

Sikap Pelajar Terhadap Pembelajaran Kemahiran Lisan Bahasa Arab Di Universiti Teknologi MARA (UiTM)

Ghazali Yusri

gy_ar@yahoo.com

*Akademi Pengajian Bahasa
Universiti Teknologi MARA*

Nik Mohd Rahimi

nrahimi@ukm.my

*Fakulti Pendidikan
Universiti Kebangsaan Malaysia*

Parilah M. Shah

drparila@hotmail.com

*Fakulti Pendidikan
Universiti Kebangsaan Malaysia*

Abstrak

Sikap terhadap pembelajaran bahasa pula dikenal pasti mempengaruhi proses pembelajaran. Kajian ini meninjau sikap pelajar terhadap pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab di Universiti Teknologi MARA (UiTM) yang merangkumi dua aspek iaitu sikap terhadap pengajaran bahasa dan sikap terhadap bahasa Arab. Objektif kajian adalah untuk meneroka sikap pelajar dari segi kognitif, afektif dan konatif. Kajian ini merupakan kajian kualitatif yang melibatkan 21 temu bual, iaitu 13 siri temu bual bersama pelajar dan lapan siri temu bual bersama pensyarah. Pemilihan pelajar dibuat dengan mengambil kira faktor latar belakang pengalaman bahasa Arab dan gugusan fakulti pelajar. Data temu bual yang diperolehi telah ditranskripkan secara verbatim dan diproses menggunakan perisian NVIVO7 bagi mewujudkan tema yang berkaitan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa dari segi kognitif, semua pelajar menyatakan kepentingan bahasa Arab walaupun sebahagian mereka lebih mementingkan subjek yang lain. Persepsi pelajar dari segi kesukaran pula bergantung kepada tahap pengalaman mereka yang terdahulu. Dari segi afektif, semua pelajar menunjukkan sikap yang positif terhadap bahasa Arab, cuma pelajar yang tiada asas menyatakan rasa tidak selesa dengan keadaan kelas yang mencampurkan antara pelajar yang ada asas dengan yang tiada asas. Dari segi konatif, pelajar menunjukkan ketekalan mereka dalam pembelajaran dan ingin terus mempelajarinya pada masa-masa akan datang. Kajian ini mencadangkan agar pendekatan pengajaran yang digunakan perlu sesuai dengan latar belakang pengalaman pelajar. Pendekatan yang sesuai penting kerana ia mempengaruhi pembentukan sikap pelajar seterusnya memberi kesan terhadap prestasi pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab.

Katakunci: sikap, kemahiran lisan bahasa Arab, pengalaman pembelajaran, pendekatan pengajaran

Students' Attitude Towards Oral Arabic Learning At Universiti Teknologi MARA (UiTM)

Abstract

Students' attitude towards language learning has been identified to influence the learning process. This study investigated students' attitude towards the learning of oral Arabic in Universiti Teknologi MARA (UiTM) which includes two aspects, attitude towards the teaching of the language and attitude towards the language itself. The objective of the study is to explore students' attitude from the cognitive, affective and conative perspectives. This is a qualitative study engaging 21 series of interviews, comprising 13 series of interviews with students and 8 with subject lecturers. The selection of students took into consideration their prior experience in learning Arabic and the faculty clusters they belonged to. The acquired interview data were transcribed verbatim and analysed using NVIVO7 software in order to establish the relevant themes. The study found that cognitively, all students affirmed to the importance of the oral Arabic even though they prioritized other subjects. Students' perception towards the difficulty of learning oral Arabic depends on their prior knowledge and experience. Affectively, all students expressed their positive attitude towards learning oral Arabic, except for some who had no foundation of the language expressed their uneasiness, learning in classess where students are of mixed abilities. Conatively, the students had shown their resilience to the learning and would like to continue doing so in the future. This study recommends that the teaching approach used should be appropriate to the students' prior knowledge and experience. Appropriate approach is therefore vital in moulding students' behaviour which consequently effects their performance in learning oral Arabic.

Keywords: attitude, oral Arabic, prior experience, teaching approach.

Pendahuluan

Bahasa Arab di Universiti Teknologi MARA (UiTM) diletakkan dalam kelompok bahasa ketiga. Bermula Jun 1999, pihak pengurusan UiTM menjadikan kursus bahasa ketiga sebagai satu kursus keperluan universiti, lalu mengangkatnya menjadi satu kursus wajib kepada para pelajar UiTM pada peringkat Ijazah Sarjana Muda. Mereka perlu memilih salah satu bahasa ketiga yang ditawarkan dan mengikutinya selama tiga semester. Setiap semester, kursus tersebut diperuntukkan dengan dua jam kredit yang menyamai dua jam temu seminggu. Secara kumulatifnya, selama tiga semester, mereka mengikuti kelas bahasa ketiga sebanyak enam jam kredit atau menyamai 90 jam temu, iaitu 30 jam temu bagi setiap semester.

Pelajar yang mengikuti kursus bahasa Arab di UiTM terdiri daripada pelajar yang berbeza latar belakang pengalaman pembelajaran bahasa Arab. Sebahagian mereka telah mempelajarinya selama bertahun-tahun dalam sistem pendidikan peringkat sekolah ataupun kolej. Namun terdapat juga pelajar yang baru pertama kali mempelajarinya di UiTM. Selain itu, pelajar juga datang daripada pelbagai fakulti yang berbeza. Berdasarkan Teori *causal attributional*, perbezaan persekitaran dan faktor personal

seperti pengetahuan, kepercayaan terdahulu serta perbezaan individu mempengaruhi persepsi seseorang pelajar untuk berjaya dan sikapnya terhadap pembelajaran (Pintrich & Schunk, 1996). Oleh itu, kepelbagaian latar belakang pengalaman pembelajaran bahasa Arab serta kepelbagaian gugusan fakulti pelajar UiTM dijangka mempengaruhi sikap pelajar terhadap bahasa dan pembelajaran bahasa Arab.

Kajian Literatur

Sikap terhadap bahasa merujuk kepada sikap satu kelompok masyarakat atau sesuatu komuniti terhadap sesuatu bahasa seperti menarik, sedap didengar, mudah dipelajari dan sebagainya. Sikap seseorang itu biasanya dipengaruhi oleh faktor-faktor yang berkaitan dengan ekonomi, sosial, politik, budaya dan agama (Norizah, 2005). Menurut Teori Sosio-Pendidikan Gardner (Gardner, 1985), sikap merupakan salah satu komponen yang terdapat dalam konstruk motivasi. Ia mempunyai dua bentuk, iaitu sikap terhadap pembelajaran bahasa dan sikap terhadap komuniti bahasa. Sikap terhadap pembelajaran bahasa pula terdiri daripada sikap terhadap bahasa dan sikap terhadap guru yang mengajar bahasa tersebut. Beliau juga membahagikan sikap kepada tiga komponen asas, iaitu kognitif, afektif dan konatif. Aspek kognitif berkaitan dengan kepercayaan seseorang terhadap bahasa, afektif pula melibatkan reaksi secara emosi terhadap kepercayaan dan konatif apabila melibatkan kelakuannya terhadap kepercayaan tersebut. Menurut Yorio (1986) faktor persepsi dan kepercayaan boleh mempengaruhi konatif atau tindak balas pelajar terhadap proses pembelajaran. Sebagai contohnya, sekiranya persepsi pelajar terhadap sesuatu subjek itu adalah rendah, maka mereka tidak akan memberikan fokus yang tinggi terhadap subjek tersebut. Kajian Alkusaairy (1998) pula mendapati bahawa masalah yang kerap dihadapi oleh pelajar ialah malu dan takut untuk bertutur dalam bahasa Arab terutama sekali pelajar di Malaysia. Mereka merasa rendah diri dan takut untuk membuat kesilapan. Dalam kajian ini, sikap bahasa merujuk kepada sikap pelajar UiTM terhadap pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab sama ada sikap terhadap bahasa ataupun aspek pengajaran guru. Ia melibatkan tiga aspek iaitu kognitif, afektif dan konatif pelajar.

