendekatan kepada tiga huruf vokal ini juga diguna pakai oleh beberapa penulis buku cepat membaca yang dihasilkan secara komersil (Chahaya & Rohana, 2000; Che Mazlan & Zairani, 2007; Maheran, 2012; Nik Eliani & Othman, 2002; Rohayati & Mohamed Amin, 2004, Roslan, 2001).

(iii) Kemahiran Membaca Suku Kata

Kesan KitAB Cerdas paling ketara dalam pembelajaran bacaan awal yang berkaitan aspek bacaan suku kata. Sumbangan KitAB Cerdas untuk kemahiran membaca suku kata agak tinggi iaitu sebanyak 32.7%. Ini menunjukkan KitAB Cerdas memberi peluang yang besar kepada kanak-kanak untuk mempelajari bacaan suku kata. Kesan KitAB Cerdas ke atas bacaan suku kata sangat memberi makna kepada pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia kerana semua perkataan Bahasa Malaysia dibentuk daripada suku kata yang bersifat tekak seperti yang telah dijelaskan oleh Isahak (2007).

KitAB Cerdas menggunakan hanya suku kata terbuka bagi memudahkan kanak-kanak memulakan pembelajaran bacaan awal. Ini kerana suku kata terbuka adalah tahap yang paling mudah dalam kumpulan jenis suku kata Bahasa Malaysia (Nik Safiah et al., 2013). Pembelajaran suku kata menggunakan KitAB Cerdas





disepadukan dengan permainan-permainan yang menjadikan kanak-kanak sebenarnya menjalani latihan tubi tanpa mereka sedari. Latihan tubi sememangnya diperlukan oleh kanak-kanak untuk menjadi mahir dan banyak digunakan oleh para guru seperti yang dilaporkan oleh Salimah (2004). Namun demikian pendidik awal kanak-kanak perlu memastikan latihan tubi dilaksanakan dengan cara yang sesuai dan tidak menjadi satu perkara yang membosankan.

Pembelajaran bacaan suku kata sangat penting untuk kanak-kanak berupaya membentuk perkataan bermakna. Pembelajaran membaca suku kata dalam kajian ini juga memegang kepada Model Bawah ke Atas (*Bottom Up Model*) yang dipopularkan oleh Gough (dalam Abraham, 2000). Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian oleh Naimah (2005) yang juga menunjukkan bahawa pembelajaran bacaan awal menggunakan Model Bawah ke Atas menjadikan kanak-kanak mampu menguasai bacaan awal. Pembelajaran yang dimulakan dengan membunyikan huruf dan kemudian bergerak kepada membaca suku kata sesuai untuk kanak-kanak TASKA kerana mereka belum mempunyai pengetahuan sedia ada, selari dengan apa yang dinyatakan oleh Škudiene (2002). Oleh yang demikian, pembelajaran bacaan suku kata dengan bantuan KitAB Cerdas sangat bermakna untuk pembelajaran bacaan awal kanak-kanak dalam kajian ini.

(iv) Kemahiran Membaca Perkataan

Seperti yang telah dibincangkan sebelum ini, kemahiran membaca suku kata secara tidak langsung membantu kanak-kanak mendapat kemahiran membaca perkataan bermakna. Dapatan kajian menunjukkan kesan yang signifikan terhadap kemahiran





membaca perkataan. Sumbangan keseluruhan KitAB Cerdas ke atas kemahiran membaca perkataan bermakna adalah paling tinggi iaitu sebanyak 40.9%.

Pembentukan perkataan Bahasa Malaysia lebih mudah berbanding perkataan Bahasa Inggeris (Isahak, 2007). Sifat bunyi suku kata Bahasa Malaysia yang tekal dan fonemik menjadikan kanak-kanak dapat mencantum suku kata yang mereka sudah kuasai kepada perkataan-perkataan bermakna. Walaupun dalam kajian ini ada ketikanya kanak-kanak hanya mencantum suku kata tanpa mengetahui makna perkataan seperti *kaka* atau *haha*, perkara ini menjadi satu laluan untuk kanak-kanak terus mencantum dan membaca perkataan sehingga mereka dapat mencantum suku kata yang membentuk perkataan bermakna.



Selari dengan apa yang dinyatakan oleh Isahak (2007), sifat suku kata Bahasa Malaysia yang tekal dan fonemik juga menjadikan banyak perkataan bermakna boleh dibentuk daripada suku kata yang sama dan berulang dalam kajian ini. Sebagai contoh, perkataan-perkataan *dada*, *papa*, *gigi*, *kuku*, *baba*, *lala*, *mama* dan *titi* dapat dibentuk dan kesemua perkataan tersebut boleh mewakili objek bermakna yang berada dalam persekitaran kanak-kanak.

Walaupun subjek kajian baru sahaja mempelajari beberapa suku kata, mereka sudah dapat membentuk perkataan bermakna. Sebagai contoh, untuk Set 1 dengan suku kata *a*, *ba*, *ca*, *da*, *ma* dan *na* kanak-kanak sudah boleh membentuk perkataan *ada*, *baba*, *mama*, *caca*, *dada*, *baca* dan *mana*. Dapatan kajian ini menyokong kenyataan oleh Isahak (1990/2007) di mana kanak-kanak tidak diperlukan untuk





mengetahui semua huruf abjad secara berturutan untuk membolehkan mereka membaca suku kata dan perkataan.

Aktiviti-aktiviti yang dibentuk menggunakan KitAB Cerdas mengambil kira dan memanipulasi sifat suku kata Bahasa Malaysia yang tekal dan fonemik dalam membantu kanak-kanak membentuk perkataan. Sebahagian besar aktiviti dalam KitAB Cerdas menggunakan prinsip penyerapan latih tubi dalam bentuk permainan, pergerakan dan nyanyian bagi memahirkan mereka membaca suku kata dan mencantum suku kata untuk menjadi perkataan bermakna. Penggunaan bahan visual dalam KitAB Cerdas seperti gambar-gambar, gambar animasi membantu pengecaman suku kata. Perkara ini menyokong apa yang telah dinyatakan oleh Fisher (2008) dan Yahya (2007) di mana gambar visual dapat membantu pemahaman kanak-kanak.



Dapatan daripada analisis data sokongan juga menunjukkan subjek kajian berminat dalam pembelajaran menggunakan KitAB Cerdas. Pengkaji bersetuju dengan apa yang dilaporkan dalam kajian oleh Hickman dan Pollard-Durodola (2009), dan Salimah (2004) yang mendapati latih tubi berterusan menjadikan pembelajaran bacaan awal sangat membosankan kanak-kanak. Apa yang berbeza dalam kajian ini adalah latih tubi banyak dilaksanakan dalam bentuk permainan, gerakan dan nyanyian sehingga kanak-kanak tidak menyedari bahawa sebenarnya mereka sedang menjalani latih tubi.





(v) Kemahiran Membaca Ayat Mudah

Dapatan kajian menunjukkan bahawa KitAB Cerdas berkesan secara keseluruhan dalam membantu subjek kajian menguasai kemahiran membaca ayat mudah yang mengandungi lima perkataan dalam satu ayat. Walaupun sumbangan KitAB Cerdas tidak begitu besar berbanding yang lain, iaitu 27.2% namun sumbangan tersebut signifikan berdasarkan hasil analisis. Kesan KitAB Cerdas yang signifikan terhadap kemahiran membaca ayat mudah ini menunjukkan bahawa tidak mustahil kanak-kanak di peringkat TASKA boleh diberikan buku cerita yang sesuai agar mereka mendapat pengalaman membaca dalam situasi bermakna dan bukan hanya mengagak cerita berdasarkan gambar sahaja.



Kemahiran membaca ayat merupakan kemahiran mekanis membaca yang paling tinggi. Oleh itu kanak-kanak memerlukan masa yang mencukupi untuk mereka menguasai kemahiran membaca ayat. Dapatan kajian menunjukkan bahawa di peringkat awal pembelajaran membaca kanak-kanak, mereka lebih mampu menguasai bacaan suku kata dan perkataan berbanding membaca ayat. Kanak-kanak pada peringkat awal juga lebih cenderung kepada pembelajaran bacaan awal secara berstruktur dan mengikut susunan tertentu, selari dengan apa yang dilaporkan oleh Naimah (2005). Namun demikian, minat dan penglibatan kanak-kanak boleh dirangsang dengan menggunakan bahan bantu pembelajaran yang sesuai seperti KitAB Cerdas.



(vi) Minat dan Penglibatan Kanak-kanak

Minat dan penglibatan kanak-kanak juga digunakan sebagai petunjuk kepada keberkesanan KitAB Cerdas. Data terhadap elemen ini diperoleh daripada analisis terhadap rakaman video semasa subjek kajian sedang menjalani aktiviti menggunakan KitAB Cerdas. Data berkaitan minat dan penglibatan kanak-kanak ini merupakan data sokongan bagi mendapatkan rumusan yang lebih holistik terhadap pengujian KitAB Cerdas.

Berdasarkan dapatan analisis data sokongan, KitAB Cerdas dapat menarik minat dan membuatkan kanak-kanak terlibat secara aktif dalam aktiviti pembelajaran bacaan awal. Penglibatan dan minat yang ditunjukkan bukan hanya pada satu bentuk media sahaja tetapi melibatkan pelbagai media dalam KitAB Cerdas. Dapatan kajian ini menyokong dapatan kajian oleh Hawkins, Green dan Clark (2010) yang juga mendapati kanak-kanak berminat dengan aktiviti literasi dan aktiviti membaca apabila pelbagai media digunakan. KitAB Cerdas memberi peluang kepada pendidik untuk membimbing kanak-kanak belajar membaca berdasarkan minat mereka.

Media dalam KitAB Cerdas juga menggalakkan kanak-kanak menjalani pembelajaran bacaan awal melalui bermain. Selari dengan apa yang dilaporkan oleh Aliza dan Zamri (2015), bermain merupakan aktiviti yang sesuai untuk pembelajaran kanak-kanak. Galakan belajar melalui bermain dalam kajian ini dilaksanakan kerana bermain merupakan kerja utama kanak-kanak, selari dengan apa yang dinyatakan oleh Isernberg dan Jalongo (2001). Selain daripada itu, melalui main kanak-kanak dapat melepaskan tenaga yang tersimpan dalam tubuh mereka. Kajian ini telah mengakui



lumrah kanak-kanak dan melaksanakan amalan bersesuaian perkembangan seperti dalam pernyataan standard oleh National Association for the Education of Young Children, NAEYC (2009).

(vii) Rangsangan Kecerdasan Pelbagai

Selain daripada minat dan penglibatan kanak-kanak, data sokongan melalui rakaman video juga diperoleh bagi memastikan adakah kecerdasan pelbagai dapat dikesan semasa pelaksanaan KitAB Cerdas. Selanjutnya jika ada, kajian ini juga cuba mengesan jenis kecerdasan pelbagai yang dapat dirangsang melalui penggunaan KitAB Cerdas dalam pembelajaran bacaan awal.



Memandangkan data daripada rakaman video merupakan data sokongan untuk menguji keberkesanan KitAB Cerdas, pengkaji hanya mengambil sampel aktiviti iaitu sebanyak enam rakaman video digunakan untuk melihat sama ada rangsangan kecerdasan pelbagai dapat dikesan dan jenis rangsangan kecerdasan pelbagai yang dapat dikesan melalui aktiviti bacaan awal menggunakan KitAB Cerdas.

Pengkaji melihat rangsangan kecerdasan pelbagai perlu sentiasa diterapkan dalam pembelajaran kanak-kanak agar kanak-kanak dibimbing dan dibangunkan potensi mereka secara bersepadu. Hal ini penting dalam memastikan kemahiran kanak-kanak tidak menjurus kepada satu bentuk kecenderungan sahaja, apatah lagi rangsangan kecerdasan pelbagai telah menjadi fokus dalam pendidikan di Malaysia seperti yang digariskan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (2001).





Dapatan kajian menunjukkan bahawa KitAB Cerdas mampu merangsang kebanyakan jenis kecerdasan pelbagai kanak-kanak semasa pelaksanaannya. Rangsangan terhadap kecerdasan pelbagai kanak-kanak dapat mengembangkan potensi kanak-kanak secara holistik sesuai dengan apa yang digariskan dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2001) dan kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013).

Jenis kecerdasan yang paling kerap dikesan adalah kecerdasan kinestetik dan linguistik. Kecerdasan linguistik sangat penting kerana bacaan awal merupakan matlamat pembangunan KitAB Cerdas yang utama. Rangsangan terhadap kecerdasan kinestetik kerap dikesan disebabkan sebahagian besar aktiviti KitAB Cerdas menjadikan main sebagai teras pelaksanaannya, sesuai dengan kepentingan main untuk kanak-kanak yang telah dinyatakan oleh Aliza & Zamri (2015), Berk (2009), Hawkins, Green dan Clark (2010), Isernberg & Jalongo (2001), Morrison dan ramai pengkaji lain. Dapatan kajian ini sememangnya sesuai dengan tujuan pembangunan KitAB Cerdas iaitu untuk membantu pembelajaran bacaan awal kanak-kanak dengan cara yang menyeronokkan dan berdasarkan lumrah kanak-kanak.

Berdasarkan dapatan kajian, KitAB Cerdas juga telah merangsang kecerdasan pelbagai yang lain iaitu kecerdasan visual-spatial, interpersonal, muzik dan kecerdasan logik-Matematik seperti yang dinyatakan oleh Gardner (1983). Dapatan ini membawa manfaat yang besar kepada kanak-kanak TASKA dan bidang pendidikan awal kanak-kanak kerana penggunaan KitAB Cerdas mempunyai potensi untuk membawa perkembangan holistik, seimbang, bersepadu dan memenuhi amalan bersesuaian perkembangan. Kesemua elemen tersebut sesuai dengan Dasar Asuhan





dan Didikan Awal Kanak-kanak Kebangsaan seperti dalam Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013), Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012) dan pernyataan standard oleh National Association for the Education of Young Children (2009).

Selain merangsang hampir kesemua jenis kecerdasan pelbagai dapatan kajian ini menunjukkan bahawa KitAB Cerdas juga telah membantu kanak-kanak TASKA bergerak ke arah pembelajaran abad ke-21. Ini terserlah apabila terdapat dua bentuk kecerdasan yang tidak disebut oleh Gardner (1999) dapat dikesan iaitu kecerdasan teknologi dan kecerdasan auditori pada subjek kajian terlibat. Aktiviti yang melibatkan penggunaan perisian komputer dan papan pintar yang sedia ada di TASKA YPKT banyak merangsang pembelajaran kanak-kanak melalui elemen teknologi dan melibatkan kemahiran mendengar untuk menguasai sebutan suku kata. Keadaan ini sesuai dengan keperluan pembelajaran abad ke-21 yang disebutkan oleh Kivunja, (2015) dan Falsafah Kurikulum PERMATA Negara (Jabatan Perdana Menteri, 2013).

5.3.4 Hubungan Antara Tahap Literasi Awal Dengan Kemahiran Bacaan Awal Kanak-Kanak

Seperti yang telah dijelaskan sebelum ini, nilai korelasi memberi maklumat berkaitan hubungan antara dua pemboleh ubah (Chua, 2011; Coakes, Steed & Price, 2008). Dalam kajian ini analisis korelasi dijalankan untuk melihat sama ada terdapat hubungan antara tahap literasi awal dengan kemahiran bacaan awal subjek kajian dan apa bentuk hubungan tersebut (jika terdapat hubungan).





Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara tahap literasi awal dengan kemahiran bacaan awal subjek kajian. Hubungan tersebut berada pada tahap sederhana. Ini menunjukkan bahawa kanak-kanak perlu mempunyai kemahiran literasi awal sebelum mereka memulakan pembelajaran bacaan awal. Dapatan kajian ini menyokong kepada dapatan kajian-kajian terdahulu yang menunjukkan bahawa kanak-kanak yang didedahkan kepada kemahiran penguasaan literasi awal, akan menunjukkan pencapaian yang lebih baik dalam kemahiran bacaan awal (Cole, 2011; Juppri, 2012; Hornery et al., 2014). Natiyah daripada ini, prestasi kanak-kanak dalam pembelajaran yang lain juga akan lebih memberangsangkan.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa adalah sangat penting bagi pendidik awal kanak-kanak memberi perhatian kepada penguasaan literasi awal kanak-kanak seawal yang boleh. Sebagaimana yang telah diujahkan sebelum ini, kemahiran literasi awal telah wujud sejak bayi lahir (Beaty & Pratt, 2007; Berk, 2009; Griffith et al., 2008; Morrison, 2011). Walaupun Piaget (1959) menyatakan bahawa pada umur 0-2 tahun bayi berkembang dari aspek sensorimotor, pengkaji berpandangan bahawa adalah sangat merugikan jika pendidik awal kanak-kanak hanya membiarkan sahaja bayi menguasai kemahiran motor semata-mata tanpa diselaraskan dengan kemahiran literasi awal. Hal ini kerana dapatan kajian ini dan kajian terdahulu jelas menunjukkan bahawa lebih awal kanak-kanak dibimbing untuk menguasai kemahiran literasi awal, lebih cepat mereka akan mendapat kemahiran bacaan awal.

Hasil pemahaman pendidik terhadap hubungan di antara kemahiran literasi awal dengan kemahiran bacaan awal akan menggerakkan kemajuan kanak-kanak



untuk lebih awal memulakan pembelajaran bacaan. Oleh yang demikian, kanak-kanak boleh diunjurkan supaya mampu membaca lancar paling lewat pada umur enam tahun, sebelum mereka melangkah ke alam persekolahan formal. Lanjutan daripada itu, kanak-kanak yang telah menguasai bacaan lancar seterusnya akan mampu menggarap ilmu dan kemahiran yang lain dan mampu berkembang dengan lebih pesat seperti dapatan kajian-kajian terdahulu (Martin et al., 2007; Zimmerman et al., 2008) di mana kanak-kanak yang diajar membaca seawal umur empat tahun menunjukkan pencapaian yang cemerlang semasa persekolahan formal mereka, dan begitu juga jika sebaliknya.

5.3.5 Pengaruh Gender Ke Atas Kemahiran Bacaan Awal Melalui Penggunaan KitAB Cerdas

Bahan bantu pembelajaran perlu bebas daripada elemen bias gender. Hal ini bagi memastikan pencapaian kanak-kanak tidak terlalu jauh berbeza. Dapatan kajian menunjukkan bahawa perbezaan gender tidak memberi kesan ke atas keberkesanan penggunaan KitAB Cerdas. Ini bermakna bahawa KitAB Cerdas sesuai digunakan oleh kanak-kanak tanpa mengira gender mereka. Dapatan kajian ini bertentangan dengan apa yang dinyatakan oleh Bonomo (2010) iaitu terdapat perbezaan dalam keupayaan otak individu berdasarkan gender.