Selain itu, kewujudan pelajar yang berpengalaman dalam pembelajaran bahasa Arab pada peringkat sekolah dikenal pasti boleh memberikan kesan positif kepada pelajar yang tidak berpengalaman sebagaimana yang dinyatakan oleh Burke (2007) dan Holmes (2003). Ini kerana keadaan ini boleh menyebabkan berlakunya pembelajaran secara kolaboratif antara pelajar (Burke, 2007; Ghaith & Diab, 2008; Holmes, 2003; Ohta & Nakaone, 2004; Rodríguez-Sabater, 2005; Stepp-Greany, 2002, 2004; Yoshida, 2008; Zha et al., 2006) dan meningkatkan konsep bantu membantu antara rakan (Lynch, 2006; Pintrich et al., 1991; Van Meter & Stevens, 2000; Yoshida, 2008). Pintrich et al. (1991) dan Lynch (2006) juga menyatakan bahawa pembelajaran sesama rakan sepengajian didapati mempunyai kesan yang positif terhadap pencapaian pelajar. Dialog dengan rakan membantu memperjelaskan dan memberi gambaran yang mendalam terhadap bahan kursus yang mungkin tidak diperolehi jika belajar secara bersendirian. Kewujudan mereka seharusnya menjadi kemudahan kepada pelajar yang tiada asas untuk dijadikan rujukan ketika menghadapi masalah. Ini kerana pelajar yang baik perlu tahu sumber yang

boleh dirujuk apabila mereka menghadapi kesukaran pembelajaran termasuklah rakan sepengajian dan tenaga pengajar (Hsu, 1997; Lynch, 2006; Pintrich et al., 1991). Oleh itu, kewujudan pelajar yang sudah mempunyai asas dalam bahasa Arab sepatutnya menjadi faktor pendorong kepada pelajar yang baru pertama kali mempelajari kemahiran lisan bahasa Arab. Oleh sebab itulah juga Burke (2007) mencadangkan agar pelajar yang baik tidak seharusnya diasingkan daripada pelajar yang lemah supaya berlaku komunikasi antara mereka. Bilangan pelajar di dalam satu kelas pula tidak boleh terlalu ramai. Beliau mencadangkan bilangan pelajar seramai 25 orang atau kurang di dalam satu kelas. Ini bagi memberi peluang kepada pelajar untuk menggunakan bahasa di dalam kelas.

Selain itu, faktor tenaga pengajar juga memainkan peranan penting, malah mereka menjadi faktor kejayaan pembelajaran bahasa di dalam kelas (Abdul Aziz, 2000; Lee et al., 2009). Faktor tenaga pengajar boleh dilihat dari tiga sudut iaitu, pertamanya; kemahiran guru dalam mengajar bahasa, kedua; kemahiran guru dalam menguasai selok-belok bahasa yang diajar dan ketiga; personaliti guru bahasa (Abdul Aziz, 2000; Brophy & Good, 1986; Cajkler & Addelman, 2000; Krashen & Tarell, 1983; Paris, 2004; Rhee & Pintrich, 2004; Roberts, 1998; Tan & Ee, 2004). Kemahiran guru mengajar bermaksud guru mengetahui serta menguasai teknik dan kaedah pengajaran bahasa supaya ia mudah difahami dan dikuasai oleh pelajar. Dalam hal ini, guru perlu mengetahui selok belok ilmu pedagogi serta psikologi pelajar. Kecekapan guru dalam pengajaran bahasa adalah sama penting dengan kebolehan guru bertutur dalam bahasa tersebut dengan tepat dan lancar. Ini kerana guru merupakan model penting dalam pembelajaran bahasa (Pintrich & Schunk, 1996). Selain itu, guru juga perlu mempunyai daya kreativiti yang tinggi serta kualiti suara yang baik. Finnochiaro dan Brumfit (1983) menyenaraikan 14 peranan dan tanggungjawab guru di dalam kelas seperti mengetahui minat pelajar, keperluan linguistik dan budaya, corak pembelajaran serta mengenal pasti sumber pembelajaran seperti masyarakat dan tempat yang boleh digunakan dalam pembelajaran sebenar. Beberapa sarjana yang lain juga menerangkan ciri-ciri pengajar yang baik khususnya dalam pengajaran komunikatif seperti menekankan konsep pembelajaran sendiri (Dornyei, 2001), meningkatkan motivasi pelajar (Guilloteaux & Dornyei, 2008; Pintrich & Schunk, 1996), mewujudkan autonomi pelajar (Wallinger, 2000) dan melibatkan peranan aktif pelajar (Pintrich & Schunk, 1996; Utman, 1997; Young, 2005). Selain itu, mereka juga perlu mengetahui tentang penggunaan teknik yang boleh meningkatkan tahap nilai dan jangkaan pelajar terhadap pembelajaran serta penggunaan strategi pembelajaran yang sesuai dengan keperluan pelajar (Abdul Aziz, 2000; Ee et al., 2004; Kraemer, 2006; Paris, 2004; Pintrich & Schunk, 1996; Rhee & Pintrich, 2004; Tan & Ee, 2004).

Di samping itu, kepelbagaian fakulti merupakan satu faktor yang menentukan sikap pelajar. Ini kerana sikap pelajar mempunyai kaitan dengan nilai yang diberikan terhadap kursus yang diambil. Dalam satu kajian, Feather (1988) menemukan bahawa kemasukan pelajar ke dalam Fakulti Sains Kemanusiaan, Sains Sosial dan Sains berkait dengan jangkaan dan nilai yang diberikan terhadap sains dan matematik. Ramai pelajar yang mempunyai tahap nilai dan persepsi yang lebih tinggi terhadap keupayaan mereka dalam matematik, memilih untuk memasuki Fakulti Sains, manakala pelajar yang mempunyai tahap nilai dan persepsi yang lebih baik terhadap keupayaan mereka dalam bahasa

Inggeris, memilih Fakulti Kemanusiaan dan bukannya Sains. Walaupun kajian di atas adalah mengenai nilai pelajar terhadap sains dan matematik, namun ia menunjukkan bahawa perbezaan dalam menilai kursus sememangnya mempengaruhi pemilihan pelajar terhadap fakulti yang mereka inginkan. Selain itu, kajian al-Tamimi dan Shuib (2009) tentang sikap pelajar Fakulti Kejuruteraan terhadap bahasa Inggeris menemukan sikap positif pelajar terhadap pembelajaran bahasa Inggeris, malah positif terhadap nilai sosial yang terdapat dalam bahasa tersebut. Ini antara lain disebabkan persepsi mereka terhadap nilai bahasa tersebut dalam pembangunan negara dan pekerjaan. Dapatan yang serupa juga telah diperkatakan sebelum itu oleh Csizer dan Dornyei (2005). Kajian Ainol Madziah dan Isarji (2009) terhadap faktor pelajar mengambil kursus bahasa asing juga mendapati bahawa faktor pendorong mereka belajar adalah disebabkan oleh aspek nilai berbentuk ekstrinsik dan intrinsik. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab di UiTM, semua pelajar dari pelbagai fakulti mengambil kursus bahasa Arab. Oleh itu, berdasarkan kajian Feather (1988) tadi, faktor perbezaan latar belakang fakulti dijangka mempengaruhi nilai terhadap kursus seterusnya mempengaruhi sikap terhadap pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab.

Oleh kerana pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab di UiTM melibatkan pelajar dari pelbagai latar belakang pengalaman pembelajaran serta pelbagai fakulti, maka satu kajian perlu dilakukan bagi melihat sikap pelajar terhadap aspek bahasa dan pembelajaran bahasa Arab. Dalam konteks kajian ini, penelitian dibuat khusus terhadap pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab yang merangkumi kemahiran mendengar dan bertutur. Kajian ini penting khususnya kepada Unit Bahasa Arab UiTM bagi mengenal pasti permasalahan yang berkaitan dan seterusnya menyusun strategi yang tepat dalam pengajaran dan pembelajaran.

Metodologi Kajian

Kajian ini merupakan satu kajian kualitatif yang menggunakan teknik temu bual sebagai instrumen pengumpulan data. Dua teknik temu bual digunakan iaitu temu bual secara individu dan temu bual secara berkumpulan. Ia menggunakan satu set soalan berbentuk separa tertutup (*open-ended question*).

Temu bual dirakam dengan menggunakan perakam MP3. Rakaman itu kemudiannya diberikan kod, diletakkan tarikh dan ditranskripsikan secara verbatim. Sebelum transkripsi itu dianalisa, ia divalidasi oleh responden temu bual bagi mendapatkan persetujuan mereka terhadap kandungan transkripsi itu terlebih dahulu. Selepas itu, data itu dianalisa dengan menggunakan perisian NVIVO7 bagi mewujudkan tema-tema yang berkaitan. Tema-tema itu kemudiannya dirujuk kepada pakar untuk mendapatkan pengesahan *Cohen Kappa*.

Responden temu bual dipilih berdasarkan kaedah persampelan kualitatif iaitu *purposeful sampling* dengan menggunakan prosedur pengambilan data secara *maximal variation sampling*. Seramai 13 orang pelajar terlibat dalam temu bual. Empat orang pelajar mewakili Gugusan Fakulti Sains dan Teknologi, enam orang daripada Gugusan Fakulti

Sains Sosial dan empat orang yang lain mewakili Gugusan Fakulti Pengurusan dan Perniagaan. Selain itu, dari segi latar belakang pengalaman pembelajaran bahasa Arab, enam orang pelajar terdiri daripada mereka yang tamat pembelajaran bahasa Arab sehingga tingkatan menengah tinggi persekolahan, tiga orang sehingga peringkat sekolah rendah manakala empat orang pelajar yang lain terdiri daripada mereka yang tidak mempunyai asas. Kepelbagaian latar belakang dan fakulti diambil kira bagi melihat pandangan pelajar dari pelbagai perspektif. Kesemua mereka juga merupakan pelajar tahap tiga kursus bahasa Arab (kod BAB501) sebagai bahasa ketiga di UiTM. Pemilihan pelajar pada tahap ini adalah kerana mereka merupakan pelajar tahap tertinggi dalam sistem pembelajaran bahasa Arab di UiTM. Oleh itu, mereka dijangka sudah membentuk sikap yang tersendiri terhadap kemahiran lisan bahasa Arab. Temu bual pensyarah pula membabitkan seramai lapan orang pensyarah. Lima orang daripada mereka terdiri daripada pensyarah UiTM kampus negeri iaitu Kampus Sungai Petani, Kampus Jengka, Kampus Dungun, Kampus Machang dan Kampus Kota Samarahan. Tiga orang pensyarah yang lain pula terdiri daripada pensyarah bahasa Arab di Kampus Shah Alam. Pemilihan pensyarah juga mengambil kira tempoh pengalaman mengajar. Kepelbagaian latar belakang pengalaman mengajar dan kampus diambil kira bagi mendapatkan data yang pelbagai. Sebelum ditemu bual, para responden terlebih dahulu dimaklumkan bahawa skop temu bual hanya meliputi sikap terhadap kemahiran lisan bahasa Arab dan tidak merangkumi kemahiran menulis dan membaca.

Dapatan Kajian

Sikap pelajar dibahagikan kepada tiga bahagian iaitu kognitif, afektif dan konatif. Dari segi kognitif, sebahagian pelajar menganggap bahawa kemahiran lisan bahasa Arab adalah penting malah berada pada kedudukan selepas bahasa Inggeris.

“kalau nak kata bahasa *English* bahasa kedua.. mungkin bahasa Arab tu bahasa ketiga (RP11)”

Manakala dari segi kesukaran kemahiran lisan bahasa Arab, sebahagian pelajar menganggapnya mudah. Pandangan ini disuarakan oleh pelajar yang sudah mempunyai asas.

“Pada saya bahasa Arab adalah bahasa yang mudah berbanding bahasa-bahasa lain (RP6)”

Ini kerana mereka sudah mempelajarinya pada peringkat sekolah.

“saya dah ada *basic*, dulu belajar kat SMKA, dah belajar lima tahun err.. *start* daripada Bahasa Arab Komunikasi kepada Bahasa Arab Tinggi, jadi bila saya dengar tu, saya boleh faham lah sikit-sikit sebab yang saya belajar sekarang *just* kira *basic* kira *refresh* balik apa yang saya belajar dahululah.. kira boleh fahamlah (RP10)”

Di samping itu, sebahagian pelajar memandang kursus bahasa Arab sebagai tidak penting dan mereka hanya mengulang kaji ketika peperiksaan sahaja. Peliknya sikap ini datang daripada pelajar yang tidak mempunyai asas dalam bahasa Arab.

“saya bila habis kelas saya akan tutup buku.. saya tak mengulangkaji .. itu masalah saya ni.. sebab benda tu saya tak berapa sangat kan.. pentingkan sangat kan.. tapi kalau dekat nak *exam* ke apa tu.. memang kita orang akan praktiskan apa semua (RP9)”

Namun, persepsi ini mungkin disebabkan oleh jam kredit bahasa Arab yang berjumlah dua kredit sahaja. Ia tidak banyak mempengaruhi CGPA pelajar berbanding subjek-subjek yang lain.

“kalau ada kuiz, baru nak buat. Kalau macam dia bagi latihan kan, petang ni ada kelas, tengahari tu baru buat, dah *last* minit jugaklah, yelah.. diapun dua jam kredit aje.. buat *assignment* yang jam kredit lebih tinggi lagilah (RP10)”

Terdapat juga pelajar yang tidak mengambil berat mengenai gred dan meletakkan matlamat untuk peningkatan ilmu dan lulus sahaja.