Perkara yang perlu diperhatikan di sebalik kenyataan Bonomo (2010) adalah dari aspek penggunaan alat atau bahan bantu pembelajaran. Media yang dibangunkan dalam KitAB Cerdas sememangnya mengambil kira elemen bias gender supaya tidak berlaku seperti watak-watak dalam buku cerita dan buku besar elektronik. Begitu juga

dengan alat-alat permainan. Alat-alat permainan dalam KitAB Cerdas sesuai untuk kanak-kanak lelaki dan perempuan. KitAB Cerdas tidak memuatkan permainan seperti kereta, senapang, anak patung atau hiasan diri. Sejauh yang mungkin pengkaji cuba mengelakkan unsur-unsur bias gender supaya isu perbezaan pencapaian berdasarkan gender seperti yang dilaporkan dalam kajian terdahulu (Dagli, 2012; Hausheer, Hansen & Dumas, 2011; Ku & Chang, 2011; Othman, 2014; Zalizan et al., 2005) dapat diminimumkan.

Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa gender tidak mempunyai pengaruh terhadap keupayaan membaca kanak-kanak. Kebanyakan kajian lepas yang menunjukkan terdapat jurang pencapaian antara gender (Hausheer, Hansen & Dumas, 2011; Ku & Chang, 2011; Othman, 2014; Zalizan et al., 2005) adalah bertumpu kepada pelajar berumur lebih daripada sembilan tahun. Namun demikian dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian oleh Naimah (2005) di mana tiada perbezaan keupayaan bacaan awal antara gender berbeza. Kajian Naimah menggunakan sampel dalam lingkungan usia lima hingga enam tahun.

Merujuk kepada umur kanak-kanak terlibat, pencapaian kanak-kanak dalam kajian ini lebih banyak dipengaruhi oleh alat bantu (KitAB Cerdas) yang digunakan dan cara bimbingan pendidik yang telah diselaraskan melalui kursus khas, sedangkan perbezaan pencapaian pelajar dalam kajian terdahulu yang melibatkan umur lebih sembilan tahun boleh juga disebabkan oleh banyak faktor lain seperti pengaruh efikasi, prinsip diri, rakan sebaya atau media elektronik di persekitaran mereka, selain daripada faktor pembelajaran itu sendiri. Oleh yang demikian amat penting bagi pendidik awal kanak-kanak mengelakkan elemen bias gender dalam pembelajaran



bacaan awal. Hal ini bagi memastikan tiada keciciran berlaku, memandangkan kemahiran bacaan awal merupakan kemahiran yang amat penting untuk dikuasai seawal mungkin oleh kanak-kanak.

5.4 Implikasi Kajian

Kajian ini telah memberi implikasi yang signifikan dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak. Berdasarkan dapatan kajian, terdapat implikasi praktis dan implikasi teori yang boleh dibincangkan.

5.4.1 Implikasi Praktis

Kajian ini memberi implikasi yang penting kepada kanak-kanak TASKA, khususnya kanak-kanak yang sudah mempunyai kesediaan membaca Bahasa Malaysia. Tanpa terlalu mengambil kira umur kanak-kanak, sebaik-baik sahaja mereka sudah mempunyai kemahiran literasi awal dan kesediaan membaca, kanak-kanak sudah boleh dibimbing untuk membaca menggunakan KitAB Cerdas. Alat-alat permainan dan aktiviti yang melibatkan main dalam KitAB Cerdas merupakan satu bentuk daya tarikan utama untuk kanak-kanak mempelajari kemahiran bacaan awal dalam suasana yang menyenangkan tanpa tekanan.

Melalui kaedah bermain, kanak-kanak tidak sempat menyedari bahawa mereka sedang menjalani proses latih tubi untuk pembelajaran bacaan awal. Kepelbagaian media dan cara penggunaan media dalam KitAB Cerdas memberi peluang kepada kanak-kanak meneroka bunyi huruf, suku kata dan akhirnya mampu mencantumkan suku





kata untuk menjadi perkataan bermakna dalam aktiviti main yang mereka lalui. Main memberikan kanak-kanak ruang dan peluang yang luas untuk mereka berinteraksi dengan pendidik, rakan sebaya dan bahan pembelajaran, selain menggunakan pergerakan untuk situasi pembelajaran yang bermakna dan berguna untuk mereka.

KitAB Cerdas menggunakan dan memanipulasi sifat suku kata Bahasa Malaysia yang tekal dan fonemik. Suku kata yang digunakan dalam KitAB Cerdas terhad kepada dua suku kata terbuka memudahkan kanak-kanak menggarap konsep pembentukan kata pada tahap permulaan. Suku kata yang digunakan juga memegang kepada prinsip pengekalan vokal seperti yang pernah digunakan oleh Naimah (2005). Prinsip pengekalan vokal ini dilihat mampu membantu kanak-kanak menguasai konsep sebutan suku kata dengan lebih mudah dan cepat. Kanak-kanak juga tidak perlu menghafal terlalu banyak sebutan suku kata bagi membentuk perkataan bermakna. Dengan hanya menguasai lima sebutan suku kata dalam Set 1, kanak-kanak dapat membentuk lebih daripada 10 patah perkataan bermakna.

KitAB Cerdas juga mampu merangsang kecerdasan pelbagai dalam diri kanak-kanak. Dengan potensi KitAB Cerdas yang dapat merangsang hampir keseluruhan bentuk kecerdasan pelbagai, kanak-kanak bukan hanya dapat menguasai kemahiran bacaan awal, tetapi juga dapat menguasai kemahiran-kemahiran lain secara serentak seperti kemahiran berinteraksi, mengira, berimajinasi, berfikir dan kemahiran apresiasi muzik. KitAB Cerdas juga telah dapat merangsang kemahiran penggunaan teknologi untuk kanak-kanak, satu bentuk kemahiran yang amat penting dalam dunia pendidikan masa kini yang pesat membangun dan mementingkan kemajuan teknologi.





Kajian ini juga memberi implikasi yang besar untuk pendidik awal kanak-kanak di TASKA. KitAB Cerdas memberi alternatif terhadap penggunaan bahan bantu pembelajaran untuk kemahiran bacaan awal. Memandangkan pendidik TASKA merupakan orang dewasa yang berada bersama kanak-kanak kecil dalam julat masa lapan hingga sembilan jam, kajian ini menjadi bahan rujukan yang berguna untuk mereka memanfaatkan masa bagi membimbing kemahiran literasi dan bacaan awal kanak-kanak. Malahan jika sekiranya pendidik tersebut masih baharu sekali pun, KitAB Cerdas dengan mudahnya dapat digunakan kerana disertakan dengan buku panduan pendidik yang memaparkan langkah demi langkah tentang cara penggunaan media dan aktiviti yang terkandung di dalamnya.

Kajian ini juga penting kepada pendidik awal kanak-kanak kerana mereka perlu sedar bahawa main sangat penting untuk kanak-kanak. Pendidik akan dapat memahami mengapa KitAB Cerdas dibangunkan dengan menggunakan prinsip kecerdasan pelbagai. Kajian ini memberi panduan kepada pendidik bahawa latihan tubi untuk kanak-kanak boleh dilakukan asal sahaja kanak-kanak mendapat pengalaman yang menyeronokkan dalam aktiviti yang mereka lalui. Melalui panduan yang disertakan dalam KitAB Cerdas, pelbagai pilihan cara bermain dengan media dalam KitAB Cerdas dicadangkan kepada pendidik tanpa menyekat kreativiti mereka.

KitAB Cerdas yang dibangunkan dilihat mampu membantu pendidik melonjakkan kecemerlangan kanak-kanak ke arah keilmuan yang tinggi apabila kanak-kanak dapat dibimbing untuk menggarap kemahiran bacaan awal pada usia awal mereka. Apabila pendidik berjaya membimbing kanak-kanak sehingga dapat membaca pada usia sekitar tiga hingga empat tahun, maka pendidik mempunyai





potensi mengembangkan penerokaan dan aktiviti yang dirancang terhadap kanak-kanak dengan lebih jauh lagi, seperti membaca buku cerita bergambar, membaca puisi, mengekstrak nilai-nilai baik daripada bahan bacaan atau melaksanakan aktiviti kembara di luar bilik darjah.

Selain daripada kanak-kanak dan pendidik, kajian ini juga signifikan kepada ibu bapa dalam membantu anak-anak mereka di rumah. Kesenambungan bimbingan boleh dilaksanakan jika ibu bapa mengetahui cara membimbing bacaan awal kanak-kanak di rumah. KitAB Cerdas boleh digunakan oleh ibu bapa di rumah dengan sedikit bantuan pendidik. Peranan ibu bapa dalam menggalakkan pembelajaran kanak-kanak di rumah sangat perlu diberi perhatian, sesuai dengan apa yang disebutkan dalam Teori Ekologi (Bronfenbrenner, 1994), kerana ibu bapa juga berada dalam sistem mikro kanak-kanak. Maka jaringan kerjasama pendidik dan ibu bapa akan membuahkan hasil yang lebih baik untuk kanak-kanak.

Penggubal kurikulum pendidikan awal kanak-kanak dan para pengkaji dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak tidak ketinggalan dalam menerima implikasi daripada kajian ini. Keputusan dan dapatan kajian boleh dijadikan asas untuk mengubahsuai sebahagian kandungan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak sama ada Kurikulum PERMATA Negara atau Kurikulum Prasekolah Kebangsaan. Selain daripada itu, dapatan kajian ini juga bermanfaat jika sebahagian aktiviti pembelajaran untuk kanak-kanak TASKA perlu diubahsuai. Beberapa bidang kajian akan datang dapat dilaksanakan rentetan daripada dapatan kajian ini. Rujukan kepada cadangan yang dikemukakan oleh pengkaji boleh dimanfaatkan untuk memajukan bidang





pendidikan awal kanak-kanak, seterusnya meletakkan kanak-kanak Malaysia sebaris dengan kemahiran kanak-kanak di negara yang lebih maju.

5.4.2 Implikasi Teori

KitAB Cerdas telah melalui proses pembangunan secara sistematik dengan merujuk kepada model pembangunan bahan dan teori-teori yang telah mantap. Model ADDIE KitAB Cerdas yang telah dibina dengan pengubahsuaian kepada Model ADDIE oleh Branch (2009), dan Gustafson dan Branch (2002) memberi nilai tambah dan kepelbagaian kepada model pembangunan bahan yang sedia ada. Selain daripada itu, kesahan dan kebolehpercayaan KitAB Cerdas juga dipastikan dalam pembangunannya agar kualiti media yang terkandung dalam KitAB Cerdas terpelihara. Secara teori, Model ADDIE KitAB Cerdas sesuai diaplikasi dan mampu menjadi model alternatif yang boleh digunakan oleh para pengkaji yang berhasrat membuat kajian pembangunan bahan bantu pembelajaran.

Selain daripada model pembangunan bahan, beberapa teori digunakan dalam pembangunan dan penggunaan KitAB Cerdas. Penggunaan Model ADDIE KitAB Cerdas disepadukan dengan Teori Kecerdasan Pelbagai (Gardner, 1983) sebagai teori utama. Lapan kecerdasan yang dinyatakan oleh Gardner cuba diterapkan agar kanak-kanak yang menggunakan KitAB Cerdas menguasai kemahiran bacaan awal tanpa pengabaian kepada kemahiran lain. Maka kanak-kanak akan mampu berkembang secara holistik pada masa pelbagai kecerdasan dalam diri mereka dirangsang.





Melalui kajian ini, dapatan kajian menunjukkan bahawa KitAB Cerdas telah merangsang dua bentuk kecerdasan yang tidak disenaraikan dalam Gardner (1999) iaitu kecerdasan teknologi dan kecerdasan auditori. Melalui penggunaan perisian komputer, kanak-kanak dapat mengaktifkan kemahiran auditori dan kemahiran menggunakan teknologi komputer yang sangat penting dalam abad ke-21 ini. Sebagai contoh, S15 yang tekun mendengar sebutan suku kata daripada perisian komputer dan kemudian membunyikan suku kata yang didengar walaupun dalam keadaan bersendirian. Walaupun mungkin kedua-dua kemahiran ini tidak dapat disenaraikan sebagai kecerdasan pelbagai, pengkaji melihat kepentingan kedua-dua bentuk kecerdasan ini memberi sumbangan kepada kajian-kajian lain yang melibatkan pembentukan teori pembelajaran abad ke-21.



Hasil daripada pelaksanaan, dapatan dan implikasi kajian yang telah dibincangkan, pengkaji ingin mencadangkan kajian lanjutan yang menyentuh beberapa aspek yang perlu diberi tumpuan.

- (i) Fokus kajian ini ditumpukan kepada tiga huruf vokal dan 16 huruf konsonan. Pengkaji mencadangkan agar satu kajian lanjutan dilaksanakan untuk menambah bilangan huruf vokal dan huruf konsonan terlibat supaya kesemua lima huruf vokal dan 21 konsonan lengkap dipelajari oleh kanak-kanak.
- (ii) Kajian ini menggunakan media perisian komputer yang dimuatkan dalam satu cakera padat. Memandangkan perkembangan pesat teknologi masa kini,



pengkaji mencadangkan agar kajian lanjutan dibuat ke atas perisian KitAB Cerdas yang boleh dicapai dan dimuat turun melalui *google apps*. Dengan itu, perisian KitAB Cerdas boleh digunakan melalui telefon pintar atau sebarang alat teknologi yang menggunakan sistem pengendalian android.

- (iii) Kajian ini hanya bertumpu di kawasan parlimen dalam negeri Terengganu iaitu di TASKA PERMATA Keluarga Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu (TASKA YPKT). Pengkaji mencadangkan agar kajian ini diperluaskan ke TASKA yang lain seperti TASKA PERMATA Negara, TASKA Kemajuan Masyarakat (KEMAS), Jabatan Perpaduan Negara dan Intergrasi National (JPNIN) atau TASKA swasta bagi melihat keberkesanan KitAB Cerdas dalam skala yang lebih besar.

- (iv) Kajian ini hanya menggunakan dua kumpulan subjek kajian iaitu kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. Pengkaji mencadangkan agar kajian lanjutan dilaksanakan dengan membuat perbandingan penggunaan KitAB Cerdas dengan alat bantu pembelajaran yang lain atau dengan modul pembelajaran cepat membaca yang lain untuk mendapatkan gambaran yang lebih holistik berkaitan keberkesanan alat bantu pembelajaran untuk melaksanakan pembelajaran bacaan awal.
- (v) Kajian lanjutan juga boleh diperluaskan ke prasekolah atau tadika bagi kanak-kanak yang belum menguasai kemahiran membaca. Selain daripada itu, kajian lanjutan juga boleh diperluaskan untuk murid-murid LINUS atau pemulihan bagi melihat keberkesanan KitAB Cerdas ke atas pelajar yang berkenaan.

- (vi) Kajian ini berfokus kepada bantuan terhadap pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia. Pengkaji mencadangkan agar kajian lanjutan membangunkan himpunan media untuk pembelajaran bacaan awal bahasa-bahasa lain yang lain.

5.6 Rumusan

Kanak-kanak boleh menguasai kemahiran bacaan awal dengan bantuan kepelbagaian media pembelajaran yang bermutu dan sesuai dengan perkembangan mereka. Kajian yang dilaksanakan ini mungkin tidak boleh dijadikan satu penyelesaian yang muktamad terhadap penggunaan alat bantu pembelajaran untuk bacaan awal Bahasa Malaysia. Terdapat banyak ruang penambahbaikan yang boleh dilakukan dalam kajian-kajian akan datang yang berkaitan penggunaan bahan bantu pembelajaran untuk kanak-kanak. Namun demikian kajian ini menyediakan satu alternatif yang penting kepada para pendidik awal kanak-kanak untuk membimbing pembelajaran bacaan awal menggunakan satu set alat bantu pembelajaran yang dibangunkan secara saintifik dan sistematik.

Kajian ini telah mencapai objektif dan menjawab kesemua persoalan kajian yang diutarakan. Kajian ini juga telah menunjukkan bahawa kanak-kanak mempunyai potensi untuk dibimbing seawal yang mungkin bagi menguasai kemahiran membaca dengan bimbingan pendidik. Kemahiran literasi kanak-kanak yang dirangsang lebih awal, sebaik-baik sahaja mereka menunjukkan kesediaan belajar akan memberi kesan yang positif terhadap pencapaian mereka.



Proses pembangunan sesuatu bahan bantu pembelajaran seperti KitAB Cerdas yang dihasilkan melalui kajian ini bukan merupakan suatu proses yang mudah atau mempunyai jalan singkat untuk menjadikannya bermutu. Proses pembangunan bahan ini memerlukan penelitian, kepekaan dan kesabaran pihak yang terlibat bagi memastikan proses tersebut benar-benar memberi manfaat akhir kepada kumpulan sasaran iaitu menghasilkan bahan bantu pembelajaran yang bermutu serta menepati lumrah, minat dan kecenderungan kanak-kanak.

Keseluruhan dapatan kajian menunjukkan bahawa minat dan penglibatan kanak-kanak terhadap bacaan awal boleh dirangsang melalui penggunaan media pembelajaran yang dapat memanipulasi lumrah dan kecenderungan mereka ke arah dimensi pembelajaran yang membanggakan. Pendidik perlu peka terhadap perkembangan kanak-kanak untuk membimbing menggerakkan mereka ke arah perkembangan yang selanjutnya. Kanak-kanak yang sudah bersedia tetapi tidak dirangsang perkembangan mereka akan menjadikan perkembangan tersebut terbantut dan perkara ini sangat merugikan kanak-kanak. Kanak-kanak yang mampu menguasai kemahiran bacaan awal akan juga mampu mencipta pencapaian cemerlang di persekolahan formal.

Elemen rangsangan kecerdasan pelbagai yang telah disuntik dalam KitAB Cerdas melalui kajian ini didapati telah membantu kanak-kanak berkembang secara holistik dan bersepadu, selaras dengan kehendak kurikulum pendidikan dan pendidikan awal di Malaysia. Kanak-kanak bukan hanya belajar membaca semata-mata tetapi elemen kecerdasan lain juga telah ditingkatkan. Perkara ini tidak boleh





diabaikan supaya keseimbangan individu seperti yang dinyatakan dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan dapat direalisasikan.

Kajian ini juga telah menunjukkan bahawa tidak mustahil untuk mengelakkan unsur bias gender dalam sesuatu pembangunan bahan bantu pembelajaran untuk kanak-kanak. Isu bias gender perlu dielakkan bagi mengelakkan jurang pencapaian mengikut gender berterusan hingga kanak-kanak itu membesar. Pembangunan KitAB Cerdas adalah satu usaha bagi memberikan alternatif kepada satu bentuk alat bantu yang berkesan dan tidak bias gender dalam usaha membimbing kanak-kanak menguasai bacaan awal. Adalah diharapkan penggunaan KitAB Cerdas akan dapat diperluaskan bagi membantu penguasaan kemahiran membaca seawal yang mungkin, seterusnya membantu kerajaan membasmi keciciran dari aspek membaca dalam kalangan kanak-kanak di persekolahan formal.



5.7 Penutup

Kanak-kanak perlu dibimbing untuk menguasai kemahiran bacaan awal supaya tidak tercicir dalam penguasaan pengetahuan yang lain kerana kemahiran membaca merupakan kunci kepada garapan pengetahuan dan kemahiran yang luas. Kemahiran bacaan awal perlu dipelajari oleh kanak-kanak, bukan merupakan satu kemahiran yang dapat diperoleh secara automatik berdasarkan umur mereka.

Kanak-kanak mempunyai potensi untuk berkembang pantas dengan galakan dan bimbingan orang dewasa di persekitaran mereka. Oleh itu, wajarlah setiap pendidik awal kanak-kanak mengambil inisiatif dalam usaha membantu kanak-kanak





menguasai kemahiran membaca seawal yang mungkin. Usaha ini akan membuahkan hasil walaupun perlu dilaksanakan secara beransur-ansur dan melalui fasa yang mungkin perlahan pada ketika yang tertentu.

Pemilihan dan penggunaan bahan bantu pembelajaran bacaan awal yang sesuai dengan perkembangan kanak-kanak dan tidak bias gender perlu diambil berat oleh setiap pendidik awal kanak-kanak. Kesan penggunaan bahan bantu pembelajaran bacaan awal yang sesuai dengan kanak-kanak ini akan menampakkan perkembangan yang positif. Pada zaman perkembangan pendidikan dunia yang pesat masa kini, kanak-kanak tidak boleh dibiarkan memasuki persekolahan formal dengan membawa masalah penguasaan bacaan. Oleh yang demikian pembangunan bahan bantu pembelajaran yang berkesan serta menepati lumrah, kecenderungan dan memenuhi amalan bersesuaian perkembangan kanak-kanak menjadi suatu perkara penting kepada pihak yang terlibat dalam proses pembangunan bahan bantu pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak. Isu bias gender juga perlu dielakkan supaya pencapaian antara kanak-kanak lelaki dan perempuan menjadi lebih seimbang.

Elemen kecerdasan pelbagai juga tidak boleh ditinggalkan dalam merangka, membangunkan atau memilih bahan bantu pembelajaran untuk kanak-kanak. Aspek rangsangan kecerdasan pelbagai yang diterapkan dalam pembangunan bahan bantu pembelajaran dan juga semasa pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran sangat membantu kanak-kanak berkembang secara holistik dan bersepadu. Sesuai dengan perkembangan teknologi pendidikan masa kini, kesemua elemen kecerdasan pelbagai dalam diri kanak-kanak boleh dirangsang secara optima, selari dengan gaya pembelajaran abad ke-21 yang mengambil kira faktor teknologi, komunikasi dan





kemahiran insaniah. Kesemua elemen tersebut akan membantu kanak-kanak melonjakkan kecemerlangan tanpa menidakkan keseronokan belajar yang sepatutnya dialami pada umur mereka.

Kajian pembangunan dan pengujian bahan bantu pembelajaran seperti yang dilaksanakan ini perlu dilakukan dari semasa ke semasa bagi memenuhi tuntutan perkembangan pendidikan yang berlaku di dalam dan luar negara. Dalam konteks kajian ini, gaya pembelajaran abad ke-21 dan proses kemahiran berfikir telah diambil kira dengan memasukkan dan memanipulasi teknologi pendidikan dan alat teknologi sedia ada agar kanak-kanak dapat digerakkan kepada kemahiran terkini yang perlu dikuasai mereka. Hal ini bagi menjamin perkembangan kanak-kanak Malaysia tidak tertinggal, malahan mampu bergerak sederap dengan perkembangan pendidikan terkini dan aliran globalisasi pendidikan yang sedang berlaku.





RUJUKAN

Abraham, P. (2000). *Skilled reading: Top-Down, Bottom-Up*. Field Notes, Fall 2000. Dimuat turun daripada <http://sabes.org/resources/publications/fieldnotes.htm>

Adenan Ayob & Khairuddin Mohamad. (2012). *Kaedah pengajaran Bahasa Melayu*. Shah Alam: Oxford Fajar Sdn. Bhd.

Agarwal, V. & Dhanasekaran, S. (2012). Harmful effects of media on children and adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 38-45.

Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter?: Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11–20. Dimuat turun daripada <http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/>

Akta Kanak-kanak 2001, Bahagian I, Seksyen 2(1). (2001 & Pindaan 2006).

Akta Pendidikan 1996, Bahagian I, Seksyen 2. (1996).



Akta Taman Asuhan Kanak-kanak 1984, Bahagian I, Seksyen 2. (1984 & Pindaan 2008)

Al-Quran. Surah al-Alaq. Ayat 1-5.

Aliza Ali & Zamri Mahamod. (2015). Analisis keperluan terhadap pengguna sasaran modul pendekatan berasaskan bermain bagi pengajaran dan pembelajaran kemahiran bahasa kanak-kanak prasekolah. *Jurnal Kurikulum dan Pengajaran Asia Pasifik*, 3(1), 1-8.

Anisa Rohmati Farihatin. (2013). *Kegiatan membaca buku cerita dalam pengembangan kemampuan literasi dasar anak usia dini* (Tesis Sarjana, Universitas Muhammadiyah Surakarta). Dimuat turun daripada http://eprints.ums.ac.id/27023/9/02_Naskah_Publikasi.pdf

Arizpe, (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picture books: What educational research experts have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163-176. ISSN 0305-764X. Dimuat turun daripada <http://eprints.gla.ac.uk/76005/1/76005.pdf>

Ary, D., Jacobs, L. R., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Beaty, J. J., & Pratt, L. (2003). *Early literacy in preschool and kindergarten*. Ohio: Merrill Prentice Hall.





Beaty, J. J., & Pratt, L. (2007). *Early literacy in preschool and kindergarten. A multicultural perspective* (2nd ed.). Ohio: Merrill Prentice Hall.

Berk, L.E. (2009). *Child development* (8th. ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Bingham, G. E., & Patton-Terry, N. (2013). Early language and literacy achievement of Early Reading First students in kindergarten and 1st grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 440–453. doi:10.1080/02568543.2013.822952

Bishop, A., Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2000). *Ready for reading. A handbook for parents of preschoolers*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. New York: Springer Science + Business Media.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and designs*. Massachusetts: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed.). New York: Freeman.

Brooks, J. (2003). Delivering phonological training within whole-class teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 597. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic?sid=58909694-b31e-43bb-8578-d14cad7c8cda%40sessionmgr112&vid=2&hid=109>

Budden, J. (2014). *Using flash cards with young learners*. Dimuat turun daripada <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-flash-cards-young-learners>

Burkins, J.M., & Croft, M.M. (2010). *Preventing misguided reading: New strategies for guided reading teachers*. Newark, DE: International Reading Association.

Burroughs-Lange, S., & Douëtil, J. (2007). Literacy progress of young children from poor urban settings: A reading recovery comparison study. *Literacy, Teaching and Learning*, 12(1). 19-46. ProQuest Digital Dissertations (ID 1542305471).

Campbell, D.T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Carlisle, J. F., Kelcey, B., Rowan, B., & Phelps, G. (2011). Teachers' knowledge about early reading: Effects on students' gains in reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 289–321. doi:10.1080/19345747.2010.539297





- Caspe, M. (2007). *Family involvement, narrative and literacy practices: Predicting low income Latino children's literacy development*, (Doctoral dissertation). Dimuat turun daripada ProQuest Database. AAT 3259693.
- Chahaya Abdul Manan & Rohana Yahya. (2000). *Cahayaku*. Kuala Lumpur: Karisma Unggul.
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284. doi:10.1080/03004430.2015.1089435
- Che Mazlan Saad, & Zairani A. Hamid. (2007). *Cepat baca*. Kuala Lumpur: Al-Amin Serve Holdings Sdn. Bhd.
- Che Puteh Hanapiah. (2009). *Sebuca: Menguasai huruf besar dan kecil*. *Tuntas* 5, 1-10. Alor Setar: Jabatan Pelajaran Negeri Kedah.
- Che Soh Said. (2012). *Pembangunan dan penilaian keberkesanan koswer multimedia interaktif dengan koswer realiti maya dalam pembelajaran biologi sel* (Tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.
- Chiam H. K. (2003). *Understanding CHIP: Developmental rights of a child*. Kertas kerja yang dibentangkan di International Conference, on Reaching and Nurturing Children with High Potential (CHIP) in Malaysia, Petaling Jaya, Selangor.
- Chiam, H.K. (2014). *Pembelajaran awal: Apa pendidik awak kanak-kanak perlu tahu*. Kertas kerja yang dibentangkan dalam Seminar Pendidikan Awal Kanak-kanak, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim.
- Chomsky, N. (2000). *Language and mind* (3rd. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chua, Y. P. (2012). *Asas statistik penyelidikan* (Edisi kedua). Shah Alam: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Chua, Y. P. (2011). *Kaedah penyelidikan* (Edisi kedua). Kuala Lumpur: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Chua, Y. P. (2009). *Statistik penyelidikan lanjutan*. Kuala Lumpur: Mc Graw- Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. Dimuat turun daripada <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research.pdf>
- Coakes, S.J., Steed, L., & Price, J. (2008). *SPSS version 15.0 for windows. Analysis without anguish*. Milton Qld.: John Wiley & Sons Australia, Ltd.





- Cole, J. (2011). *A research review: the importance of families and the home environment* (revised version). Dimuat turun daripada http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research_review-importance_of_families_and_home.pdf
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods design* (3rd ed.). Singapore: Sage Publications.
- Crockenberg, S.C. & Leerkes, E.M. (2003). Parental acceptance, postpartum depression, and maternal sensitivity: Mediating and moderating processes. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 80–93.
- Cullingford, C. (2001). *How children learn to read*. London: Kogan Page.
- Curenton, S.M. (2002). *Mother-child reading interactions in first-grade* (Doctoral dissertation). Dimuat turun daripada <http://search.proquest.com.ezpustaka.upsi.edu.my/pqdftf/docview/304994524/1377803B7795A9E8>. AAT 3056826.
- Dagli, U.Y. (2012). Recess and reading achievement of early childhood students in public schools. *Education Policy Analysis Archives*, 20(10), 1-24. Dimuat turun daripada <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/898>
- DiBello, L.C. (2009). Literacy in early childhood education. *Contrapontos*, 9(3), 32-41. Dimuat turun daripada <https://scholar.google.com/my/scholar>
- Dhiani Tresna Absari & Andryanto. (2013). *Pembuatan aplikasi pembelajaran interaktif sebagai alat bantu belajar memasak pada anak-anak*. Kertas kerja yang dibentangkan di Seminar Nasional Teknologi Informasi dan Aplikasinya, Politeknik Negeri Malang, Malang.
- Dick, W., & Carey, L. (1985). *The systematic design of instruction* (2nd ed.). Glenview, III: Scott, Foresman.
- Dick, W., & Reiser, R. A. (1989). *Planning effective instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Downing, J. & Thackray, D. (1975). *Reading readiness*. United Kingdom: Hodder and Stoughton.
- Faizah A. Karim, Rafidah Sinone, Juliyana Baharudin & Norashikin Shahadan. (2005). Keperluan pembelajaran berasaskan multimedia bagi subjek Sistem Elektronik 1: Satu kajian rintis di Politeknik Pasir Gudang (PJB). *Seminar Pendidikan 2005* (pp. 1–12). Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.
- Fisher, P. (2008). Learning about literacy: From theories to trends. *Teacher Librarian*. 35(3). 8-12.





Ford, K. (2010). Language and literacy development for English Language learners in preschool. In M. McKenna, S. Walpole, & K. Conradi (Eds.), *Promoting early reading. Research, resources and best practices* (pp.37-58). New York: The Guilford Press.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw Hill.

Frey, B.A. & Sutton, J.M. (2010). A model for developing multimedia learning projects. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 491-507.

Gan Geok Keng (2009). *Keberkesanan penggunaan kad imbasan dalam pengajaran dan pembelajaran membaca di prasekolah* (Laporan penyelidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Petaling Jaya.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *The disciplined mind : What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences. New horizons*. New York: Basic Books.

Gleitman, L.R., & Rozin, P. (2003). Teaching reading by using of a syllabary. *Reading Research Quarterly*, 8(4), 447-483. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic?sid=58909694-b31e-43bb-8578-d14cad7c8cda%40sessionmgr112&vid=2&hid=109>

Grande, M. (2004). Increasing parent participation and knowledge using home literacy bags. *Intervention in School and Clinic*, 40(2). Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic?sid=58909694-b31e-43bb-8578-d14cad7c8cda%40sessionmgr112&vid=2&hid=109>

Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J., & Dunn, L.(2008). *Literacy for young children. A guide for early childhood educators*. California: Corwin Press.

Guinn, M.B. (2011). *Using Design Layers Model to develop computer based training for the center for teaching and learning's usability center* (Unpublished master thesis). Brigham Young University, Hawaii.

Gustafson, K.L., & Branch, R.M. (2002). *Survey of instructional development models* (4th ed.). New York: ERIC Clearing House of Information and Technology.

Hasnah Awang & Habibah Mohd. Samin. (2010). *Literasi Bahasa Melayu*. Subang Jaya: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.

Hausheer, R., Hansen, A., & Dumas, D. M. (2011). Improving reading fluency and comprehension among elementary students: Evaluation of a school remedial reading program. *Journal of School Counseling*, 9(9), 1-19.



Hawkins, L., Green, R., & Clark, C. (2010). *Evaluating the effectiveness of Early Reading Connects Approach: A six month-study of 16 early years setting in Dudley*. Dimuat turun daripada <http://www.literacytrust.org.uk/resources>.

Heilman, A.W., Blair, T.R., & Rupley, W.H. (1998). *Principles and practices of teaching reading*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino S. E. (1989). *Instructional media and technologies for learning* (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Heinrich, C. J. (2014). Parents' employment and children's wellbeing. *The Future of Children*, 24(1), 121–146.

Hickman, P., & Pollard-Durodola, S.D. (2009). *Dynamic read-aloud strategies for English learners: Building language and literacy in the primary grades*. Newark, DE: International Reading Association.

Holden, J. (2004). *Creative reading*. London: Demos.

Hornery, S., Seaton, M., Tracey, D., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2014). Enhancing reading skills and reading self-concept of children with reading difficulties: Adopting a dual approach intervention. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 14, 131–143.

 05-4506832  pustaka.upsi.edu.my  Perpustakaan Tuanku Bainun  PustakaTBainun  ptbupsi
Hourcade, J.J., Parette Jr., H. P., Boeckmann, N., & Blum, C. (2010). Handy Manny and the emergent literacy technology toolkit. *Early Childhood Education Journal*, 37, 483-491. doi:10.1007/s10643-010-0377-1.

Husin Fateh Din, Nazariyah Sani, Mastura Mohamed Berawi & Siti Hajar Idrus. (2011). *Literasi Bahasa Melayu*. Puchong: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.

Ikram, R. (2011). *The influence of gender bias on children in childcare settings*. (Unpublished master thesis). Dominican University of California, California.

Isahak Haron. (2007). *Wacana Ilmu UPSI 2004. Awal membaca Bahasa Melayu: Keberkesanan Kaedah Gabungan Bunyi-kata untuk prasekolah & untuk pemulihan*. Tanjong Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Isahak Haron. (2009). *Awal membaca dan menulis Bahasa Malaysia prasekolah*. Subang Jaya: Penerbit Ilmu Bakti Sdn. Bhd.

Isahak Haron (1990). Mengajar membaca peringkat permulaan. Dalam Safiah Osman (Ed.), *Membaca : Satu Pengenalan (46-58)*. Kuala Lumpur: Berita Publishing Sdn. Bhd.

Isenberg, J. A., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in early childhood* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.



Jabatan Kebajikan Masyarakat. (1984). *Garis panduan prosedur permohonan penubuhan TASKA* (No. Penerbitan 03860). Kuala Lumpur: Jabatan Kebajikan Masyarakat.

Jabatan Kebajikan Masyarakat. (1990). *Modul kursus asas asuhan kanak-kanak*. Kuala Lumpur: Jabatan Kebajikan Masyarakat.

Jabatan Perdana Menteri. (2013). *Kurikulum PERMATA Negara. Asuhan dan didikan awal kanak-kanak 0 – 4 Tahun*. Cyberjaya: Jabatan Perdana Menteri.

Jabatan Perdana Menteri. (2013). *Modul pendidik/pengasuh. Kursus asuhan & didikan awal kanak-kanak PERMATA Negara*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.

Jackson, S. L. (2009). *Research methods and statistics* (3rd ed.). Belmont CA: Wadsworth Cengage Learning.

Jenkins, K. L. (2005). *The effects of parental involvement strategies on elementary at-risk students' oral reading accuracy levels* (Doctoral dissertation). Dimuat turun daripada <http://search.proquest.com.ezpustaka.upsi.edu.my/pqdtft/> (UMI Number: 3208690)

John, C. (2009). Kaedah sebut, eja dan bunyikan. *Seminar penyelidikan IPGM KBL* (pp. 113–120). Batu Lintang: IPG Kampus Batu Lintang.

Jupri Bacotang. (2012). *Kesan pelaksanaan aktiviti Modul Literasi Awal (MULA) terhadap kemahiran literasi awal kanak-kanak TASKA* (Tesis sarjana yang tidak diterbitkan). Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.

Kamisah Buang. (2011). *Pembangunan dan pengujian modul intervensi membaca Bahasa Melayu prasekolah berbantuan multimedia* (Tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.

Kantar, L. D. (2013). Demystifying instructional innovation: The case of teaching with case studies. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 101–115.

Kelly-Vance, L., & Schreck, D. (2002). The impact of a collaborative family/school reading program on student reading rate. *Journal of Research in Reading*, 25, 43-53.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2010). *Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan 2010*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.





Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Program LINUS. Ringkasan data murid untuk kohort 2 tahun kutipan 2011 literasi*. Dimuat turun daripada <http://nkra.moe.gov.my/>

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2001). *Aplikasi teori kecerdasan pelbagai dalam pengajaran dan pembelajaran*. Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2001). *Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Matlamat dan misi*. Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Ku, D.T., & Chang, C. (2011). The effect of academic discipline and gender difference on Taiwanese college students' learning styles and strategies in web-based learning environments. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3), 265-272.