“saya niat kat dalam hati saya nak ambil bahasa Arab tu saya nak *improve* tu lah lagi penting walaupun saya dapat C je.. (RP11)”

Terdapat juga pelajar yang memandang pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab sebagai sukar. Mereka terdiri daripada pelajar yang tidak mempunyai asas.

“bahasa Arab ni.. kadang-kadang gembira.. kadang-kadang terasa susah juga (RP1)”

Dari segi afektif pula, hampir semua pelajar menyatakan bahawa mereka mempunyai sikap yang positif terhadap bahasa Arab. Mereka merasakan bahawa bahasa Arab ini unik dan indah. Malah mereka kagum apabila dapat mempraktikkannya secara lisan.

“sebab benda ni.. unikkan.. (RP7)”

“*Overall*.. bagi saya bahasa Arab ni indah (RP12)”

“bila boleh bercakap bahasa Arab tu, saya rasa macam seronok, dan lebih seronok lagi kalau kita dapat praktikkan dalam kita punya err.. *in our life* lah. (RP3)”

Mereka juga menyatakan kekaguman apabila melihat penterjemah mereka dapat berkomunikasi secara lisan dengan pelajar-pelajar asing dengan lancar.

“saya seronok jika tengok ustaz saya bila jumpa *foreigner*..lepas tu bersembang (RP2)”

Mereka juga merasa teruja untuk bertutur dalam bahasa Arab walaupun sekadar bahasa harian yang mudah. Rata-rata pelajar yang ditemui menyatakan rasa minat yang mendalam dan suka untuk mempelajari kemahiran lisan bahasa Arab. Pandangan ini lebih ketara dalam kalangan mereka yang mempunyai asas.

“saya minat bahasa Arab ni.. sebab dah lama belajarkan (RP10)”
“dari segi bercakap dalam bahasa Arab tu saya rasa err.. ada kelebihan kalau kita bercakap dalam bahasa Arab (RP13)
“saya sangat suka belajar bahasa Arab.. lisan dan mendengar ni (RP5)”

Namun terdapat juga segelintir pelajar yang mempunyai sikap yang negatif. Mereka menyatakan rasa minat dan kagum kepada bahasa Arab namun pada masa yang sama menyatakan rasa marah, putus asa, tidak berpuas hati dan malu kerana tidak mampu menguasai kemahiran ini seperti mana yang diharapkan. Kelemahan ini membawa kepada rasa tidak yakin untuk bertutur serta rasa rendah diri apabila membandingkan diri mereka dengan kawan-kawan yang lain.

“apabila saya mendengar pensyarah saya bercakap bahasa Arab ye.. saya rasa marah.. sebab saya tak faham yang dia cakap .. sedangkan saya dah ambil bahasa Arab ni dah dua semester.. masuk yang ketiga.. (RP2)”
“saya tetap tak faham apa yang dia cakap .. saya rasa cepat putus asa. (RP2)”
“Suka dengar benda ni.. tapi kalau tak faham tu yang jadikan rasa tak puas hati.. bila nak bercakap tu saya tak berani bercakap lah sebab bahasa Arab saya tak berapa baik sangat (RP9)”
“marah sebab tak faham lah.. rasa *frust* begitu (RP2)”
“sebab bagi saya benda tu kagum sangat.. sebab dia boleh buat tapi saya tidak boleh (RP2)”
“*and sometimes* terasa macam teruk jugak kerana diri sendiri tak berapa nak faham.. sepatutnya kita orang Islam kan sepatutnya lebih '*terror*' bercakap bahasa Arab daripada orang luar (RP7)”

Sikap ini membawa implikasi yang negatif kepada pelajar. Mereka merasa tidak yakin untuk menggunakan bahasa Arab, malah merasa tiada kepentingan untuk mempelajari kemahiran lisan bahasa Arab.

“saya tak *confident* untuk jawab balik sebab terlalu marah dan takut.. takut salah (RP2)”
“dalam kelas je lah yang guna.. sebab.. tak *confident* nak cakap. (RP2)”
“kalau lepas ni memang setakat kat UiTM ni. Saya tak boleh guna pun (RP2)”
“saya belajar bahasa Arab,.. tapi saya tak boleh pakai (RP2)”

Sikap ini terbentuk bukan disebabkan oleh faktor bahasa tetapi berpunca daripada kelas yang bercampur antara pelajar yang ada asas dengan pelajar yang tiada asas. Pelajar yang tiada asas merasakan pendekatan yang digunakan lebih memihak kepada pelajar yang ada asas dan tidak sesuai dengan diri mereka.

“mungkin ustaz tu kadang-kadang kan dia.. seronok sangat mengajar budak yang dah *advance*.. dia seronok sangat.. dia ajar lebih.. lepas tu kadang dia terfikir.. kadang dia ajar kurang sebab dia fikir orang dah tahu.. sebenarnya saya ni yang tak tahu apa-apa ni kan.. (RP2)”
“Soal: maksudnya faktor pelajar yang dah ada *basic* tu.. dia melemahkan semangat?”

Jawab : ya... kadang-kadang cara pensyarah tu pun ye lah dia .. ok.. lima saat lagi... macam dia .. macam *push*.. padahalnya pada sayalah bagaimana nak bagi soalan yang samakan pada orang yang ada *basic* dengan orang yang takde *basic* (RP2)”

Hasil temu bual dengan pensyarah menunjukkan bahawa kewujudan pelajar yang sudah ada asas memang digunakan untuk membantu pengajaran di dalam kelas.

“mungkin ada sedikit perbezaan.. contoh dalam tahap 401.. kebiasaannya dalam kelas saya kita akan gunakan kita sebagai pendahulu.. tapi di tahap dua atau tiga, kita akan memilih pelajar yang bacaannya bagus dalam kelas itu,, atau ada latar belakang bahasa untuk memulakan gerakan itu.. dan kita membantu ..sedikit berbeza dari tahap satu, dua dan tiga tadi (RP7)”

“...dan kadang-kadang melibatkan antara pelajar dengan pelajar.. contohnya kita ambil pelajar yang ada *basic*.. yang dari sekolah agama ..latar belakang bahasa Arab.. so mereka memulakan dahulu.. sebagai contoh.. dan kepada pelajar yang baru berjumpa atau mengenali bahasa Arab ini.. akan mengikut sebutan merekalah.. dan kita sebagai pensyarah akan membimbing sebutan (RP7)”

“saya buat group, memang saya tekankan begini.. jangan semua ada *basic*.. konsep group kita empat orang .. sorang ada *basic*.. saya tak nak semua ada *basic*.. kalau semua ada *basic* saya tolak.. sorang ada *basic* yang lain takde *basic* (RP4)”

Ini bertitik tolak daripada persepsi mereka bahawa pelajar ini akan membantu rakan mereka yang tiada asas.

“pada peringkat awal.. kita rasa macam dia akan menyebabkan pelajar *demotivated*..tetapi secara beransur-ansur dia menjadi satu.. orang kata .. batu loncatan.. bukan.. faktor penarik kepada ramai pelajar untuk ambil bahasa Arab kerana pelajar ini membantu memberi pengetahuan selain mengajar ... selain kita mengajar .. pelajar yang ada *basic* ini memberi rangsangan yang baik kepada pelajar-pelajar ini (RP2)”

Namun perkara sebaliknya berlaku, pelajar yang tiada asas menyatakan rasa tertekan dan malu serta rasa rendah diri.