Kupczynski, L., Brown, Holland, G., & Uriegas, B. (2014). The relationship between gender and academic success online. *Journal of Educators Online*, 11(1), 1-14.

Lane, K. L., O'Shaughnessy, T. E., Lambrose, K. M., Gresham, F. M., & Beebe-Frankenberger, M.E. (2001). The efficacy of phonological awareness training with first grade students who have behavior problems and reading difficulties. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 219–231.



Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). New technologies in early childhood literacy research: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(59), 59-82. doi: 10.1177/14687984030031003

Lee, S. (2010). Reflect on your history: An early childhood education teacher examine her biases. *Multicultural education*. 25-30.

Liu, Y., Zhu, L. & Nian, Y. (2010). Application of Schema Theory in teaching college english reading. *Canadian Social Science*, 6(1), 59-65. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic?sid=58909694-b31e-43bb-8578-d14cad7c8cda%40sessionmgr112&vid=2&hid=109>

Lonigan, C. J. & Phillips, B. M. (2007). Research-based instructional strategies for promoting children's early literacy skills. *The Encyclopedia of Language and Literacy Development*. University of Western Ontario. Dimuat turun daripada <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=224>

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* [Executive summary] (pp. 1–8). Dimuat turun daripada <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPSummary.pdf>

Lonigan, C. J., Shanahan, T., & Cunningham, A. (2008). Impact of shared reading interventions on young children's early literacy skills. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 153–171). Dimuat turun daripada <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPSummary.pdf>





Lowry, H., & Terrence, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13 (4), 426-451.

Mahani Razali & Juppri Bacotang. (2011). *Kesan pelaksanaan aktiviti modul literasi awal (m.u.l.a) terhadap kemahiran literasi awal kanak-kanak TASKA: Satu kajian kes*. Kertas kerja yang dibentangkan dalam International Conference In Special Education, Bandar Melaka. Abstrak yang dimuat turun daripada <http://merr.utm.my/2269/>.

Maheran Jamaluddin. (2012). *Koleksi boleh baca BOBA*. Kuala Lumpur: Intan Unggul.

Mahzan Arshad. (2008). *Pendidikan literasi Bahasa Melayu: Strategi perancangan dan pelaksanaan*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Mahzan Arshad. (2012). *Pendidikan literasi awal kanak-kanak: Teori dan amali*. Tanjong Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Mantei, J., & Kervin, L. (2014). Interpreting the images in a picture book: Students make connections to themselves, their lives and experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2). 76-92. Dimuat turun daripada <http://eric.ed.gov/?q=picture+books+for+children&pr=on&ft=on&ffl=dtysinc> e 2010&id=EJ1042515

Martin, K., Emfinger, K., Synder, S., & O'neal, M. (2007). Results for year 2 of an early reading first project. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 125-140.

Mazlini Adnan, Mohd Faizal Nizam Lee Abdullah, Che Nidzam Che Ahmad, Marzita Puteh, Yeny Zaura Zawawi & Siti Mistima Maat. (2013). Learning style and Mathematics achievement among high performance school students. *World Applied Sciences Journal* 28(3), 392-399.

Mc Gee, L. M., & Dail, A. R. (2010). Phonemic awareness instruction in preschool: Research implications and lessons learned from Early Reading First. In M. McKenna, S. Walpole, & K. Conradi (Eds.), *Promoting early reading. Research, resources and best practices* (pp.59-77). New York: The Guilford Press.

McGraw, R., Lubienski, S.T., & Strutchens, M.E. (2006). A closer look at gender in NAEP mathematics achievement and affect data: Intersections with achievement, race and socio-economic status. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(2), 129-150.

McDonald, T. H. (1998). *The road to reading*. London: Aurum Press Limited.





McKenna, M. C., Walpole, S., & Conradi, K. (2011). Overview of Early Reading First. In M. McKenna, S. Walpole, & K. Conradi (Eds.), *Promoting early reading. Research, resources and best practices* (pp.1-9). New York: The Guilford Press.

Mac Naughton, G. (2003). Improving our gender 'equity tools'. A case for discourse analysis. In Yelland, N. (Ed.), *Gender in early childhood* (pp. 149-160). New York: Routledge.

Miles dan Huberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.

Mohamad Daud Mohamad. (2002). Aplikasi teknik permainan bahasa dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. *Prosiding Seminar Kebangsaan Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris* (pp. 31 – 33). Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Mohamizzam Mohammad. (2006). *Development of a multimedia courseware prototype for the component of Kesusasteraan Melayu in Bahasa Melayu subject* (Master thesis). Dimuat turun daripada <http://www.lib.upm.edu.my/>

Mohd. Arif Ismail, Mohd Jasmy Abd. Rahman & Safani Bari (2003). Teknologi instruksional: Isu dan cabaran di Malaysia. *Prosiding Seminar Pendidikan Serantau*. Riau: Universitas Riau.



Mohd. Yusof Abd. Rahman. (2002). *Perkaitan antara tingkah laku dan strategi keibubapaan dengan pencapaian matematik anak sekolah rendah di luar bandar* (Latihan ilmiah sarjana yang tidak diterbitkan). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.

Molenda, M. (2003). The ADDIE Model. In Kovalchick, A., & Dawson, K. (Eds.), *Educational technology: An encyclopedia*. Dimuat turun daripada [http://www.indiana.edu/~molpage/The%20ADDIE%20Model Encyclo.pdf](http://www.indiana.edu/~molpage/The%20ADDIE%20Model%20Encyclo.pdf)

Moore, K.D. & Hansen, J. (2012). *Effective strategies for teaching in K-8 classrooms*. California: Sage Publications Inc.

Morocco, C. C. (2001). Teaching for understanding with students with disabilities: New directions for research on access to the general education curriculum. *Learning Disability Quarterly*, 2(24), 5–13.

Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today* (12th. ed.). Boston: Pearson Education International.

Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.





Muthivhi, A. E. (2010). Piaget, Vygotsky, and the cultural development of the notions of possibility and necessity: An experimental study among rural South African learners. *South African Journal of Psychology*, 7(128).

Naimah Yusoff, Nor Hashimah Hashim & Hashim Othman. (2011). *Kemahiran bacaan awal Bahasa Melayu Prasekolah*. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia.

Naimah Yusoff. (2005). *Perbandingan kaedah mengajar kemahiran bacaan awal Bahasa Malaysia kanak-kanak prasekolah* (Tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.

Nani Menon (2001). *Keberkesanan Kaedah Gabungan Bunyi Kata dalam kebolehan membaca kanak-kanak prasekolah* (Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan). Universiti Putra Malaysia, Serdang.

Nani Menon. (2005). *Permainan, lagu & puisi kanak-kanak*. Bentong: PTS Profesional.

National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. A joint statement of The International reading Association and The National Association for the Education of Young children*. Dimuat turun daripada laman sesawang NAEYC <http://www.naeyc.org/positionstatements/>



National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Dimuat turun daripada laman sesawang NAEYC <http://www.naeyc.org/positionstatements/dap>

National Association for the Education of Young Children. (2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. Dimuat turun daripada laman sesawang NAEYC <http://www.naeyc.org/positionstatements/>

Nik Eliani Nik Nawi & Othman Ahamad. (2000). *Bacalah anakku*. Kota Bharu: One Stop Language & Computer Consultancy.

Nik Safiah Karim, Farid M. Onn, Hashim Musa & Abdul Hamid Mahmood. (2013). *Tatabahasa Dewan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Nita @ Siti Raudhah Amri (2003). *Kesan pengajaran pembelajaran (P&P) inkuiri berbantu teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) terhadap pencapaian dalam Mata Pelajaran Sains (Biologi) bagi pelajar Tingkatan 2 di SMKA* (Tesis sarjana yang tidak diterbitkan). Universiti Putra Malaysia, Serdang.

Noorhayati Hashim. (2013). *Pembelajaran literasi: membaca dan menulis jawi*. Nilai: Penerbit USIM.





Nor Hashimah Hashim, & Yahya Che Lah. (2003). *Panduan pendidikan prasekolah*. Bentong: PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Norasikin Ismail. (2007). Bacalah sayang: KIA2M SK Pangkalan Tereh, Kluang. *Prosiding Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Pendidikan Guru Zon Selatan 2007* (pp.67 – 72). Durian Daun: Institut Perguruan Perempuan Melayu Melaka.

Norlini Rosli. (2004). *Tinjauan kesesuaian perisian interaktif yang dibina berdasarkan papan cerita bagi topik pengenalan kepada multimedia* (Tesis sarjana yang tidak diterbitkan). Kolej Universiti Teknologi Tun Hussein Onn, Batu Pahat.

O'Brien, M., & Huston, A.C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21(5), 866-871. Dimuat turun daripada <http://psycnet.apa.org/journals/dev/21/5/866/>

Onchwari, G., Onchwari, J., & Keengwe, J. (2008). Teaching the immigrant child: Application of child development theories. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 267-273. doi: 10.1007/s10643-008-0269-9. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic>

Ortiz, C., Stowe, R.M. & Arnold, D.H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic>

Othman Lebar (2014). *Gender differences in academic achievement in Malaysian schools*. Paper presented at the Seminar On 'Well-Being In Asia 2014, University of Nagoya, Nagoya Japan.

Owens, R.E. Jr. (2005). *Language development: An introduction*. (7th. ed.). New York: Pearson.

Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual* (4th. ed.). New South Wales: Allen & Unwin.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed.) (Gabain & Gabain, Trans.). London: Routledge.

Pope, H. L. (2012). *Differentiating the impact of literacy and language skill development on reading acquisition: An exploratory study* (Doctoral dissertation). Dimuat turun daripada ProQuest LLC (UMI Number: 3493206).

Puolakanaho, A., Poikkeus, A., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2003). Assessment of three-and-a-half-year-old children's emerging phonological awareness in a computer animation context. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 416-423.





Rendell, G. (2008). Learning fraction sense: Applying Piaget's Operative Theory of meaning in a multi agent system to overcome the learning paradox. *International Journal of Learning*. 2008, 15(2), 233-244. Dimuat turun daripada

<http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic>

Reznichenko, N. (2013). *Equity implications for mathematics learning outcomes*. Paper presented at the Eastern Educational Research Association (EERA) Conference, Sarasota, Florida.

Richardson, K. (1998). *Models of cognitive development*. United Kingdom: Psychology Press Ltd.

Robb, A. (2015). *How gender-specific toys can negatively impact a child's development*. Dimuat turun daripada

<http://nytlive.nytimes.com/womenintheworld/2015/08/12/>

Rohayati Haroun, Mohamed Amin Embi. (2004). *Modul bacaan. Mari baca*. Bangi: e-Xra Center.

Roslan Nikmat. (2001). *Mari membaca*. Kuala Lumpur: Penerbitan Fargoes Sdn. Bhd.

Rubin, A., & Babbie, E. (2011). *Research methods for social work* (7th ed.). California: Brooks/Cole.



Ruhaena, L., & Ambarwati, J. (2015). Pengembangan minat dan kemampuan literasi awal anak prasekolah di rumah. *Prosiding Seminar Nasional & Internasional*. Dimuat turun daripada <http://jurnal.unimus.ac.id/index.php/>

Salimah Mahdin. (2004). *Pelaksanaan dan masalah pengajaran bacaan dalam kelas pemulihan sekolah-sekolah rendah di Bahau, Negeri Sembilan* (Tesis sarjana yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Schmitt, M. C., & Gregory, A. E. (2005). The impact of an early literacy intervention: Where are the children now? *Literacy, Teaching and Learning*, 10 (1), 1-20.

Seeto, D., & Herrington, J. (2006). Design-based research and the learning designer. In *Proceedings of the 23rd Annual Ascilite Conference: who's learning? Whose technology?* (pp. 741-745). Dimuat turun daripada http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p177.pdf

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Journal for the Scientific Study of Reading*, 10, 59-87. Dimuat turun daripada <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=223>





- Sharon, W. & Michael, M.C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. New York: Guilford Publications.
- Schickedanz, J.A. (1999). *Much more than the ABCs: The early stages of reading and writing*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Sidek Mohd. Noah & Jamaludin Ahmad (2005). *Pembinaan modul: Bagaimana membina modul latihan dan modul akademik*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Simmons, S. E. (2011). *The origin and descriptions of ADDIE*. Dimuat turun daripada <http://www.tufts.edu/>.
- Škudienė, V. (2002). A comparison of reading models, their application to the classroom and their impact on comprehension. *Studies about Languages*, 2, 94-98.
- Slavin, R. E., & Calderón, M. (2001). *Effective programs for Latino students*. United Kingdom: Routledge.
- Slezak, P. (2010). Radical constructivism: Epistemology, education and dynamite. *Constructivist Foundations*, 6(1). 102-111. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic?sid=58909694-b31e-43bb-8578-d14cad7c8cda%40sessionmgr112&vid=2&hid=109>
- Smaldino, S.E., Lowther, D.L., & Russell, J.D. (2012). *Instructional technology and media for learning* (10th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Smith, F. (1979). Conflicting approaches to reading research and instruction. Dalam Resnick, L.B. & Weaver, P.A.(Eds.), *Theory and Practice of Early Reading* (pp.31-42). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Soderman, A. K., & Farrell, P. (2008). *Creating literacy-rich preschools and kindergartens*. New York: Pearson Education, Inc.
- Stadler, M.A. & McEvoy, M.A. (2003). The effect of text genres on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic?sid=58909694-b31e-43bb-8578-d14cad7c8cda%40sessionmgr112&vid=2&hid=109>
- Steffe, L. P. (2010). Consequences of rejecting constructivism: "Hold tight and pedal fast". *Constructivist Foundations*, 6(1). 112-119. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic?sid=58909694-b31e-43bb-8578-d14cad7c8cda%40sessionmgr112&vid=2&hid=109>
- Steensel, V.R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home-literacy environment and children's literacy development in the first year of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 367-382.





Strickland, D., & Riley-Ayers, S. (2006). *Early literacy: Policy and practice in the preschool years*. National Institute for Early Education Research (NIEER), Rutgers University. Dimuat turun daripada <http://www.readingrockets.org/article/11375/>

Subrahmanyam, K., & Greenfield, P.M. (1998). Computer games for girls: What makes them play? In J. Cassell & H. Jenkins (Eds.). *From Barbie to Mortal Kombat* (pp. 46-71). Massachusetts: The MIT Press.

Suries, S. (2007). A military child initiative. *Exceptional Parent*, 37(7), 82-83. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/>.

Syed Abu Bakar Syed Akil (1994). *Panduan mengajar kemahiran membaca*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. New Jersey: Ablex.

Tiong Leh Ling & Zaidatun Tasir. (2008). Pendekatan pembelajaran kemahiran membaca menerusi lagu dan muzik berasaskan komputer bagi murid tahun satu. Dalam *Seminar Penyelidikan Pendidikan Pasca Ijazah 2008* (pp.25-27). Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.

Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st. century. Teaching reading and writing in pre-kindergarten through grade 4*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Tuan Jah Tuan Yusof. (2013). *Kaedah pengajaran Bahasa Melayu sekolah rendah* (Edisi keempat). Puchong: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.

Tucker, S.Y. (2014). Transforming pedagogies: Integrating 21st century skills and web 2.0 technology. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(1), 166-173.

Tufts University. (2007). *Definition. ADDIE instructional design process*. Dimuat turun daripada <https://wikis.uit.tufts.edu/confluence/display/>.

U.S. Department of Education. (2011). *National evaluation of Early Reading First. Final report to Congress*. Dimuat turun daripada <http://www2.ed.gov/programs/earlyreading/index.html>

U.S. Department of Education. (2013). *What works clearinghouse TM. Let's Begin With The Letter People®*. Washington, DC. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/interventionreport.aspx?sid=271>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (Kozulin, A., Ed.). Revised edition. Cambridge: MIT Press.





Wang, P. (2011). *The production of reusable learning objects in Chinese culinary arts online instruction using the ADDIE instructional design model* (Doctoral dissertation). Dimuat turun daripada ProQuest LLC. UMI: 3464521.

Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.

Wickneswaran Kaliaperumal. (2005). *Konvensyen mengenai hak kanak-kanak*. Kuala Lumpur: Suruhanjaya Hak Asasi Manusia Malaysia.

Wisconsin Department of Public Instruction. (2006). *Our new Wisconsin promise: A quality education for every child. Education, economic development and global competitiveness in the 21st century*. Dimuat turun daripada <http://www.dpi.state.wi.us/>

Xing, L., & O'Connell, A. A. (2008). *Using multilevel modeling for change to assess early children's reading growth over time*. Kertas kerja yang dibentangkan di Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson, NY. Dimuat turun daripada ERIC (ED532230).

Yaden, D.B., Rowe, D.W., & MacGillivray, L. (1999). *Emergent Literacy: A polyphony of perspectives*. CIERA Report #1-005. Dimuat turun daripada laman sesawang <http://eric.ed.gov/?id=ED447410>



Yeo, K.J., & Othman Md. Johan (2008). Reading readiness test for kindergarten children. *Jurnal Teknologi*, 49 (1), 129–139. doi: 10.11113/jt.v49.214

Zainiah Mohamed Isa. (2013). *Keberkesanan kaedah pembacaan buku cerita bertahap terhadap kemahiran pemunculan literasi kanak-kanak prasekolah* (Tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim.

Zainiah Mohamed Isa. (2009). Ciri-ciri buku bacaan Bahasa Melayu yang sesuai untuk kanak-kanak di Malaysia. *Jurnal Bitara*, 2, 45-57.

Zainiah Mohamed Isa. (2009). *Keberkesanan penggunaan buku cerita bergambar yang telah ditetapkan tahap bacaannya terhadap peningkatan tahap bacaan kanak-kanak*. Tanjong Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Zalizan Mohd Jelas, Saemah Rahman, Roselan Baki, Jamil Ahmad (2005). Prestasi akademik mengikut gender. *Jurnal Pendidikan*, 30, 93-111.

Zamri Mahamood, & Noriah Ishak. (2003). *Analisis Cohen Kappa dalam penyelidikan bahasa: Satu pengalaman*. Dimuat turun daripada <http://www.ipbl.edu.my/portal/penyelidikan/seminarpapers/2003/zamriUKMk k1.pdf>





Zarate, M. E. (2007). *Understanding Latino parental involvement in education. Perceptions, expectations, and recommendations*. Dimuat turun daripada <http://www.trpi.org/archive/#education>

Zawawi Zahari (2004). *Penggunaan modul pengajaran terancang berbantuan komputer untuk murid-murid pemulihan khas* (Projek penyelidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.