“sangat tinggi..rasa malulah sebab kita di kelilingi oleh orang-orang yang sangat *advance*.. soalan yang sama (RP2)”

“Macam saya pun, benda tu memang satu tekanan ..jadi bila student siap habis.. cepatkan saya pun macam nak cepat habis kan.. buat lah apa yang tahu tu.. yang tak tahu tu nak buat macam manakan.. nak tanya tak boleh.. jadi.. jadi hentam je lah.. macam tu je lah (RP9)”

“...kalau yang negatif tu saya rasa diri ni kecil sangat.. macam kita rendahlah.. rasa *stress*. (RP13)”

“.. saya tengok budak ni tak sampai setengah jam dah siap dah.. dah keluar dah kitaorang buat satu jam.. satu jam setengah.. dah nak habis masa baru nak keluar.. memang *psycho* gila-gila lah (RP8) ”

“.. tapi kalau macam negatifnya.. dia dah tahu.. ustaz tak ajar lagi dia dah tahu.. (RP11) ”

Walaupun begitu, terdapat juga pelajar yang memandang positif kewujudan pelajar yang mempunyai asas ini. Mereka menganggap kewujudan mereka sebagai pembakar semangat mereka untuk berusaha lebih kuat serta menjadi rujukan sekiranya mereka tidak faham. Pandangan ini dikongsi oleh pelajar yang sudah ada asas pada peringkat rendah. Mungkin tekanan yang mereka rasai tidak seperti pelajar yang langsung tiada asas.

“..Ida fikir.. orang yang tak tahu akan usaha lebih lagi berbanding dengan orang yang dah tahu tu.. (RP12)”

“..kesan positif tu.. kita boleh tanya dia kalau ada yang kita tak fahamkan.. (RP13)”

Sambutan yang diberikan oleh pelajar yang mempunyai asas ketika diajukan soalan juga adalah baik.

“Setakat ni.. selama tiga semester saya ambil.. bila saya tanya yang ada *basic* ni.. setakat ni diaorang jawablah.. diaorang bantulah (RP8)”

Namun tak kurang juga yang tidak memberikan respons yang diharapkan.

“.. kadang-kadang boleh juga tanya dia.. tapi kalau macam tanya tu macam dia tak jawab kita rasa.. macam sakit sakit jugak ar.. (RP1)”

Namun kelebihan yang ada pada pelajar yang ada asas ini, kadang-kadang menyebabkan mereka menjadi sombong, paling tidak pun menurut persepsi pelajar yang tiada asas dan pelajar yang mempunyai asas pada peringkat rendah.

“tetapi negatifnya.. orang yang ada *basic* Arab ni akan jadi macam sombong sikit.. (RP7)”

Ini menyebabkan sebahagian pelajar yang tiada asas lebih suka untuk mengulang kaji dengan pelajar yang setara dengan mereka.

“.. *so* rasanya macam lagi banyak *influence* negatif kot ..better belajar dengan orang yang tak pernah ambil bahasa Arab ..lepas tu.. sama-sama akan belajar dan *lecturer* pun akan *assist* kita betul-betul.. (RP7) ”

Malah terdapat pelajar yang berpendapat, kelas perlu diasingkan antara pelajar yang ada asas dengan pelajar yang belum mempunyai asas.

“..agaknye ustaz-ustaz perlu asingkan yang ada *basic* ngan takde *basic* .. mungkin buat dua kelas yang berasingan ke...(RP2)”

Dari segi konatif, sikap positif pelajar memberi impak kepada usaha mereka untuk menekuni bahasa Arab. Ini dapat dilihat dari segi keseriusan mereka untuk mendalami serta mengetahui lebih lanjut tentang kemahiran lisan bahasa Arab.

“nak tahu lebih lanjut. *Seriously*, sebab dah ambil bahasa Arab (RP7)”

Malah terdapat pelajar yang menyatakan keinginan untuk meneruskan pembelajaran bahasa Arab selepas tamat pengajian di universiti. Apa yang menarik, pelajar yang sama juga menyatakan rasa marah kerana tidak dapat menguasai bahasa Arab seperti yang diharapkan di universiti. Ini menunjukkan bahawa sikap pelajar itu terhadap pembelajaran bahasa Arab adalah positif, cuma beliau merasakan bahawa pendekatan di UiTM tidak bersesuaian dengan beliau.

“saya rasa bila saya habis belajar ni.. saya akan ambil kelas bahasa Arab kat luar yang ajar daripada *basic* bukannya komunikasi terus (RP2)”

Perbincangan

Dari segi kognitif, sebahagian pelajar bersetuju bahawa kemahiran lisan bahasa Arab adalah penting. Perkara ini bukanlah satu perkara yang menghairankan kerana kesemua responden beragama Islam. Mereka telah terdedah kepada kepentingan bahasa Arab semenjak kecil lagi melalui amalan keagamaan seperti mengaji al-Quran dan bersembahyang. Begitu juga dengan faktor persekitaran. Mereka sudah terbiasa dengan bahasa Arab sama ada melalui media audio visual ataupun bertulis. Pembelajaran bahasa Arab sememangnya tidak boleh dipisahkan lagi dengan budaya masyarakat Melayu muslim di Malaysia sehinggakan aspek agama ini dikaji dan dikenal pasti sebagai antara motivasi penting bagi pelajar (Kaseh et al., 2010). Malah, ia digunakan sebagai salah satu strategi pembelajaran bahasa yang paling kerap digunakan oleh pelajar (Kamarul Shukri et al., 2009). Kedudukan sesuatu bahasa dalam komuniti telah dikenal pasti sebelum ini boleh mempengaruhi nilai yang diberikan oleh pelajar terhadap bahasa tersebut (Csizer & Dörnyei, 2005; Norizah, 2005; Rueda & Chen, 2005). Walaupun begitu, dari segi kesukaran kemahiran lisan bahasa Arab, pelajar yang sudah mempunyai asas mempunyai kelebihan serta menganggapnya sebagai mudah. Ia kerana mereka sudah mempelajarinya pada peringkat sekolah. Anggapan sebegini meningkatkan lagi kepercayaan mereka untuk berjaya dalam pembelajaran (Lynch, 2008) dan meningkatkan lagi usaha dan ketekalan mereka untuk belajar (Brophy, 1998). Tambahan pula, tahap pembelajaran di UiTM bermula pada peringkat asas dan kebanyakan kandungan pelajaran sudah mereka lalui pada peringkat sekolah dahulu. Pelajar yang tidak mempunyai asas memandang bahasa Arab ini sebagai sukar. Ini kerana mereka tidak pernah terdedah dengan sistem bahasa Arab walaupun dari segi amalan harian, mereka biasa menuturkannya ketika bersembahyang dan berdoa. Anggapan bahawa kursus ini sukar akan mengurangkan tahap kepercayaan mereka untuk berjaya dalam kursus, bergantung kepada tahap anggapan itu. Ini kerana menurut konsep jangkaan dalam teori jangkaan-nilai, kebanyakan individu tidak akan melakukan dan meneruskan sesuatu tugas apabila mereka menjangkakan bahawa mereka akan gagal. Mereka mungkin berminat dan menilai tinggi sesuatu kursus, tetapi apabila mereka gagal berulang-ulang kali, maka mereka tidak akan terlibat lagi dalam kursus tersebut lagi (Pintrich & Schunk, 1996).