Zimmerman, S. S., Rodriguez, M.C., Rewey, K. L., & Heidemann, S. L. (2008). The impact of an early literacy initiative on the long term academic success of diverse students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(4), 452-461. Dimuat turun daripada <http://ehis.ebscohost.com.ezpustaka.upsi.edu.my/ehost/search/basic?sid=58909694-b31e-43bb-8578-d14cad7c8cda%40sessionmgr112&vid=2&hid=109>

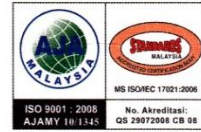
Zurinah Ismail. (2010). Meningkatkan kemahiran murid mengenal bentuk huruf kecil dalam kalangan 5 orang murid 4B melalui kaedah nyanyi dan lukis. *Jurnal Kajian Tindakan Sekolah Rendah Negeri Johor*, 3. 1-7.



LAMPIRAN A



يأياسين فب اشونن كلوا كرن ترنگانن
YAYASAN PEMBANGUNAN KELUARGA TERENGGANU
JALAN SULTAN OMAR, 20300 KUALA TERENGGANU
Tel. : 09-624 9355 / 57 / 58, 09-624 4417, 09-623 3200 Fax. : 09-624 1078
Website : www.ypkt.gov.my



Ruj. Kami : YPK.TR. 505 Bhg.69- (2)
Bertarikh : 7 Februari, 2012
Bersamaan : 14 Rabiul Awal, 1433

Rashidah binti Elias
Lot 17902, Kampung Padang Nenas
Mengabang Telipot
21030 Kuala Terengganu.

Puan,

**MEMOHON UNTUK MENJALANKAN KAJIAN DI TASKA
YAYASAN PEMBANGUNAN KELUARGA TERENGGANU**

Dengan hormatnya saya merujuk kepada surat puan RE/PhD.UPSI/2012(01) bertarikh 26 Januari, 2012 mengenai perkara di atas.

2. Dimaklumkan bahawa permohonan puan untuk menjalankan kajian di TASKA Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu telah diluluskan oleh Lembaga ini.

Sekian, untuk makluman dan tindakan puan jua.

Terima kasih.

"MERAKYATKAN PENTADBIRAN DAN PEMBANGUNAN"
"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"
"KELUARGA BAHAGIA ANDA SEJAHTERA"

Saya yang menurut perintah,

- Ramiaudis -
(HAJJAH RAMLAH BINTI IDRIS)
Timbalan Pengarah II
b.p. Pengarah
Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu

s.k.
- Fail Timbul

CT/MA.....
Surat Kita

LAMPIRAN B

Rashidah binti Elias,
Lot 17902, Kampung Padang Nenas,
Mengabang Telipot,
21030 Kuala Terengganu,
Terengganu.

013-7416058

Rujukan Tuan :
Rujukan Kami :RE/PhD.UPSI/2012(02)
Tarikh : 29 Januari 2012

Kepada :

Ketua Unit NKRA,
Aras 4, Blok E8,
Kompleks E, Pusat Pentadbiran Kerajaan Persekutuan,
62400 Putrajaya,
Wilayah Persekutuan Putrajaya.

Tuan,


Permohonan Untuk Mendapatkan Data Statistik LINUS Untuk Tujuan Akademik

Dengan segala hormatnya perkara di atas dirujuk.

2. Sukacita dimaklumkan bahawa saya seperti nama dan alamat di atas sedang bertugas di Institut Pendidikan Guru (IPG) Kampus Dato' Razali Ismail, Kuala Terengganu. Saya sedang dalam cuti belajar untuk Ijazah Peringkat Kedoktoran dalam bidang Pendidikan Awal Kanak-kanak di Universiti Pendidikan Sultan Idris (No. Matrik P20111000881).
3. Sehubungan itu, saya ingin memohon kepada pihak tuan untuk mendapatkan data berkaitan penyertaan LINUS dan kemajuan Program LINUS daripada portal NKRA untuk tujuan penulisan kajian saya.
5. Saya berharap pihak tuan dapat memberi pertimbangan ke atas permohonan saya memandangkan tujuan mendapatkan data adalah untuk tujuan akademik dan pembelajaran saya, bukan untuk tujuan yang lain.
6. Segala pertimbangan dan sokongan pihak tuan ke atas perkara ini didahului dengan ucapan ribuan terima kasih.

Sekian, terima kasih.

Yang benar,



(RASHIDAH BINTI ELIAS)

LAMPIRAN C

Rashidah binti Elias (P20111000881)
Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Universiti Pendidikan Sultan Idris
35900 Tanjong Malim, Perak Darul Ridzuan

013-7416058

Rujukan Tuan :
Rujukan Kami : RE/PhD.UPSI/2013(01)
Tarikh : 16 Januari 2013

Kepada :
Ibu/Bapa/Penjaga Yang Berkenaan

Tuan/Puan,

Kebenaran Penyertaan Anak Sebagai Sampel Kajian
Tajuk Kajian : Keberkesanan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan
Awal Kanak-kanak TASKA
Pengkaji : Rashidah binti Elias (P20111000881)
Institusi Pendidikan : Universiti Pendidikan Sultan Idris

Dengan segala hormatnya perkara di atas dirujuk.

2. Sukacita dimaklumkan bahawa anak jagaan tuan/puan terpilih sebagai peserta untuk kajian di atas.
3. Sehubungan itu, kami memohon jasa baik tuan/puan untuk membenarkan penyertaan anak jagaan tuan/puan dalam kajian ini melalui lampiran yang disertakan bersama surat ini.
4. Untuk makluman pihak tuan/puan, kajian ini merupakan satu kajian akademik bagi menguji keberkesanan kit bacaan awal yang dihasilkan untuk kegunaan kanak-kanak TASKA. Kajian ini dijalankan dengan prosedur yang sistematik. Segala maklumat kajian adalah sulit dan hanya digunakan untuk tujuan akademik sahaja.
5. Kami amat berbesar hati di atas pertimbangan tuan/puan terhadap perkara ini. Semoga kerjasama tuan/puan akan membantu kami menghasilkan kit bacaan awal kanak-kanak yang bermutu demi memartabatkan kemajuan pendidikan awal kanak-kanak Terengganu khususnya dan kanak-kanak Malaysia umumnya. Pertimbangan dan kerjasama pihak tuan/puan didahului dengan ucapan ribuan terima kasih.

Sekian, terima kasih.

Yang benar,



(RASHIDAH BINTI ELIAS)

Tel :

Rujukan Tuan :
Rujukan Kami : RE/PhD.UPSI/2013(01)
Tarikh :
KEPADA SESIAPA YANG BERKENAAN

Tuan,

Kebenaran Penyertaan Anak Sebagai Sampel Kajian**Tajuk Kajian : Keberkesanan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA****Pengkaji : Rashidah binti Elias (P20111000881)****Institusi Pendidikan : Universiti Pendidikan Sultan Idris**

Dengan segala hormatnya perkara di atas dirujuk.

2. Adalah saya, ibu / bapa / penjaga kepada kanak-kanak TASKA Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu membenarkan anak di bawah jagaan saya menyertai kajian di atas sebagai sampel sama ada untuk kumpulan eksperimen atau kumpulan kawalan.

Nama kanak-kanak : _____

Tarikh lahir : _____

No. Mykid : _____

3. Saya faham bahawa kajian ini bersifat ilmiah dan dijalankan mengikut prosedur yang sistematik, namun demikian kajian ini tidak memberi jaminan bahawa anak di bawah jagaan saya pasti boleh membaca dengan lancar di akhir kajian. Saya juga faham bahawa segala maklumat daripada kajian ini adalah sulit untuk tujuan akademik pengkaji sahaja.

Sekian. Terima kasih.

Yang benar,

.....
 ()

No. kad pengenalan :

LAMPIRAN DNo. Kod :

| |
|--|
| |
|--|

ANALISIS KEPERLUAN**KIT PEMBELAJARAN BACAAN AWAL KANAK-KANAK****Soal Selidik Untuk Pendidik TASKA**

Borang ini merupakan satu soal selidik untuk analisis keperluan bagi menghasilkan kit pembelajaran bacaan awal kanak-kanak TASKA berumur 3+ dan 4+. Kit akan dihasilkan untuk kajian bertajuk “Keberkesanan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA”. Kit yang akan dihasilkan adalah untuk tujuan pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia sahaja. Maklum balas tuan/puan amat diperlukan bagi memastikan kit yang akan dihasilkan bermutu dan memenuhi keperluan kanak-kanak.

Sukacita diingatkan bahawa tiada jawapan yang salah dalam soal selidik ini. Kerjasama tuan/puan dipohon untuk melengkapkan semua item dalam borang ini dengan ikhlas tanpa sebarang prasangka. Segala maklumat yang diberikan adalah sulit dan akan hanya digunakan untuk tujuan kajian ini sahaja. Kerjasama tuan/puan amat dihargai dan didahului dengan ucapan ribuan terima kasih.

Rashidah binti Elias (P20111000881)

Program Doktor Falsafah Pendidikan Awal Kanak-kanak

Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim, Perak.

BAHAGIAN A : LATAR BELAKANG PENDIDIK

Sila isikan butiran berikut. Tandakan (√) pada kotak yang berkenaan.

1. Nama TASKA : _____

2. Jantina pendidik : lelaki perempuan

3. Kelulusan (sila bulatkan) : SPM / Sijil Perguruan / Diploma / Sarjana
Muda / Sarjana / PhD / Lain-lain (sila nyatakan) :

4. Pengalaman mengajar TASKA : _____ tahun _____ bulan

5. Adakah anda pernah mengikuti sebarang kursus berkaitan pengajaran dan
pembelajaran awal kanak-kanak?

Pernah Penganjur Kursus :
_____ Tidak pernah

6. Bilangan kanak-kanak TASKA yang dikendalikan : _____ orang.

Umur kanak-kanak 3+ : _____ orang

Umur kanak-kanak 4+ : _____ orang

Umur lain (sila nyatakan) : Umur _____ Bilangan _____ orang

BAHAGIAN B : KEPERLUAN UNTUK PENGHASILAN KIT

Arahan : Sila beri maklum balas anda tentang keperluan penghasilan kit pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak TASKA. Jawapan merujuk kepada situasi kanak-kanak berumur 3+ & 4+, pendidik TASKA dan pembelajaran bacaan awal untuk Bahasa Malaysia sahaja. Sila tandakan (✓) pada kotak yang berkenaan.

| Bil | Item | Respon | |
|-------|---|--------------------------|--------------------------|
| | | Ya | Tidak |
| 1 | Pembelajaran bacaan awal boleh dimulakan untuk kanak-kanak TASKA berumur 3+ hingga 4+ tahun | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Saya merasakan penghasilan kit bacaan awal untuk kanak-kanak TASKA YPKT berumur 3+ dan 4+ perlu. Sila beri sebab kepada jawapan anda: _____ _____ Jika anda tanda pada 'Ya' sila jawab soalan seterusnya. Jika anda tanda pada 'Tidak' anda boleh berhenti menjawab soal selidik ini. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Kit bacaan awal sesuai digunakan bagi menyokong kurikulum PERMATA Negara | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Kit bacaan awal memudahkan pendidik bagi memulakan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak TASKA. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Kit bacaan awal dijangka dapat menarik minat kanak-kanak untuk belajar membaca. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *6 | Secara keseluruhan, pada awal bulan Januari kanak-kanak berumur 3 + dan 4 + berada pada tahap bacaan (sila tandakan) : | | |
| (i) | Masih tidak tahu membaca langsung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ii) | Menyebut sebahagian huruf | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iii) | Membunyikan sebahagian huruf | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iv) | Suku kata (contoh : 'ba' , 'da' . 'ma') | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| v) | Perkataan dua suku kata terbuka (contoh : 'baba' , 'baca') | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vi) | Perkataan tiga suku kata terbuka (contoh : 'tenaga' , 'berapa') | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Bil | Item | Respon | |
|--------|---|--------------------------|--------------------------|
| | | Ya | Tidak |
| (vii) | Perkataan satu suku kata tertutup (contoh : 'tak' , 'nak' , 'bas') | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (viii) | Perkataan dua suku kata tertutup (contoh : 'katak' , 'balak') | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ix) | Lain-lain (sila nyatakan) : _____ | | |
| *7 | Dalam proses belajar membaca kanak-kanak perlu juga (sila tandakan) : | | |
| (i) | Mendengar lagu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ii) | Menyanyi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iii) | Bermain | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iv) | Berinteraksi dengan rakan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (v) | Bergerak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vi) | Melihat gambar-gambar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vii) | Melihat bahan animasi bergerak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (viii) | Menyebut berulang kali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ix) | Membuat aktiviti individu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (x) | Lain-lain (sila nyatakan) : _____ | | |
| *8 | Kit awal bacaan kanak-kanak perlu mengandungi media-media berikut (sila tandakan) : | | |
| (i) | Kad imbasan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ii) | Buku bacaan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iii) | Buku besar elektronik (<i>e-big book</i>) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iv) | Lagu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (v) | Permainan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vi) | Program komputer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vii) | Lain-lain (sila nyatakan) : _____ | | |

| Bil | Item | Respon | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|
| | | Ya | Tidak |
| 9 | Buku panduan penggunaan kit perlu disediakan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Arahan :

Bagi soalan 10 hingga 20, sila isi tempat kosong berdasarkan pandangan tuan/puan. Selain daripada itu, sila tandakan (✓) pada kotak yang berkenaan.

10. Berapa lama kebiasaannya kanak-kanak boleh bertahan untuk sesuatu aktiviti bacaan tanpa rangsangan lagu, permainan, visual atau gerakan? Sila catatkan.

_____ minit

11. Berapa lama kebiasaannya kanak-kanak boleh bertahan untuk sesuatu aktiviti bacaan dengan rangsangan lagu, permainan, visual atau gerakan? Sila catatkan.

_____ minit

12. Saiz kad suku kata yang sesuai untuk aktiviti kumpulan dan individu adalah (saiz sebenar dilampirkan) :

Saiz KS 1

Saiz KS 2

13. Saiz kad imbasan yang sesuai untuk aktiviti kelas adalah (saiz sebenar dilampirkan) :

Saiz KIB 1

Saiz KIB 2

14. Saiz buku bacaan dalam kit yang sesuai adalah (saiz sebenar dilampirkan) :

Saiz B1

Saiz B2

15. Saiz buku besar yang sesuai adalah :

A3 (420 mm X 297 mm)

A4 (separuh A3)

Buku besar elektronik lebih sesuai

16. Warna yang terkandung dalam item visual perlu :

Warna-warna terang sahaja

Warna-warna lembut sahaja

Kombinasi warna terang dan lembut

17. Berapa lama tempoh masa yang sesuai untuk satu lagu kanak-kanak? Sila catatkan.

_____ minit

18. Berapa lama tempoh masa yang sesuai untuk satu permainan kanak-kanak? Sila catatkan.

_____ minit

19. Apakah perkara-perkara yang perlu ada dalam program awal bacaan melalui komputer untuk kanak-kanak?

- (i) Cara Sebutan
- (ii) Gambar bergerak
- (iii) Lagu
- (iv) Buku besar elektronik
- (v) Permainan
- (vi) Latihan
- (vii) Lain-lain (sila nyatakan) : _____

20. Apakah bekas kit yang paling mudah dibawa?

- (i) Kotak
- (ii) Beg

= TERIMA KASIH ATAS KERJASAMA ANDA =

**LAMPIRAN E**

| | |
|-----------|--|
| No. Kod : | |
|-----------|--|

ANALISIS KEPERLUAN**PEMBELAJARAN BACAAN AWAL KANAK-KANAK 3+ DAN 4+ TAHUN****Soal Selidik Untuk Ibu Bapa/Penjaga Kanak-kanak**

Borang ini merupakan satu soal selidik untuk analisis keperluan bagi menghasilkan kit pembelajaran bacaan awal kanak-kanak TASKA berumur 3+ dan 4+. Kit akan dihasilkan untuk kajian bertajuk “Keberkesanan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA”. Kit yang akan dihasilkan adalah untuk tujuan pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia sahaja. Maklum balas tuan/puan amat diperlukan bagi memastikan kit yang akan dihasilkan bermutu dan memenuhi keperluan kanak-kanak.

Sukacita diingatkan bahawa tiada jawapan yang salah dalam soal selidik ini. Kerjasama tuan/puan dipohon untuk melengkapkan semua item dalam borang ini dengan ikhlas tanpa sebarang prasangka. Segala maklumat yang diberikan adalah sulit dan akan hanya digunakan untuk tujuan kajian ini sahaja. Kerjasama tuan/puan amat dihargai dan didahului dengan ucapan ribuan terima kasih.

Rashidah binti Elias (P20111000881)

Program Doktor Falsafah Pendidikan Awal Kanak-kanak

Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim, Perak.



BAHAGIAN A : LATAR BELAKANG IBU BAPA

Sila isikan butiran berikut. Tandakan (√) pada kotak yang berkenaan.

1. Anak belajar di TASKA (nama TASKA): _____

2. Jantina anak : lelaki perempuan

3. Anak di TASKA adalah anak ke : _____

4. Bilangan anak dalam jagaan tetap : _____ orang.

5. Saya merupakan : Ibu

 Bapa

 Penjaga

Sila nyatakan hubungan dengan
kanak-kanak : _____

6. Kelulusan ibu bapa/penjaga (sila bulatkan) : SPM / Sijil Perguruan /
Diploma / Sarjana Muda / Sarjana / PhD / Lain-lain (sila nyatakan) :

7. Gaji : RM _____

8. Kelulusan :
- Tidak bersekolah
 - Darjah 6
 - SRP / PMR
 - SPM
 - STPM
 - Sijil
 - Diploma
 - Ijazah

Lebih tinggi (sila nyatakan) : _____

9. Pekerjaan :
- Buruh
 - Pekerja am pejabat
 - Kerani
 - Guru / Pensyarah
 - Pegawai kerajaan
 - Peniaga

Lain-lain (sila nyatakan) : _____

10. Saya mampu menyediakan alat pembelajaran membaca untuk anak saya.

- Mampu Jenis alat : _____
- Tidak mampu

11. Saya ada bersama anak untuk belajar membaca :

- Ada Anggaran masa seminggu : _____ jam.
- Tiada

**BAHAGIAN B : KEPERLUAN UNTUK AWAL BACAAN DAN****PENGHASILAN KIT**

Arahan : Sila beri maklum balas anda tentang keperluan penghasilan kit pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak TASKA. Jawapan merujuk kepada situasi kanak-kanak berumur 3+ & 4+, guru TASKA dan pembelajaran bacaan awal untuk Bahasa Malaysia sahaja. Sila tandakan (✓) pada kotak yang berkenaan.

| Bil | Item | Respon | |
|-------|---|--------------------------|--------------------------|
| | | Ya | Tidak |
| 1 | Pembelajaran bacaan awal boleh dimulakan untuk kanak-kanak TASKA berumur 3+ hingga 4+ tahun | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Saya merasakan penghasilan kit bacaan awal untuk kanak-kanak TASKA YPKT berumur 3+ dan 4+ perlu. Sila beri sebab kepada jawapan anda: <hr/> <hr/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Jika anda tanda pada 'Ya' sila jawab soalan seterusnya. Jika anda tanda pada 'Tidak' anda boleh berhenti menjawab soal selidik ini. | | |
| 3 | Kit bacaan awal sesuai digunakan bagi menyokong kurikulum PERMATA Negara | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Kit bacaan awal akan memudahkan anak saya untuk belajar membaca. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Kit awal bacaan memudahkan saya sebagai ibu bapa/penjaga membimbing anak untuk membaca. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Kit bacaan awal dijangka dapat menarik minat anak saya untuk belajar membaca. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *7 | Secara keseluruhan, pada awal bulan anak saya berada pada tahap bacaan (sila tandakan) : | | |
| (i) | Masih tidak tahu membaca langsung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ii) | Menyebut sebahagian huruf | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iii) | Membunyikan sebahagian huruf | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iv) | Suku kata (contoh : 'ba' , 'da' . 'ma') | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



| Bil | Item | Respon | |
|--------|---|--------------------------|--------------------------|
| | | Ya | Tidak |
| (v) | Perkataan dua suku kata terbuka (contoh : ‘baba’ , ‘baca’) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vi) | Perkataan tiga suku kata terbuka (contoh : ‘tenaga’ , ‘berapa’) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vii) | Perkataan satu suku kata tertutup (contoh : ‘tak’ , ‘nak’ , ‘bas’) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (viii) | Perkataan dua suku kata tertutup (contoh : ‘katak’ , ‘balak’) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ix) | Lain-lain (sila nyatakan) : _____ | | |
| *8 | Dalam proses belajar membaca anak saya perlu juga (sila tandakan) : | | |
| (i) | Mendengar lagu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ii) | Menyanyi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iii) | Bermain | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iv) | Berinteraksi dengan rakan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (v) | Bergerak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vi) | Melihat gambar-gambar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vii) | Melihat bahan animasi bergerak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (viii) | Menyebut berulang kali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ix) | Membuat aktiviti individu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (x) | Lain-lain (sila nyatakan) : _____ | | |
| 9 | Saya rasa anak saya akan terganggu dan tidak dapat menguasai bacaan jika belajar membaca dengan cara seperti nombor 8 di atas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *10 | Kit awal bacaan kanak-kanak perlu mengandungi media-media berikut (sila tandakan) : | | |
| (i) | Kad imbasan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (ii) | Buku bacaan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (iii) | Buku besar elektronik (<i>e-big book</i>) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Bil | Item | Respon | |
|-------|--|--------------------------|--------------------------|
| | | Ya | Tidak |
| (iv) | Lagu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (v) | Permainan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vi) | Program komputer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (vii) | Lain-lain (sila nyatakan) : _____ | | |
| 11 | Buku panduan penggunaan kit perlu disediakan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

= TERIMA KASIH ATAS KERJASAMA ANDA =

LAMPIRAN F

BORANG PENILAIAN (PAKAR)

KIT BACAAN AWAL KANAK-KANAK (KitAB Cerdas)

Tajuk Kajian :

Keberkesanan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA.

YBhg. Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan,

Sukacita dimaklumkan tujuan kajian ini adalah untuk membangunkan kit pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia yang dinamakan KitAB Cerdas untuk kanak-kanak TASKA. Kajian ini juga bertujuan menguji keberkesanan penggunaan

kit terhadap keupayaan bacaan awal kanak-kanak. Jasa baik Profesor / Profesor Madya / Dr / Tuan / Puan dipohon untuk menilai KitAB Cerdas berdasarkan elemen-elemen yang terkandung dalam borang ini. Kerjasama dan bantuan Profesor / Profesor Madya / Dr / Tuan / Puan amat dihargai bagi memastikan kandungan kit menepati objektif penghasilannya. Kepakaran Profesor / Profesor Madya / Dr / Tuan / Puan diyakini mampu membantu dalam menghasilkan kit bacaan awal yang bermutu tinggi untuk kanak-kanak TASKA di Malaysia.

Rashidah binti Elias (P20111000881)

Program Doktor Falsafah Pendidikan Awal Kanak-kanak

Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim, Perak.

BAHAGIAN A : MAKLUMAT PENILAI

Sila tandakan (√) dalam kotak yang berkenaan dan mohon isi maklumat yang diperlukan.

| | | | |
|----|-----------|-----------|--------------------------|
| 1. | Jantina : | Lelaki | <input type="checkbox"/> |
| | | Perempuan | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Bangsa : | Melayu | <input type="checkbox"/> |
| | | India | <input type="checkbox"/> |
| | | Cina | <input type="checkbox"/> |

Lain-lain (sila nyatakan) : _____

| | | | |
|----|--------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 3. | Bidang kepakaran : | Pendidikan Awal Kanak-kanak | <input type="checkbox"/> |
| | | Bahasa Melayu | <input type="checkbox"/> |
| | | Teknologi Pendidikan | <input type="checkbox"/> |

Lain-lain (sila nyatakan) : _____

4. Pengalaman dalam bidang kepakaran : _____ tahun.

5. Jabatan / Institusi (berserta cop rasmi jawatan/jabatan) :

| | | | |
|----|---|-------------|--------------------------|
| 6. | Pandangan umum tentang keperluan memulakan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak berumur 3+ dan 4+ | Perlu | <input type="checkbox"/> |
| | | Tidak perlu | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Pandangan umum tentang penggunaan kit untuk pembelajaran bacaan awal | Perlu | <input type="checkbox"/> |
| | | Tidak perlu | <input type="checkbox"/> |

BAHAGIAN B : KESAHAN KANDUNGAN DAN KESAHAN MUKA KIT**BACAAN AWAL (KitAB Cerdas)**

Maklumat umum berkaitan kit bacaan awal kanak-kanak KitAB Cerdas:

1. Kit bacaan awal KitAB Cerdas merupakan satu himpunan bahan bantu pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia untuk kanak-kanak yang sedang mengikuti pendidikan awal kanak-kanak di Taman Asuhan Kanak-kanak (TASKA).
2. Populasi kajian ini adalah kanak-kanak TASKA Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu (YPKT).
3. Media dalam kit untuk pembelajaran bacaan awal terdiri daripada :
 - (i) Kad imbasan – kad imbasan digunakan untuk aktiviti kelas. Saiz sebenar kad imbasan dan fon (*font*) yang digunakan disertakan.
 - (ii) Kad suku kata – digunakan untuk aktiviti individu atau aktiviti kumpulan kecil. Saiz sebenar kad suku kata dan fon yang digunakan disertakan.
 - (iii) Buku bacaan – terdiri daripada sembilan buah buku, yang dikelompokkan dalam Set 1 hingga Set 3 berdasarkan set vokal dan konsonan yang digunakan. Set vokal dan konsonan ini adalah seperti jadual di bawah:

| Set Buku | Huruf Vokal | Huruf Konsonan |
|----------|-------------|------------------|
| Set 1 | a, i, u | b, c, d, m, n |
| Set 2 | a, i, u | j, k, p, r, s |
| Set 3 | a, i, u | g, h, l, t, w, y |

Perkembangan pembelajaran dalam buku-buku bacaan ini bersifat ansur maju daripada pembelajaran bunyi vokal, suku kata, perkataan dan ayat mudah. Watak dalam buku dikembangkan secara tekak (*consistent*). Gambar-gambar disertakan untuk membantu bacaan dan pemahaman kanak-kanak. Latih tubi untuk sebutan vokal dan suku kata disertakan secara optimum untuk membantu kanak-kanak mengukuhkan ingatan bunyi suku kata dan dikembangkan secara beransur-ansur.

- (iv) Sebutan vokal dan suku kata berbentuk multimedia (dimasukkan dalam satu perisian komputer tetapi boleh digunakan secara berasingan). Sebutan suku kata untuk awalan dan akhiran sesuatu perkataan bersama contoh perkataan berkenaan juga disertakan.
 - (v) Lagu-lagu berkaitan sebutan suku kata (dimasukkan dalam satu perisian komputer tetapi boleh digunakan secara berasingan).
 - (vi) Buku besar elektronik berbentuk animasi (dimasukkan dalam satu perisian komputer tetapi boleh digunakan secara berasingan).
 - (vii) Latihan sendiri berbentuk interaktif yang mengandungi maklum balas terhadap jawapan kanak-kanak (dimasukkan dalam satu perisian komputer tetapi boleh digunakan secara berasingan).
 - (viii) Peralatan untuk beberapa permainan seperti yang dicadangkan dalam buku panduan pendidik.
 - (ix) Buku panduan penggunaan kit untuk pendidik.
4. Kepakaran Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan amat diperlukan untuk memberi komen bagi tujuan kesahan kandungan dan juga kesahan muka bagi kesemua media yang disenaraikan di atas dengan menggunakan borang penilaian yang disertakan bagi setiap media.

MEDIA 1 : BUKU BACAAN

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|---|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis fon | | |
| 4 | Panjang ayat | | |
| 5 | Bahasa | | |
| 6 | Kandungan cerita | | |
| 7 | Gambar | | |
| 8 | Susun letak gambar dan perkataan | | |
| 9 | Latar budaya Malaysia | | |
| 10 | Warna yang digunakan dalam keseluruhan buku | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :
- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 2 : KAD IMBASAN

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|-------------|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis fon | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 3 : KAD SUKU KATA

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|-------------|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis fon | | |

ULASAN PENILAI :

1. Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
2. Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

3. Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 4 : PAPAN SUKU KATA

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|---------------------------------|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna | | |
| 2 | Saiz sesuai dengan kanak-kanak | | |
| 3 | Bahan selamat untuk kanak-kanak | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 5 : DADU

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|-------------------------------------|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna dadu | | |
| 2 | Saiz dadu sesuai dengan kanak-kanak | | |
| 3 | Bahan selamat untuk kanak-kanak | | |

ULASAN PENILAI :

1. Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
2. Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

3. Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

(.....)

MEDIA 6 : PERISIAN KOMPUTER – SEBUTAN BUNYI HURUF VOKAL DAN SUKU KATA

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|--|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis font | | |
| 4 | Persembahan montaj sesuai dengan kanak-kanak TASKA | | |
| 5 | Suara latar sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 6 | Bahasa sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 7 | Kejelasan suara latar | | |
| 8 | Kualiti bunyi | | |
| 9 | Kesinambungan paparan | | |

ULASAN PENILAI :

1. Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
2. Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

3. Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 7 : PERISIAN KOMPUTER – LAGU SUKU KATA

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|--|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis font | | |
| 4 | Persembahan montaj sesuai dengan kanak-kanak TASKA | | |
| 5 | Suara latar sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 6 | Bahasa sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 7 | Kejelasan suara latar | | |
| 8 | Kualiti bunyi | | |
| 9 | Lagu sesuai dengan kanak-kanak | | |
| 10 | Kesinambungan paparan | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :
- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

(.....)

MEDIA 8 : PERISIAN KOMPUTER – BUKU BESAR ELEKTRONIK

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|--|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis font | | |
| 4 | Persembahan montaj sesuai dengan kanak-kanak TASKA | | |
| 5 | Bahasa sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 6 | Kualiti bunyi | | |
| 7 | Susun letak gambar dan perkataan/ayat | | |
| 8 | Kesinambungan paparan | | |
| 9 | Kandungan cerita sesuai dengan kanak-kanak | | |
| 10 | Kesesuaian kandungan cerita dengan latar budaya Malaysia | | |
| 11 | Lagu sesuai dengan kandungan cerita | | |
| 12 | Soalan-soalan sesuai untuk menguji kefahaman kanak-kanak terhadap cerita | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :
- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

(.....)

MEDIA 9 : PERISIAN KOMPUTER – LATIHAN KENDIRI

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|--|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis font | | |
| 4 | Persembahan montaj sesuai dengan kanak-kanak TASKA | | |
| 5 | Kualiti bunyi | | |
| 6 | Susun letak gambar dan perkataan/ayat | | |
| 7 | Kesinambungan paparan | | |
| 8 | Kandungan latihan sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :
- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 10 : PANDUAN PENDIDIK

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|---|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis fon | | |
| 4 | Bahasa | | |
| 5 | Kandungan | | |
| 6 | Susun letak | | |
| 7 | Warna yang digunakan dalam keseluruhan buku panduan | | |

ULASAN PENILAI :

1. Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)

2. Kekurangan media ini (sila catatkan) :

3. Cadangan penambahbaikan (sila catatkan) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

BAHAGIAN C : RUMUSAN KESAHAN KANDUNGAN KitAB Cerdas

Sila berikan maklum balas Profesor/Profesor Madya/Dr/Tuan/Puan dengan menandakan (✓) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL | PENILAIAN KitAB Cerdas | PENILAIAN | |
|---------------------------|---|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| Isi Kandungan | | | |
| 1 | Kandungan KitAB Cerdas boleh disesuaikan dengan kurikulum pendidikan awal untuk kanak-kanak berumur tiga hingga empat tahun | | |
| 2 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk pembelajaran bacaan awal kanak-kanak TASKA berumur tiga hingga empat tahun | | |
| 3 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai dengan aras aktiviti kanak-kanak tiga hingga empat tahun | | |
| 4 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai dengan pengetahuan sedia ada kanak-kanak | | |
| 5 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk meningkatkan perbendaharaan kata kanak-kanak TASKA berumur tiga hingga empat tahun | | |
| 6 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk kemahiran sebutan bunyi huruf vokal dalam kajian ini | | |
| 7 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk kemahiran membaca suku kata dalam kajian ini | | |
| 8 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk kemahiran membaca perkataan dalam kajian ini | | |
| 9 | Kandungan KitAB Cerdas sesuai untuk kemahiran membaca ayat mudah dalam kajian ini | | |
| Lumrah Kanak-kanak | | | |
| 10 | KitAB Cerdas sesuai dengan lumrah kanak-kanak yang suka bermain | | |
| 11 | KitAB Cerdas sesuai dengan lumrah kanak-kanak yang suka bergerak | | |
| 12 | KitAB Cerdas sesuai dengan lumrah kanak-kanak yang gemar bersosial | | |
| 13 | KitAB Cerdas sesuai dengan lumrah kanak-kanak yang mahu memegang | | |
| 14 | KitAB Cerdas sesuai dengan lumrah kanak-kanak yang suka mencuba | | |

| BIL | PENILAIAN KitAB Cerdas | PENILAIAN | |
|---|---|-----------------|-----------------------|
| | | 1 | 2 |
| Rangsangan Kecerdasan Pelbagai | | | |
| 15 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan linguistik | | |
| 16 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan kinestetik | | |
| 17 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan muzik | | |
| 18 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan interpersonal | | |
| 19 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan intrapersonal | | |
| 20 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan visual-spatial | | |
| 21 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan logik-matematik | | |
| 22 | KitAB Cerdas sesuai untuk merangsang kecerdasan naturalistik | | |
| Penilaian Keseluruhan KitAB Cerdas | | Diterima | Tidak diterima |
| 23 | Secara keseluruhan KitAB Cerdas sesuai untuk bacaan awal kanak-kanak TASKA | | |
| 24 | Secara keseluruhan KitAB Cerdas sesuai digunakan dalam suasana pembelajaran TASKA di Malaysia | | |
| 25 | Secara keseluruhan pembangunan media dalam KitAB Cerdas boleh diterima | | |

Tanda tangan penilai :

.....
()

= TERIMA KASIH ATAS KERJASAMA ANDA =



LAMPIRAN G

BORANG PENILAIAN PELAKSANA

KIT BACAAN AWAL KANAK-KANAK (KitAB Cerdas)

Tajuk Kajian :

Keberkesanan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA.

Tuan/Puan,

Sukacita dimaklumkan tujuan kajian ini adalah untuk membangunkan kit pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia yang dinamakan KitAB Cerdas untuk

kanak-kanak TASKA. Kajian ini juga bertujuan menguji keberkesanan penggunaan

kit terhadap keupayaan bacaan awal kanak-kanak. Jasa baik Tuan/Puan dipohon

untuk menilai KitAB Cerdas berdasarkan elemen-elemen yang terkandung dalam

borang ini. Kerjasama dan bantuan Tuan / Puan amat dihargai bagi memastikan

kandungan kit menepati objektif penghasilannya. Kepakaran Tuan/Puan diyakini

mampu membantu dalam menghasilkan kit bacaan awal yang bermutu tinggi untuk

kanak-kanak TASKA di Malaysia.

Rashidah binti Elias (P20111000881)

Program Doktor Falsafah Pendidikan Awal Kanak-kanak

Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim, Perak.



BAHAGIAN A : MAKLUMAT PENILAI

Sila tandakan (√) dalam kotak yang berkenaan dan mohon isi maklumat yang diperlukan.

1. Jantina : Lelaki

Perempuan

2. Bangsa : Melayu

India

Cina

Lain-lain (sila nyatakan) : _____

3. Bidang kepakaran : Pendidikan Awal Kanak-kanak

Bahasa Melayu

Teknologi Pendidikan

Lain-lain (sila nyatakan) : _____

4. Pengalaman dalam bidang kepakaran : _____ tahun.

5. Jabatan / Institusi (berserta cop rasmi jawatan/jabatan) :

6. Pandangan umum tentang keperluan memulakan pembelajaran bacaan awal untuk kanak-kanak berumur 3+ dan 4+
Perlu

Tidak perlu

7. Pandangan umum tentang penggunaan kit untuk pembelajaran bacaan awal
Perlu

Tidak perlu

BAHAGIAN B : KESAHAN KANDUNGAN DAN KESAHAN MUKA KIT

BACAAN AWAL (KitAB Cerdas)

Maklumat umum berkaitan kit bacaan awal kanak-kanak KitAB Cerdas:

1. Kit bacaan awal KitAB Cerdas merupakan satu himpunan bahan bantu pembelajaran bacaan awal Bahasa Malaysia untuk kanak-kanak yang sedang mengikuti pendidikan awal kanak-kanak di Taman Asuhan Kanak-kanak (TASKA).
2. Populasi kajian ini adalah kanak-kanak TASKA Yayasan Pembangunan Keluarga Terengganu (YPKT).
3. Media dalam kit sebagai media pembelajaran bacaan awal terdiri daripada :
 - (i) Kad imbasan – kad imbasan digunakan untuk aktiviti kelas. Saiz sebenar kad imbasan dan fon (*font*) yang digunakan disertakan.
 - (ii) Kad suku kata – digunakan untuk aktiviti individu atau aktiviti kumpulan kecil. Saiz sebenar kad suku kata dan fon yang digunakan disertakan.
 - (iii) Buku bacaan – terdiri daripada sembilan buah buku, yang dikelompokkan dalam Set 1 hingga Set 3 berdasarkan set vokal dan konsonan yang digunakan. Set vokal dan konsonan ini adalah seperti jadual di bawah:

| Set Buku | Huruf Vokal | Huruf Konsonan |
|----------|-------------|------------------|
| Set 1 | a, i, u | b, c, d, m, n |
| Set 2 | a, i, u | j, k, p, r, s |
| Set 3 | a, i, u | g, h, l, t, w, y |

Perkembangan pembelajaran dalam buku-buku bacaan ini bersifat ansur maju daripada pembelajaran bunyi vokal, suku kata, perkataan dan ayat mudah. Watak dalam buku dikembangkan secara tekak (*consistent*). Gambar-gambar disertakan untuk membantu bacaan dan pemahaman kanak-kanak. Latih tubi untuk sebutan vokal dan suku kata disertakan secara optimum untuk membantu kanak-kanak mengukuhkan ingatan bunyi suku kata dan dikembangkan secara beransur-ansur.