Di samping itu, sebahagian pelajar memandang kursus ini sebagai tidak penting dan hanya mengulang kaji ketika peperiksaan sahaja. Peliknya sikap ini datang daripada pelajar yang tidak mempunyai asas. Sepatutnya mereka berusaha lebih gigih bagi menyaingi pelajar yang sudah mempunyai asas. Keadaan yang sama pernah ditemui oleh

Lynch (2008). Beliau menyifatkan keadaan ini berlaku kerana pelajar itu tidak menjiwai etika profesion mereka sebagai seorang pelajar. Keadaan yang berlaku di UiTM ini boleh ditafsirkan dalam pelbagai bentuk, Pertamanya, mungkin persepsi ini disebabkan oleh jam kredit bahasa Arab yang kecil, iaitu dua kredit sahaja. Ia tidak banyak mempengaruhi CGPA pelajar berbanding subjek-subjek teras yang lain. Mungkin pandangan Dornyei (2001) yang menyatakan bahawa antara faktor yang mematikan motivasi pelajar ialah melakukan tugas yang tidak ada apa-apa nilai dalam kehidupan mereka, boleh dikaitkan dengan fenomena ini. Menurut Pintrich dan Schunk (1996) pula, aspek nilai ini pula yang akan memandu kognitif, motivasi dan kelakuan bagi menentukan tindakan yang ambil. Keduanya, apabila pelajar mengaitkan kursus dengan CGPA, maka orientasi pembelajaran mereka adalah berasaskan ekstrinsik, iaitu untuk mendapatkan ganjaran dalam bentuk peningkatan CGPA. Oleh itu, pelajar akan menghadkan pembelajaran sekadar untuk memperolehi gred yang mereka telah tetapkan. Dalam keadaan ini, sudah tentulah keutamaan mereka adalah kepada kursus yang mempunyai jumlah kredit yang lebih tinggi. Ketiganya, pensyarah bahasa Arab selalu dikaitkan dengan gelaran 'ustaz' yang merupakan satu panggilan hormat kepada golongan agamawan. Mungkin persepsi pelajar bahawa pensyarah bahasa Arab ini sukar untuk menggagalkan pelajar menyebabkan mereka merasa berada dalam situasi yang selamat. Paling kurang pun untuk lulus dan tidak perlu mengulang pada semester akan datang. Namun, tafsiran ini perlu diselidiki semula pada kajian-kajian akan datang.

Dari segi afektif pula, semua pelajar menyatakan sikap yang positif terhadap bahasa Arab. Mereka berpendapat bahasa Arab adalah satu bahasa yang unik dan indah. Mereka kagum apabila dapat mempraktikkannya secara lisan. Mereka juga kagum apabila melihat pensyarah mereka dapat berkomunikasi secara lisan dengan pelajar-pelajar asing dengan lancar. Dalam keadaan ini, pensyarah dilihat telah memainkan peranan sebagai model pembelajaran. Ini mampu meningkatkan tahap motivasi pelajar (Pintrich & Schunk, 1996) kerana pelajar bukan sahaja tahu apa tugas yang sepatutnya dilakukan tetapi juga cara dan strategi yang perlu digunakan untuk melakukan tugas tersebut (Rhee & Pintrich, 2004). Walaupun pelajar merasa kagum, para pensyarah perlu memastikan penggunaan bahasa adalah bersesuaian dengan tahap pelajar. Ini bagi mengelakkan pelajar tidak dapat mengikuti penggunaan bahasa dengan baik apabila ia melangkaui tahap pelajar (Samimy, 2008; Wallinger, 2000). Selain itu, pelajar juga merasa teruja untuk bertutur dalam bahasa Arab walaupun sekadar bahasa harian yang mudah. Pelajar yang ditemui menyatakan rasa minat yang mendalam dan suka untuk mempelajari kemahiran lisan bahasa Arab. Pandangan ini lebih ketara dalam kalangan mereka yang mempunyai asas kerana pelajar yang tidak mempunyai asas terhalang dengan rasa malu dan rendah diri serta takut melakukan kesilapan selari dengan dapatan Ewald (2007), Ghaith dan Diab (2008) dan Newman (2002). Ia juga menyokong Teori *causal attributional* terdahulu (Pintrich & Schunk, 1996) yang menyatakan bahawa faktor personal mempengaruhi sikap pelajar terhadap pembelajaran.

Sebahagian pelajar yang tiada asas juga mempunyai sikap yang negatif terhadap corak pembelajaran bahasa Arab. Dalam pada mereka menyatakan rasa minat dan kagum, namun pada masa yang sama mereka menyatakan rasa marah, putus asa, tidak berpuas hati dan malu kerana tidak mampu menguasai kemahiran lisan bahasa Arab seperti mana

yang diharapkan. Kelemahan ini membawa kepada rasa tidak yakin untuk bertutur serta rasa rendah diri apabila membandingkan diri mereka dengan kawan-kawan yang lain selari dengan dapatan Alkusaury (1998) dan Ewald (2007). Sikap ini membawa implikasi yang negatif kepada pelajar. Mereka merasa tidak yakin untuk menggunakan bahasa Arab, malah merasa tiada kepentingan langsung untuk mempelajari kemahiran lisan bahasa Arab. Dapatan ini juga menyokong teori jangkaan-nilai yang telah dibincangkan terdahulu.