- (iv) Sebutan vokal dan suku kata berbentuk multimedia (dimasukkan dalam satu perisian komputer tetapi boleh digunakan secara berasingan). Sebutan suku kata untuk awalan dan akhiran sesuatu perkataan bersama contoh perkataan berkenaan juga disertakan.

- (v) Lagu-lagu berkaitan sebutan suku kata (dimasukkan dalam satu perisian komputer tetapi boleh digunakan secara berasingan).
- (vi) Buku besar elektronik berbentuk animasi (dimasukkan dalam satu perisian komputer tetapi boleh digunakan secara berasingan).
- (vii) Latihan sendiri berbentuk interaktif yang mengandungi maklum balas terhadap jawapan kanak-kanak (dimasukkan dalam satu perisian komputer tetapi boleh digunakan secara berasingan).
- (viii) Peralatan untuk beberapa permainan seperti yang dicadangkan dalam buku panduan pendidik.
- (ix) Buku panduan penggunaan kit untuk pendidik.

MEDIA 1 : BUKU BACAAN

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|---|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis fon | | |
| 4 | Panjang ayat | | |
| 5 | Bahasa | | |
| 6 | Kandungan cerita | | |
| 7 | Gambar | | |
| 8 | Susun letak gambar dan perkataan | | |
| 9 | Latar budaya Malaysia | | |
| 10 | Warna yang digunakan dalam keseluruhan buku | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :
- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 2 : KAD IMBASAN

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|-------------|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis fon | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 3 : KAD SUKU KATA

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|-------------|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis fon | | |

ULASAN PENILAI :

1. Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
2. Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

3. Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 4 : PAPAN SUKU KATA

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|---------------------------------|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna | | |
| 2 | Saiz sesuai dengan kanak-kanak | | |
| 3 | Bahan selamat untuk kanak-kanak | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 5 : DADU

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|-------------------------------------|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna dadu | | |
| 2 | Saiz dadu sesuai dengan kanak-kanak | | |
| 3 | Bahan selamat untuk kanak-kanak | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 6 : PERISIAN KOMPUTER – SEBUTAN BUNYI HURUF VOKAL DAN SUKU KATA

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|--|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis font | | |
| 4 | Persembahan montaj sesuai dengan kanak-kanak TASKA | | |
| 5 | Suara latar sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 6 | Bahasa sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 7 | Kejelasan suara latar | | |
| 8 | Kualiti bunyi | | |
| 9 | Kesinambungan paparan | | |

ULASAN PENILAI :

1. Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
2. Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

3. Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 7 : PERISIAN KOMPUTER – LAGU SUKU KATA

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|--|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis font | | |
| 4 | Persembahan montaj sesuai dengan kanak-kanak TASKA | | |
| 5 | Suara latar sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 6 | Bahasa sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 7 | Kejelasan suara latar | | |
| 8 | Kualiti bunyi | | |
| 9 | Lagu sesuai dengan kanak-kanak | | |
| 10 | Kesinambungan paparan | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :
- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

(.....)

MEDIA 8 : PERISIAN KOMPUTER – BUKU BESAR ELEKTRONIK

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|--|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis font | | |
| 4 | Persembahan montaj sesuai dengan kanak-kanak TASKA | | |
| 5 | Bahasa sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |
| 6 | Kualiti bunyi | | |
| 7 | Susun letak gambar dan perkataan/ayat | | |
| 8 | Kesinambungan paparan | | |
| 9 | Kandungan cerita sesuai dengan kanak-kanak | | |
| 10 | Kesesuaian kandungan cerita dengan latar budaya Malaysia | | |
| 11 | Lagu sesuai dengan kandungan cerita | | |
| 12 | Soalan-soalan sesuai untuk menguji kefahaman kanak-kanak terhadap cerita | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :
- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

(.....)

MEDIA 9 : PERISIAN KOMPUTER – LATIHAN KENDIRI

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|--|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis font | | |
| 4 | Persembahan montaj sesuai dengan kanak-kanak TASKA | | |
| 5 | Kualiti bunyi | | |
| 6 | Susun letak gambar dan perkataan/ayat | | |
| 7 | Kesinambungan paparan | | |
| 8 | Kandungan latihan sesuai dengan tahap kanak-kanak | | |

ULASAN PENILAI :

- Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
- Kekurangan media ini (sila catatkan jika ada) :

- Cadangan penambahbaikan (sila catatkan jika ada) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

MEDIA 10 : PANDUAN PENDIDIK

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan berdasarkan panduan berikut :

1 = Tidak sesuai 2 = Sesuai

| BIL. | MEDIA | PENILAIAN | |
|------|---|-----------|---|
| | | 1 | 2 |
| 1 | Warna huruf | | |
| 2 | Saiz huruf | | |
| 3 | Jenis fon | | |
| 4 | Bahasa | | |
| 5 | Kandungan | | |
| 6 | Susun letak | | |
| 7 | Warna yang digunakan dalam keseluruhan buku panduan | | |

ULASAN PENILAI :

1. Media ini diterima / ditolak (sila bulatkan yang berkenaan)
2. Kekurangan media ini (sila catatkan) :
3. Cadangan penambahbaikan (sila catatkan) :

Tanda tangan Penilai :

.....
()

BAHAGIAN C1 : PENGGUNAAN KitAB Cerdas

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan.

| BIL | PENGGUNAAN KitAB Cerdas | PENILAIAN | |
|---|---|-----------|-------|
| | | Ya | Tidak |
| Taklimat dan kursus penggunaan KitAB Cerdas | | | |
| 1 | Taklimat yang diberikan membantu saya memahami tujuan penggunaan KitAB Cerdas | | |
| 2 | Kursus penggunaan KitAB Cerdas membantu saya memahami cara menggunakan alat bantu ini | | |
| 3 | Kursus penggunaan KitAB Cerdas membantu saya membimbing kanak-kanak untuk bacaan awal | | |
| 4 | Saya dibantu dengan pelbagai cara menggunakan media dalam KitAB Cerdas melalui kursus yang diberi | | |
| 5 | Kursus yang diberi menyebabkan saya yakin untuk menggunakan KitAB Cerdas | | |
| 6 | Kursus yang diberi menyebabkan saya yakin untuk membimbing kanak-kanak mula membaca | | |
| 7 | Sebenarnya saya tidak perlu langsung taklimat dan kursus penggunaan KitAB Cerdas | | |
| Kesesuaian media dengan aktiviti kanak-kanak | | | |
| 8 | Kad suku kata | | |
| 9 | Kad imbasan | | |
| 10 | Dadu | | |
| 11 | Papan suku kata | | |
| 12 | Buku Bacaan | | |
| 13 | Perisian komputer | | |
| 14 | Buka panduan pendidik | | |
| Mesra pengguna | | | |
| 26 | Media dalam KitAB Cerdas diletakkan dalam bekas yang dikhaskan | | |
| 27 | Saya dapat mengambil setiap media dalam KitAB Cerdas dengan mudah apabila diperlukan | | |
| 28 | Beg memudahkan saya membawa KitAB Cerdas ke mana-mana | | |

| BIL | PENGUNAAN KitAB Cerdas | PENILAIAN | |
|-----|--|-----------|-------|
| | | Ya | Tidak |
| 29 | Saiz media dalam KitAB Cerdas sesuai untuk dikendalikan oleh kanak-kanak | | |
| 30 | Bilangan media dalam KitAB Cerdas sesuai dengan penggunaan kanak-kanak dengan nisbah pendidik:kanak-kanak 1:10 | | |

Komen :

Cadangan :

**BAHAGIAN C2 : INTEGRASI KitAB Cerdas DENGAN RANGSANGAN****KECERDASAN PELBAGAI**

Sila berikan maklum balas Tuan/Puan dengan menandakan (√) dalam ruangan yang disediakan.

| BIL | PENGGUNAAN KitAB Cerdas | PENILAIAN | |
|--|--|-----------|-------|
| | | Ya | Tidak |
| Rangsangan Kecerdasan Linguistik | | | |
| 1 | Kanak-kanak dapat mempelajari bunyi huruf vokal melalui media dalam KitAB Cerdas | | |
| 2 | Kanak-kanak dapat mempelajari bunyi suku kata melalui media dalam KitAB Cerdas | | |
| 3 | KitAB Cerdas merangsang pertuturan dalam kalangan kanak-kanak | | |
| 4 | Kanak-kanak berpeluang mempelajari perkataan baharu | | |
| 5 | Kanak-kanak dapat membaca perkataan | | |
| 6 | Kanak-kanak berpeluang mempelajari makna perkataan melalui gambar-gambar yang ada dalam KitAB Cerdas | | |
| 7 | Kanak-kanak dapat belajar membaca ayat menggunakan KitAB Cerdas | | |
| 8 | Media dalam KitAB Cerdas merangsang kemahiran membaca kanak-kanak | | |
| Rangsangan Kecerdasan Kinestetik | | | |
| 9 | KitAB Cerdas merangsang kanak-kanak bermain | | |
| 10 | Kanak-kanak boleh menyentuh tekstur bahan yang berbeza pada media dalam KitAB Cerdas | | |
| 11 | KitAB Cerdas memberi peluang kanak-kanak bergerak dengan selesa semasa membuat aktiviti | | |
| 12 | Tiada sekatan untuk bergerak melalui penggunaan KitAB Cerdas | | |
| 13 | Penggunaan KitAB Cerdas merangsang kanak-kanak berinteraksi dengan rakan | | |
| Rangsangan Kecerdasan Intrapersonal | | | |
| 14 | Media dalam KitAB Cerdas boleh digunakan oleh kanak-kanak bersama rakan mereka | | |
| 15 | Media dalam KitAB Cerdas boleh digunakan oleh kanak-kanak bersama pendidik mereka | | |





| BIL | PENGUNAAN KitAB Cerdas | PENILAIAN | |
|--|--|-----------|-------|
| | | Ya | Tidak |
| 16 | KitAB Cerdas memberi ruang kanak-kanak berinteraksi semasa penggunaannya | | |
| 17 | KitAB Cerdas memberi ruang kepada kanak-kanak untuk bersoal-jawab dengan pendidik | | |
| Rangsangan Kecerdasan Intrapersonal | | | |
| 18 | Ada ruang untuk kanak-kanak membuat aktiviti secara individu menggunakan KitAB Cerdas | | |
| 19 | Latihan sendiri membantu kanak-kanak berfikir dan bercakap dengan diri mereka sendiri | | |
| 20 | Perisian komputer untuk sebutan bunyi huruf vokal dan suku kata boleh digunakan oleh kanak-kanak secara bersendirian | | |
| Rangsangan Kecerdasan Logik-Matematik | | | |
| 21 | Kanak-kanak boleh mengira sambil bermain dengan media dalam kitab Cerdas | | |
| 22 | Kanak-kanak boleh mengira secara tidak langsung semasa menyanyi lagu dalam KitAB Cerdas | | |
| 23 | Ada unsur penyelesaian masalah dalam media KitAB Cerdas | | |
| 24 | Permainan cantum kad memberi ruang penyelesaian masalah dalam mencari perkataan bermakna | | |
| Rangsangan Kecerdasan Visual-spatial | | | |
| 25 | Gambar, animasi merangsang kemahiran visual kanak-kanak | | |
| 26 | Kanak-kanak dapat menggunakan ruang dengan berkesan melalui penggunaan alat permainan dalam KitAB Cerdas | | |
| 27 | Penggunaan kad suku kata memberi gambaran kepada pembentukan perkataan bermakna | | |
| Rangsangan Kecerdasan Muzik | | | |
| 28 | Kanak-kanak dapat menyanyi melalui penggunaan KitAB Cerdas | | |
| 29 | Lagu dalam KitAB Cerdas membantu kanak-kanak menyebut huruf vokal | | |
| 30 | Lagu dalam KitAB Cerdas membantu kanak-kanak menyebut bunyi suku kata | | |
| 31 | Penggunaan muzik dapat membantu pembelajaran membaca | | |



| BIL | PENGGUNAAN KitAB Cerdas | PENILAIAN | |
|---|--|-----------|-------|
| | | Ya | Tidak |
| Rangsangan Kecerdasan Naturalistik | | | |
| 32 | Penggunaan KitAB Cerdas sesuai untuk kanak-kanak meneroka alam persekitaran mereka | | |
| 33 | Perkataan dala KitAB Cerdas membantu pemahaman persekitaran kanak-kanak | | |
| 34 | Cerita dalam buku bacaan berkait dengan alam sekitar kanak-kanak | | |
| 35 | KitAB Cerdas membantu kesedaran alam sekitar kanak-kanak | | |

Komen :

Cadangan :

= TERIMA KASIH ATAS KERJASAMA ANDA =






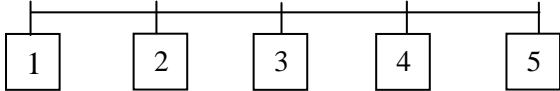
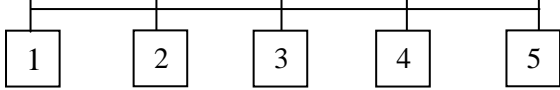
LAMPIRAN H

| | |
|---------|--|
| No. kod | |
|---------|--|

BORANG MAKLUMAT TAHAP LITERASI AWAL KANAK-KANAK

Tuan/Puan,

Terima kasih kerana memberi kerjasama dalam kajian yang bertajuk “Keberkesanan KitAB Cerdas Terhadap Pencapaian Bacaan Awal Kanak-kanak TASKA”. Kajian ini bertujuan menguji keberkesanan kit bacaan awal (KitAB Cerdas) yang dibangunkan bagi membantu pembelajaran bacaan awal kanak-kanak TASKA. Borang ini bertujuan mengenal pasti tahap literasi awal kanak-kanak sebelum mengikuti pembelajaran bacaan awal. Sila isikan butiran maklumat kanak-kanak dalam BAHAGIAN A. Bagi melengkapkan maklumat tahap literasi awal kanak-kanak dalam BAHAGIAN B, sila **bulatkan** skor yang bersesuaian dengan item berdasarkan petunjuk di bawah :

|  05-4506832  Konstruk  Perpustakaan Tuanku Bainun Kampus Sultan Abdul Jalil Shah |  PustakaTBainun  ptbupsi Petunjuk skala |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Motivasi Terhadap Bahan Bercetak (<i>print motivation</i>) | <p>Sangat tidak berminat Sangat berminat</p> <p style="text-align: center;">  </p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Konsep cetakan (<i>concepts about print</i>) • Kesedaran fonologi (<i>phonological awareness</i>) • Perbendaharaan kata dan kebolehan bercerita (<i>Vocabulary and narrative</i>) • Pengetahuan abjad (<i>alphabet knowledge</i>) • Pengetahuan tentang konsep dan makna (<i>conceptual knowledge and semantic</i>) | <p>Sangat tidak mahir Sangat mahir</p> <p style="text-align: center;">  </p> |

BAHAGIAN A : Maklumat Kanak-kanak

Nama Penuh Kanak-kanak : _____

Jantina : Lelaki / Perempuan (sila bulatkan)