Sikap ini terbentuk bukan disebabkan oleh faktor bahasa tetapi berpunca daripada kelas yang bercampur antara pelajar yang ada asas dengan pelajar yang tiada asas. Sepatutnya percampuran ini memberikan kesan positif sebagaimana yang dinyatakan oleh Burke (2007) dan Holmes (2003), namun dalam kes ini, ia telah memberikan kesan yang sebaliknya. Pelajar yang tiada asas merasakan pendekatan yang digunakan lebih memihak kepada pelajar yang ada asas dan tidak sesuai dengan diri mereka. Mereka merasa tertekan, malu serta rasa rendah diri. Ini kerana mereka melihat rakan mereka yang sudah menguasai dan maju dalam pelajaran sedangkan mereka tidak mampu untuk menandingi mereka. Memandangkan pelajaran bermula daripada peringkat asas, pelajar yang sudah melalui pengalaman pembelajaran bahasa Arab ini sudah mengetahui kandungan yang bakal dipelajari di dalam kelas. Ia menjadi sesuatu yang positif kepada pelajar berkenaan tetapi menjadi tekanan kepada pelajar yang tidak tahu. Perasaan tertekan yang dialami pelajar ini boleh dilihat dari pelbagai sudut. Pertamanya, ia berlaku apabila pembelajaran bahasa Arab bersifat kompetitif (persaingan), iaitu pelajar bersaing antara mereka untuk mendapatkan gred yang terbaik di dalam kelas. Kejayaan rakan dilihat sebagai ancaman yang boleh mengurangkan peluang rakan yang lain untuk mendapat gred yang serupa. Keadaan tertekan ini tidak timbul sekiranya pembelajaran adalah berbentuk kolaboratif yang menekankan kejayaan pembelajaran adalah milik bersama. Kejayaan seorang rakan dilihat akan menyumbang kepada kejayaan rakan yang lain dalam gerak kerja secara berkumpulan (Burke, 2007; Dornyei, 2001; Ghaith & Diab, 2008; Holmes, 2003; Ohta & Nakaone, 2004; Pintrich & Schunk, 1996; Rodríguez-Sabater, 2005; Stepp-Greany, 2002, 2004; Yoshida, 2008; Zha, et al., 2006). Anggapan sebeginilah yang menyebabkan para pensyarah UiTM didapati telah menggunakan pelajar yang mempunyai asas untuk membantu pembelajaran terutama apabila melibatkan gerak kerja dalam kumpulan. Keduanya, keadaan ini timbul kerana sistem penilaian adalah berdasarkan gred yang piawai. Semua pelajar diletakkan di dalam satu bakul dan penilaian terhadap mereka pula adalah sama walaupun mereka berbeza pencapaian dan pengalaman terdahulu. Oleh itu, apabila pelajar yang lemah membandingkan diri mereka dengan pelajar yang sudah maju, maka mereka akan merasa tertekan. Oleh sebab itu, beberapa orang sarjana (Chang et al., 2005; Perry, 1998; Rhee & Pintrich, 2004) mencadangkan agar penilaian pelajar dilakukan secara menilai kemajuan pelajar dari hari pertama kursus sehinggalah ke hari terakhir mereka mengikuti kursus tersebut. Sebagai contohnya dengan menggunakan teknik penilaian portfolio (Perry, 1998; Rhee & Pintrich, 2004) dan e-portfolio (Chang, et al., 2005). Teknik ini berperanan dalam menyimpan kemajuan pelajar secara individu sepanjang pembelajaran. Pensyarah pula akan menggunakan maklumat ini untuk menilai mereka secara individu, dan mengikut kemajuan mereka masing-masing. Oleh itu, tidak akan timbul perbandingan antara rakan yang lain, dan mereka juga akan lebih selesa untuk belajar. Oleh itu,

pensyarah perlu peka dengan keperluan pelajar sebagaimana yang disarankan kajian-kajian terdahulu (Abdul Aziz, 2000; Dornyei, 2001; Ee, et al., 2004; Finnochiaro & Brumfit, 1983; Guilloteaux & Dornyei, 2008; Kraemer, 2006; Paris, 2004; Pintrich & Schunk, 1996; Rhee & Pintrich, 2004; Tan & Ee, 2004; Utman, 1997; Wallinger, 2000; Young, 2005). Keperluan pelajar adalah berbeza antara satu dengan yang lain. Pensyarah juga perlu mahir bukan sahaja dalam bidang bahasa Arab semata-mata tetapi juga mahir dalam ilmu pedagogi dan mempunyai karakter yang baik sebagai tenaga pengajar.

Walaupun begitu, terdapat juga pelajar yang memandang positif kewujudan pelajar yang mempunyai asas. Mereka menganggap kewujudan mereka sebagai pembakar semangat untuk berusaha lebih kuat serta menjadi rujukan sekiranya tidak faham. Pendapat ini dikongsi oleh pelajar yang mempunyai asas pada peringkat rendah. Mungkin tekanan yang dirasakan tidak sehebat pelajar yang langsung tidak mempunyai asas. Kelompok ini juga menyatakan bahawa sambutan yang diberikan oleh pelajar yang mempunyai asas terhadap pertanyaan mereka adalah baik. Namun tidak kurang juga yang tidak memberikan respons yang diharapkan. Kelebihan yang ada pada pelajar yang ada asas ini kadang-kadang menyebabkan mereka menjadi sombong, paling kurang pun pada persepsi pelajar yang tiada asas. Dapatan yang sama juga diperolehi oleh kajian kualitatif Yoshida (2008) yang mendapati bantuan dari pelajar yang pandai telah disalahtafsirkan oleh pelajar yang lemah sebagai mengganggu dan sombong. Ini menyebabkan sebahagian pelajar yang tiada asas lebih suka untuk mengulang kaji dengan pelajar yang setara dengan mereka selari dengan dapatan beberapa kajian terdahulu (Fan et al., 2009; Holmes, 2003; Newman, 2002). Malah terdapat pelajar yang berpendapat, kelas perlu diasingkan antara pelajar yang ada asas dengan pelajar yang tidak mempunyai asas.

Dari segi konatif, sikap positif pelajar memberi impak kepada usaha mereka untuk menekuni bahasa Arab. Ini dapat dilihat dari segi keseriusan mereka untuk mendalami serta mengetahui lebih lanjut tentang kemahiran lisan bahasa Arab. Malah terdapat pelajar yang menyatakan keinginan untuk meneruskan pembelajaran bahasa Arab selepas tamat pengajian di universiti. Keadaan ini mungkin disebabkan oleh faktor orientasi pembelajaran pelajar yang berbentuk intrinsik. Beberapa kajian terdahulu (Ray, Garavalia, & Murdock, 2003; Song & Grabowski, 2006; Young, 2005) mendapati bahawa motivasi intrinsik, iaitu pembelajaran dengan matlamat ingin menguasai (*mastery orientation*) bahasa akan menyebabkan pelajar tekal dan ingin meneruskan pembelajaran pada masa hadapan. Apa yang menarik, pelajar yang sama menyatakan rasa marah kerana tidak dapat menguasai bahasa Arab seperti yang diharapkan di universiti. Ini menunjukkan bahawa sikap pelajar tersebut terhadap bahasa Arab adalah positif, cuma beliau merasakan bahawa pendekatan di UiTM tidak sesuai dengan beliau.

Penutup

Kajian ini menunjukkan bahawa sikap pelajar adalah positif terhadap pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab sama ada dari segi kognitif, afektif dan konatif. Faktor ini penting kerana ia memberi kesan positif terhadap proses pembelajaran pelajar. Namun, terdapat aspek-aspek yang perlu diperbaiki terutama apabila membabitkan kelas yang mempunyai pelajar yang berbeza latar belakang pengalaman bahasa Arab. Oleh itu,

kajian ini mencadangkan agar kelas yang berbentuk kolaboratif dan pembelajaran aktif antara pelajar perlu dipupuk agar kewujudan pelajar yang ada asas di dalam kelas menjadi satu faktor positif yang membantu pembelajaran. Pendekatan di dalam kelas juga perlu mengambil kira kewujudan pelajar yang tiada asas supaya mereka tidak merasa tertekan semasa belajar selain merasa rendah diri, malu dan hilang rasa ingin menggunakan bahasa Arab khususnya secara lisan. Pensyarah juga selain menguasai ilmu bahasa Arab, mereka juga perlu menguasai ilmu kemahiran mengajar atau pedagogi supaya penyampaian mereka selari dengan keperluan pelajar yang berbeza-beza. Kajian ini juga mencadangkan agar teknik penilaian pelajar yang berasaskan penguasaan dan kemajuan pelajar secara individu juga mungkin boleh dipertimbangkan berbanding pendekatan sekarang yang menggunakan pendekatan gred yang piawai kepada semua pelajar. Dengan cara ini, pelajar tidak akan merasa tertekan dalam pembelajaran serta membandingkan pencapaiannya dengan pelajar lain yang lebih pandai.