Umur : _____

Tarikh Lahir : _____

TASKA YPKT : _____

Berada di TASKA YPKT sejak umur : _____

Pendapatan Bapa : RM _____

Pendapatan Ibu : RM _____

Jumlah pendapatan : RM _____

Nama Pendidik : _____

BAHAGIAN B : Tahap Kemahiran Literasi Awal Kanak-kanak

| BIL | *KEMAHIRAN LITERASI (BERKAITAN KEMAHIRAN MEMBACA) | TAHAP (SILA BULATKAN) |
|---|--|--------------------------|
| Motivasi Terhadap Bahan Bercetak (<i>print motivation</i>) | | |
| 1 | Minat terhadap buku atau gambar-gambar | 1 2 3 4 5 |
| 2 | Suka dibacakan buku cerita | 1 2 3 4 5 |
| 3 | Suka bertanya tentang simbol-simbol di persekitaran | 1 2 3 4 5 |
| 4 | Minta dibacakan atau minta penjelasan tentang isi cerita dalam gambar yang dilihat | 1 2 3 4 5 |
| 5 | Berpura-pura membaca | 1 2 3 4 5 |

| BIL | *KEMAHIRAN LITERASI (BERKAITAN KEMAHIRAN MEMBACA) | TAHAP (SILA BULATKAN) |
|--|--|--------------------------|
| Konsep cetakan (<i>concepts about print</i>) | | |
| 6 | Memegang buku, bahan bercetak atau gambar dengan betul (tidak terbalik) | 1 2 3 4 5 |
| 7 | Boleh mengenal pasti bahagian hadapan dan belakang buku | 1 2 3 4 5 |
| 8 | Boleh membezakan tulisan dari kiri ke kanan (rumi) dan dari kanan ke kiri (jawi) | 1 2 3 4 5 |
| 9 | Menyelak muka surat buku dengan arah yang betul berdasarkan tulisan (kiri ke kanan untuk rumi dan kanan ke kiri untuk jawi). | 1 2 3 4 5 |
| 10 | Tahu bahawa gambar dalam bahan bercetak membawa makna tertentu | 1 2 3 4 5 |
| 11 | Tahu bahawa ada jarak yang memisahkan satu perkataan dengan perkataan lain | 1 2 3 4 5 |
| Kesedaran fonologi (<i>phonological awareness</i>) | | |
| 12 | Boleh membezakan nada suara berbeza seperti gembira, marah atau sedih | 1 2 3 4 5 |
| 13 | Boleh menggunakan nada suara berbeza untuk tujuan tertentu | 1 2 3 4 5 |
| 14 | Mampu berbual menggunakan nada yang sesuai dengan penutur lain | 1 2 3 4 5 |
| 15 | Boleh mengenal pasti bunyi awalan perkataan yang sama | 1 2 3 4 5 |
| 16 | Boleh mengenal pasti bunyi akhiran perkataan yang sama | 1 2 3 4 5 |
| Perbendaharaan kata dan kebolehan bercerita (<i>Vocabulary and narrative</i>) | | |
| 17 | Dapat menjawab soalan dengan perkataan yang betul tanpa teragak-agak | 1 2 3 4 5 |
| 18 | Boleh berbual dengan menggunakan perkataan yang betul mengikut konteks ayat | 1 2 3 4 5 |
| 19 | Boleh bercerita semula setelah buku cerita dibacakan kepadanya | 1 2 3 4 5 |
| 20 | Boleh mereka-reka cerita daripada gambar yang dilihat | 1 2 3 4 5 |

| BIL | *KEMAHIRAN LITERASI (BERKAITAN KEMAHIRAN MEMBACA) | TAHAP (SILA BULATKAN) |
|--|--|--------------------------|
| Pengetahuan abjad (<i>alphabet knowledge</i>) | | |
| 21 | Tahu bahawa sesuatu simbol abjad mempunyai bunyi tertentu | 1 2 3 4 5 |
| 22 | Boleh menamakan sebahagian huruf abjad atau nombor yang dilihat | 1 2 3 4 5 |
| 23 | Tahu bahawa huruf yang dicantumkan akan membentuk bunyi tertentu (suku kata) | 1 2 3 4 5 |
| 24 | Tahu bahawa suku kata yang dicantumkan akan membentuk perkataan | 1 2 3 4 5 |
| Pengetahuan tentang konsep dan makna (<i>conceptual knowledge and semantic</i>) | | |
| 25 | Mampu mengingat maklumat yang didengar atau diperkatakan | 1 2 3 4 5 |
| 26 | Tahu makna perkataan yang diucapkan | 1 2 3 4 5 |
| 27 | Boleh memadankan simbol atau gambar dengan perkataan. | 1 2 3 4 5 |
| 28 | Boleh mengenal pasti makna tertentu dalam gambar yang dilihat | 1 2 3 4 5 |
| 29 | Boleh menamakan objek atau warna dengan pantas | 1 2 3 4 5 |
| 30 | Mula mengetahui makna peraturan bahasa pada cetakan (contoh: tanda titik membawa maksud berhenti, tanda koma bermaksud berhenti sebentar, tanda soalan untuk bertanya, tanda seruan untuk jeritan atau perasaan takut) | 1 2 3 4 5 |

*Sumber : Komponen Literasi Awal diolah daripada Beaty & Pratt (2007); Lonigan & Phillips (2007); Tompkins (2003); Whitehurst & Lonigan (1998)

= TERIMA KASIH ATAS KERJASAMA ANDA =

LAMPIRAN I

SOALAN UJIAN PRA/PASCA KEMAHIRAN BACAAN AWAL KANAK-KANAK

Nota penting untuk pendidik awal kanak-kanak:

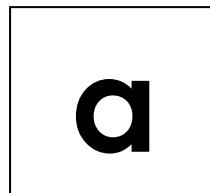
Ujian bacaan awal ini **BUKAN** untuk mengkategorikan kanak-kanak. Ujian ini hanya untuk tujuan mendapatkan maklumat tentang pencapaian kemahiran bacaan awal kanak-kanak, khusus untuk kajian ini. Data yang diperoleh hasil ujian ini adalah **SULIT** dan tidak boleh disebar.

SET 1 : Membunyikan huruf vokal *a i u*

Arahan kepada pendidik :

1. Pastikan ujian ini bukan meminta kanak-kanak menyebut huruf. Mereka perlu membunyikan huruf-huruf tersebut.
2. Tunjukkan kad huruf yang disediakan kepada kanak-kanak. Minta kanak-kanak membunyikan huruf.

Contoh soalan : Cikgu akan tunjukkan kad ini. Apa bunyi huruf ini?



3. Uji untuk bunyi tiga (3) huruf vokal *a i u*
4. Setiap satu bunyi huruf yang betul diberikan satu (1) markah.

SET 2 : Membaca suku kata.

Arahan kepada pendidik :

1. Pastikan kanak-kanak tidak mengeja suku kata yang ditunjukkan. Mereka perlu terus membunyikan suku kata tersebut (menyebut tanpa mengeja).
2. Tunjukkan kad suku kata konsonan-vokal (KV) yang disediakan kepada kanak-kanak.

Contoh soalan : Cuba bunyikan.



3. Uji untuk empat (4) suku kata.

4. Setiap satu suku kata disebut dengan betul diberi satu (1) markah.

SET 3 : Membaca perkataan bermakna dengan susunan VKV dan KVKV; dan memahami makna perkataan.

Arahan kepada pendidik :

1. Pastikan kanak-kanak tidak mengeja suku kata yang ditunjukkan. Mereka perlu terus membaca cantuman suku kata yang membentuk perkataan.
2. Cantumkan dua suku kata vokal dan konsonan-vokal (V dan KV) atau konsonan-vokal dan konsonan-vokal (KV dan KV) untuk membentuk satu perkataan bermakna dengan susunan vokal-konsonan-vokal (VKV) atau konsonan-vokal-konsonan-vokal (KVKV).

Contoh soalan 1 : Cuba baca perkataan yang cikgu tunjukkan ini.

| | |
|---|----|
| i | bu |
|---|----|

Contoh soalan 2 : Cuba baca perkataan yang cikgu tunjukkan ini.

| | |
|----|----|
| ba | ju |
|----|----|

3. Uji untuk empat (4) perkataan iaitu dua (2) perkataan VKV dan dua (2) perkataan KVKV.
4. Setiap satu perkataan disebut dengan betul diberi satu (1) markah.

5. Uji kefahaman kanak-kanak terhadap makna perkataan yang berjaya disebut dengan cara menunjukkan gambar, objek atau perlakuan yang diwakili oleh perkataan yang telah disebut.

Contoh soalan 1 :

| | |
|---|----|
| i | bu |
|---|----|

Tahniah awak dah berjaya baca perkataan ini. Cuba tunjukkan kepada cikgu mana dia gambar ibu?

Contoh soalan 2 :

| | |
|----|----|
| sa | yu |
|----|----|

Tahniah awak dah berjaya baca perkataan ini. Cuba tunjukkan kepada cikgu macam mana rupa sayu?

Contoh soalan 3 :

| | |
|----|----|
| ba | ju |
|----|----|

Tahniah awak dah berjaya baca perkataan ini. Cuba tunjukkan kepada cikgu yang mana baju?

6. Uji untuk makna kepada empat (4) perkataan yang telah berjaya disebut.
7. Setiap satu makna perkataan yang berjaya ditunjukkan oleh kanak-kanak diberi satu (1) markah.

SET 4 : Membaca ayat pendek.

Arahan kepada pendidik :

1. Pastikan kanak-kanak tidak mengeja sebarang perkataan. Mereka perlu terus membaca ayat yang ditunjukkan.
2. Tunjukkan ayat yang perlu dibaca pada kad yang disediakan.

Contoh soalan 1 :

Sekarang, cuba baca ayat yang cikgu tunjukkan ini.

Baju Baba ada pada Bibi.

Contoh soalan 2 :

Sekarang, cuba baca ayat yang cikgu tunjukkan ini.

Apa ada pada baju Caca?

3. Uji kanak-kanak untuk membaca dua ayat pendek yang terdiri daripada lima (5) perkataan. Anda boleh menggunakan pilihan daripada ayat-ayat yang disertakan bersama ujian ini.
4. Setiap perkataan yang berjaya dibaca dalam setiap ayat diberi satu (1) markah.

KEMAHIRAN BACAAN AWAL KANAK-KANAK SKEMA PEMARKAHAN UJIAN PRA/PASCA

SET 1 : Membunyikan huruf vokal *a i u*

- 1 bunyi huruf vokal betul = 1 markah
- 3 bunyi huruf vokal *a i u* betul = 3 X 1 markah
- = 3 markah
- Jumlah** = **3 markah**

SET 2 : Membedakan suku kata.

- 1 suku kata disebut dengan betul = 1 markah
- 4 suku kata disebut dengan betul = 4 X 1 markah
- = 4 markah
- Jumlah** = **4 markah**

SET 3 : Menyebut perkataan bermakna dengan susunan VKV dan KVKV; dan memahami makna perkataan.

- 1 perkataan disebut dengan betul = 1 markah
- 4 perkataan disebut dengan betul = 4 X 1 markah
- = 4 markah
- Jumlah** = **4 markah**

- 1 makna perkataan ditunjukkan dengan betul = 1 markah
- 4 makna perkataan ditunjukkan dengan betul = 4 X 1 markah
- = 4 markah
- Jumlah** = **4 markah**

- Jumlah keseluruhan** = **4 markah + 4 markah**
- = **8 markah**

SET 4 : Membaca dua (2) ayat mudah yang mengandungi lima (5) perkataan bagi setiap ayat.

| | | |
|--|---|-------------------------|
| 1 perkataan disebut dengan betul | = | 1 markah |
| 5 perkataan dalam setiap ayat disebut dengan betul | = | 5 X 1 markah |
| | = | 5 markah |
| 2 ayat mudah dibaca dengan betul | = | 2 ayat X 5 markah |
| | = | 10 markah |
| Jumlah markah (untuk 2 ayat) | = | <u>10 markah</u> |

Jumlah keseluruhan markah ujian bacaan awal :

SET 1 = 3 markah

SET 2 = 4 markah

SET 3 = 8 markah

SET 4 = 10 markah

JUMLAH = 25 markah

No. Kod

**KEMAHIRAN BACAAN AWAL KANAK-KANAK
BORANG MARKAH UJIAN PRA/PASCA**

Nama kanak-kanak : _____

Tarikh ujian : _____

Nama pendidik : _____

Ujian : Pra / Pasca (sila bulatkan yang berkenaan)

| Set Ujian | Pecahan Item Ujian | Markah | Jumlah Markah |
|-----------|--|--------|---------------|
| 1 | Menyebut bunyi vokal <i>a i u</i> | | 3 |
| 2 | Membatangi suku kata (4 suku kata) | | 4 |
| 3 | Menyebut perkataan bermakna | | 4 |
| | Menunjukkan kefahaman terhadap makna perkataan yang disebut | | 4 |
| 4 | Membaca dua ayat pendek yang mengandungi 5 perkataan dalam satu ayat | | 10 |
| | JUMLAH | | 25 |

NOTA : Terima kasih atas kerjasama anda dalam melengkapkan ujian dan memarkahkan pencapaian bacaan awal kanak-kanak. Status maklumat daripada ujian ini adalah **SULIT** dan hanya boleh digunakan untuk tujuan kajian ini sahaja. Terima kasih.

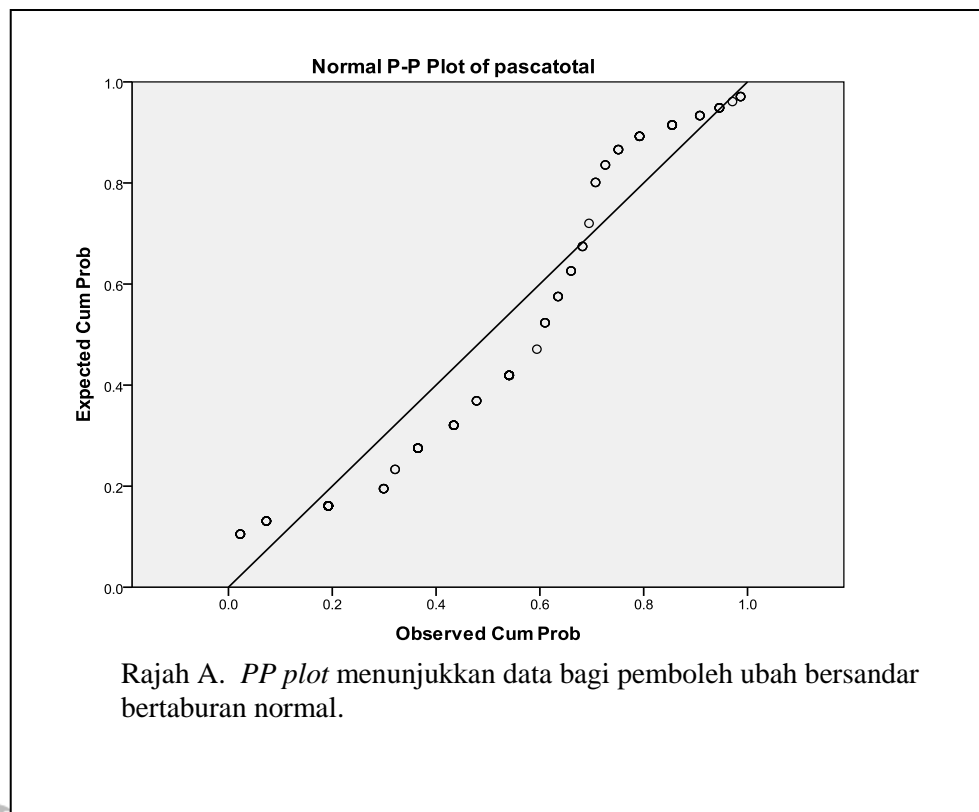
LAMPIRAN J

Syarat-syarat Menjalankan Ujian MANCOVA (Chua, 2009; Pallant, 2011)

1. Mempunyai lebih daripada satu pemboleh ubah bersandar dalam bentuk skala selang atau nisbah. Syarat ini telah dipenuhi dalam kajian ini kerana pemboleh ubah bersandar adalah skor ujian bacaan awal iaitu data nisbah.
2. Pemboleh ubah bebas terdiri daripada sekurang-kurangnya dua kumpulan. Syarat ini juga telah dipenuhi dalam kajian ini kerana reka bentuk kajian eksperimen kuasi dipilih iaitu reka bentuk ujian pra-ujian pasca kumpulan kawalan (*pretest-posttest control group design*). Kajian melibatkan dua kumpulan iaitu kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan.
3. Mempunyai sekurang-kurangnya satu kovariat. Syarat ini juga telah dipenuhi di mana kovariat yang ditetapkan dalam kajian ini adalah skor ujian pra.
4. Saiz sampel tidak kurang daripada 15. Kebanyakan pakar statistik menetapkan bahawa saiz subjek kajian bagi sesuatu kumpulan bebas yang melebihi 30 sudah dianggap bertaburan normal (Chua Yan Piaw, 2006; Creswell, 2012; Pallant, 2011). Syarat ini juga telah dipenuhi dalam kajian ini kerana bilangan sampel berjumlah 159 orang.

Syarat yang lain iaitu data perlu bertaburan normal, data kajian mempunyai keseragaman varians, dan lineariti diperoleh melalui analisis SPSS. Dapatan analisis bagi memenuhi syarat ini akan dihuraikan di bawah:

5. Data perlu bertaburan normal. Saiz sampel bagi kumpulan rawatan berjumlah 80 orang dan saiz sampel bagi kumpulan kawalan berjumlah 79 orang. Jumlah sampel keseluruhan adalah 159 orang. Oleh kerana saiz sampel adalah besar, data sudah boleh dianggap bertaburan normal (Chua Yan Piaw, 2006; Creswell, 2012; Pallant, 2011). Namun demikian, ujian normaliti masih dijalankan dan dapatan diperoleh melalui *normal probability plot (PP plot)*. PP plot yang diperoleh ditunjukkan dalam Rajah di bawah.



Berdasarkan Rajah A, dapatan analisis normaliti melalui *pp plot* menunjukkan bahawa data bagi pemboleh ubah bersandar bertaburan secara normal.

6. Nilai varians bagi pemboleh ubah bersandar yang merentasi kumpulan perlu seragam. Ini dikenal pasti melalui ujian Box's M untuk analisis multivariat (Pallant, 2011). Terdapat hipotesis nol untuk ujian Box's M iaitu :

H_0 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan matrik kovarian pemboleh ubah bersandar di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan.

Dapatan ujian Box's M ditunjukkan dalam Jadual A1.

Jadual A1

Nilai Box M Untuk Melihat Keseragaman Varians

| Box's M | F | df1 | df2 | Sig (p< .05) |
|---------|-------|-----|-----------|--------------|
| 145.67 | 14.17 | 10 | 117800.61 | .00 |

Hasil analisis ujian Box's M menunjukkan $F(10, 117800.61) = 14.17$, $p = .00$. Ini bermakna hipotesis nol ditolak, iaitu hasil analisis menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan matrik kovarian pemboleh ubah bersandar di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. Dengan kata lain, tiada keseragaman matrik kovarian di antara kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. Namun demikian, syarat ini boleh dilanggar kerana saiz sampel cukup besar ($N = 159$). Oleh yang demikian, dapatan ujian MANCOVA boleh digunakan (Chua Yan Piaw, 2006; Creswell, 2012; Pallant, 2011).

- Data bagi pemboleh ubah bersandar perlu berkorelasi secara linear. ujian korelasi juga dijalankan untuk mengesahkan korelasi antara pemboleh ubah bersandar. Dapatan analisis ujian korelasi Pearson ditunjukkan seperti dalam Jadual B1.

Jadual B1

Ujian Korelasi Untuk Pemboleh Ubah Bersandar

| | | Vokal | Suku kata | Perkataan | Ayat mudah |
|-------------------|----------------------|-------|-----------|-----------|------------|
| Vokal | korelasi Pearson (r) | 1.00 | .36 | .40 | .28 |
| | Sig (p< .05) | .00 | .00 | .00 | .00 |
| | N | 159 | 159 | 159 | 159 |
| Suku kata | korelasi Pearson (r) | .36 | 1.00 | .89 | .71 |
| | Sig (p< .05) | .00 | .00 | .00 | .00 |
| | N | 159 | 159 | 159 | 159 |
| Perkataan | korelasi Pearson (r) | .40 | .89 | 1.00 | .83 |
| | Sig (p< .05) | .00 | .00 | .00 | .00 |
| | N | 159 | 159 | 159 | 159 |
| Ayat mudah | korelasi Pearson (r) | .28 | .71 | .83 | 1.00 |
| | Sig (p< .05) | .00 | .00 | .00 | .00 |
| | N | 159 | 159 | 159 | 159 |

Berdasarkan Jadual 5.9, kesemua pemboleh ubah bersandar mempunyai korelasi yang signifikan ($p < .05$) dengan pemboleh ubah bersandar yang lain. Oleh itu syarat lineariti telah dipenuhi dan data layak dianalisis secara multivariat.