Rujukan

- Abdul Aziz Abdul Talib. (2000). *Pedagogi bahasa Melayu: Prinsip, kaedah dan teknik*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Ainol Madziah Zubairi, & Isarji Haji Sarudin. (2009). Motivation to learn a foreign language in Malaysia. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 9(2), 73-87.
- Al-Tamimi, A., & Shuib, M. (2009). Motivation and attitudes towards learning English: A study of petroleum engineering undergraduates at Hadhramout University of Sciences And Technology. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 9(2), 29-55.
- Alkusaury, M. A. (1998). Pendekatan komunikatif bagi pengajaran bahasa Arab sebagai bahasa asing. Dlm. Juriah Long (pnyt.), *Inovasi dalam perkaedahan pengajaran bahasa, sains sosial dan teknologi maklumat*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and students achievement. Dlm. M. C. Wittrock (pnyt.), *Handbook of research on teaching* (ed. 3). New York: MacMillan.
- Burke, B. M. (2007). Creating communicative classrooms with experiential design. *Foreign Language Annals*, 40(3), 441-462.
- Cajkler, W., & Addelman, R. (2000). *The practice of foreign language teaching* (ed. 2). London: David Fulton Publishers.

- Chang, Y. J., Wu, C. T., & Ku, H. Y. (2005). The introduction of electronic portfolios to teach and assess English as a foreign language in Taiwan. *TechTrends*, 49(1), 30-35.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ee, J., Kim, L. O., & Potter, G. (2004). Teachers' understanding and practice of strategy-based instruction and classroom goal orientations for students' self-regulation: Findings across cultures. Dlm. Oon Seng Tan, Agnes Chang & Jessie Ee (pnyt.), *Thinking about thinking: What educators need to know*. Singapore: McGraw Hill Education.
- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122-142.
- Fan, W., Lindt, S. F., Giner, C. A. A., & Wolters, C. A. (2009). The role of social relationships in promoting student academic self-efficacy and MIMIC approaches to assess factorial mean invariance. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 34-53.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 381-391.
- Finnochiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Ghaith, G., & Diab, H. (2008). Determinants of EFL achievement among Arab college-bound learners. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 1(4), 278-286.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL quarterly*, 42(1), 55-77.
- Holmes, R. (2003). Collaborative projects: A study of paired work in a Malaysian university. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(3), 254-259.

- Hsu, J. T. S. (1997). *Value, expectancy, metacognition, resource management, and academic achievement: A structural model of self-regulated learning in a distance education context*. Tesis Ph.D., University of Southern California, California.
- Kamarul Shukri Mat Teh, Mohd Amin Embi, Nik Mohd Rahimi, & Zamri Mahamod. (2009). Strategi metafizik: Kesenambungan penerokaan domain strategi utama pembelajaran bahasa. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 9(2), 1-13.
- Kaseh Abu Bakar, Nik Farakh Sulaiman, & Zeti Akhtar Muhammad Rafeai. (2010). Self-Determination Theory and motivational orientations of Arabic learners: A principal component analysis. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 10(1), 71-86.
- Kraemer, A. (2006). Teachers' use of English in communicative German language classrooms: A qualitative analysis. *Foreign Language Annals*, 39(3), 435-450.
- Krashen, S., & Tarell, T. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, J. C. K., Yin, H., & Zhang, Z. (2009). Exploring the influence of the classroom environment on students' motivation and self-regulated learning in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 219-232.
- Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40(2), 423-428.
- Lynch, D. J. (2008). Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses. *College Student Journal*, 42(2), 416-421.
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into Practice*, 41(2), 132-138.
- Norizah Ardi. (2005). *Sikap terhadap bahasa Melayu dan penggunaannya di kalangan pelajar universiti di Selatan Thailand*. Tesis Ph.D., Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Ohta, A. S., & Nakaone, T. (2004). When students ask questions: Teacher and peer answers in the foreign language classroom. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(3), 217-237.
- Paris, S. G. (2004). Principles of self-regulated learning for teachers. Dlm. Oon Seng Tan, Agnes Chang & Jessie Ee (pnyt.), *Thinking about thinking*. Singapore: McGraw Hill Education.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: University of Michigan.
- Ray, M., Garavalia, L., & Murdock, T. (2003). Aptitude, motivation, and self-regulation as predictors of achievement among developmental college students. *Research & Teaching in Developmental Education*, 20(1), 5-21.
- Rhee, C. R., & Pintrich, P. R. (2004). Teaching to facilitate self-regulated learning. Dlm. Oon Seng Tan, Agnes Chang & Jessie Ee (pnyt.), *Thinking about thinking*. Singapore: McGraw Hill Education.
- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
- Rodríguez-Sabater, S. (2005). Utilizing undergraduate peer teaching assistants in a speaking program in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 38(4), 533-543.
- Rueda, R., & Chen, C. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209-229.
- Samimy, K. K. (2008). Achieving the advanced oral proficiency in Arabic: A case study. *Foreign Language Annals*, 41(3), 401-414.
- Song, H. D., & Grabowski, B. L. (2006). Stimulating intrinsic motivation for problem solving using goal-oriented contexts and peer group composition. *Educational Technology, Research and Development*, 54(5), 445-466.
- Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language, Learning & Technology*, 6(1), 165-180.
- Stepp-Greany, J. (2004). Collaborative teaching in an intensive Spanish course: A professional development experience for teaching assistants. *Foreign Language Annals*, 37(3), 417-426.
- Tan, O. S., & Ee, J. (2004). Reflective practice and self-regulation: Walking the talk through problem-based learning in teacher education. Dlm. Oon Seng Tan, Agnes Chang & Jessie Ee (pnyt.), *Thinking about thinking: What educators need to know*. Singapore: McGraw Hill Education.

- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1(2), 170-182.
- Van Meter, P., & Stevens, R. J. (2000). The role of theory in the study of peer collaboration. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 113-127.
- Wallinger, L. M. (2000). Foreign language 101 for school administrators: Effective evaluation of foreign language teachers. *NASSP Bulletin*, 84(612), 41-52.
- Yorio, C. (1986). Consumerism in second language learning and teaching. *Canadian Modern Language Review*, 42(3), 668-687.
- Yoshida, R. (2008). Learners' perception of corrective feedback in pair work. *Foreign Language Annals*, 41(3), 525-541.
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40.
- Zha, S., Kelly, P., Park, M. A. K., & Fitzgerald, G. (2006). An investigation of communicative competence of ESL students using electronic discussion board. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 349-367.

Penulis

Ghazali Yusri merupakan seorang pensyarah kanan di Akademi Pengajian Bahasa, Universiti Teknologi MARA Shah Alam. Pengkhususan beliau ialah penilaian kurikulum, psikologi pendidikan, strategi pembelajaran bahasa, serta pengukuran dan penilaian.

Nik Mohd Rahimi (Ph.D) merupakan seorang profesor madya di Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia. Bidang pengkhususan beliau berkaitan dengan pendidikan bahasa Arab, penilaian kurikulum pendidikan dan pendidikan Islam.

Parilah M. Shah (Ph.D) merupakan seorang pensyarah kanan di Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia. Bidang pengkhususan beliau berkaitan dengan pemerolehan bahasa kedua, pembacaan, pengajaran Bahasa Inggeris kepada penutur bukan natif dan pendidikan dwi-bahasa dan dwi-budaya.