

Takona, J (2002), cited on pg 22 and referenced on page 30.

**PORTFOLIO SEBAGAI PEMANGKIN PEMBELAJARAN:
KAJIAN KE ATAS KES DI MAKTAB PERGURUAN KUALA TERENGGANU**

Oleh

Dr. Mohd Kamal bin Mohd Ali

Maktab Perguruan Kuala Terengganu

Abstrak

Kajian ini bertujuan mengesahkan peranan portfolio sebagai pemangkin pembelajaran selain bertindak sebagai penilaian alternatif kepada ujian bertulis. Dengan menggunakan portfolio proses sebagai asas sumber maklumat berbanding "capstone experience", subjek telah diminta menyediakan sorotan kritikal ke atas artikel yang berkait dengan mata pelajaran EDU 480 Prinsip Pengujian dan Penilaian. Kajian secara kualitatif ini melibatkan 48 orang pelajar Program Khas Pendidikan Guru kerjasama antara Maktab Perguruan Kuala Terengganu dengan UITM bagi kursus Sarjana Muda Pendidikan major Sains dan juga Matematik. Dengan mengambil kira tujuan penyediaan portfolio yang mempunyai dimensi berbeza, dapatan kajian menunjukkan pelajar (1) berupaya mengaplikasikan kecerdasan pelbagai serta kecerdasan emosi dalam pembelajaran, (2) melaksanakan reflektif bersendirian serta berkolaboratif dengan rakan/penyelidik dengan lebih berfokus, (3) lebih seronok serta menunjukkan minat mengikuti pengajaran dan pembelajaran dan (4) menyediakan pernyataan indikator output dengan lebih jelas sebagai standard yang ingin dicapai hasil daripada kritikan terhadap artikel berkaitan. Kajian ini mencadangkan agar kajian lanjutan dilakukan bagi menyediakan pelaksanaan portfolio secara tersusun dan lebih autentik.

Pengenalan

Prinsip pengukuran dan penilaian dalam sistem pendidikan semasa sedang mengalami perubahan. Hal ini demikian kerana pengujian dan penilaian di bilik darjah sering diperkatakan tidak memenuhi kriteria keperluan guru dan pengurus pendidikan. Proses di mana sebahagian masa guru digunakan untuk mengukur dan menilai pelajar menerusi semakan kerja rumah, ujian bertulis, lisan, pembentangan hasil kerja serta melalui pemerhatian kini telah ditambah dengan penilaian autentik dan pengukuran pelbagai. Isu yang diutarakan pelbagai, daripada mengumpul dan memberi tafsiran maklumat pengajaran hingga kepada cabaran guru yang tidak mempunyai pilihan lain kecuali menjadikan pencapaian pelajar dalam peperiksaan sebagai fokus utama dalam pengajaran dan pembelajaran. Tidak dapat dinafikan memang ada kritikan terhadap cara penilaian kerana kita memberikan tumpuan untuk mengenal pasti apa yang pelajar ketahui dan menetapkan gred pencapaian yang selari. Selain itu, kita juga menyedari bahawa satu pendekatan penilaian tertentu

gagal untuk mencapai matlamat sumatif dan formatif serentak. Oleh yang demikian, kita disarankan membina kaedah baru untuk mengukur kemajuan pelajar yang antaranya ialah penggunaan portfolio.

Portfolio Sebagai Pemangkin Pembelajaran

Sorotan karya tentang penggunaan portfolio merangkumi pelbagai format dan fungsi. Kesimpulan perbincangan menunjukkan penilaian alternatif menggunakan portfolio adalah sangat berguna dan portfolio juga berkesan bagi memudahkan pembelajaran berpusatkan pelajar. Dengan menggunakan portfolio pelajar akan dapat memilih dan menilai pembelajaran sendiri. Untuk itu, pelajar dapat membuat pilihan, menilai dan menyaring sampel tugas yang dilaksanakan yang barangkali sudah tentu akan memudahkan mereka memindahkannya ke tempat kerja nanti.

Portfolio didefinisikan sebagai bahan-bahan terpilih oleh pelajar bagi keperluan penilaian hasil pelajaran yang diikuti (Belanoff dan Dickson, 1991). Menurut Paulson, Paulson dan Meyer (1991), portfolio ialah koleksi yang mempunyai tujuan tertentu serta boleh menunjukkan bukti usaha pelajar, perkembangan dan pencapaian dalam salah satu bidang kurikulum. Sejalan dengan itu, bagi Epstein (2005) dalam konteks bilik darjah menjelaskan portfolio ialah koleksi tugas pelajar yang menjadi bukti penguasaan kemahiran, aplikasi pengetahuan dan perubahan sikap pelajar. Tugas individu dalam portfolio sering dirujuk sebagai "artifacts". Malah kebanyakan portfolio yang berkesan juga mengandungi elemen refleksi yang menunjukkan pelajar berupaya merenungi kekuatan dan kelemahan mereka sebagai pelajar. Hal ini telah diperteguhkan oleh Paul (1995), yang menjelaskan bahawa walaupun terdapat perbezaan dalam jenis portfolio, hampir semua kajian dan sorotan karya menghuraikan portfolio mempunyai ciri-ciri:

- Menggambarkan hasil pembelajaran seperti dalam kurikulum yang menjangkakan apa yang dipelajari.
- Fokus ke atas prestasi berasaskan pengalaman pembelajaran selain pemilikan pengetahuan, kemahiran dan sikap.
- Mengandungi sampel tugas sepanjang tempoh penilaian
- Mengandungi tugas yang boleh dinilai dengan pelbagai cara penilaian
- Mengandungi pelbagai komen, tugas dan penilaian oleh pelajar, rakan dan guru serta reaksi ibu bapa.

Menurut Brown (2001), sama ada berdasarkan format, fungsi atau tujuan, portfolio boleh diklasifikasikan kepada dua jenis iaitu *capstone experience* atau rekod untuk proses pembelajaran. Portfolio jenis pertama berupaya membuktikan penguasaan sesuatu objektif program, contoh-contoh terbaik tugas pelajar dan dokumen-dokumen yang terhasil daripada pengalaman. Keduanya portfolio proses atau pembelajaran yang mengandungi elemen pertumbuhan kognitif dan penilaian sendiri. Dalam hal ini guru bertindak sebagai penunjuk cara semasa menyediakan portfolio dan berperanan memberi maklumbalas. Walau bagaimanapun portfolio boleh juga dibahagikan mengikut orientasikan produk atau proses. Portfolio proses bagi beliau penting untuk mendokumentasikan keseluruhan proses pembelajaran pelajar. Portfolio sebegini boleh menunjukkan bagaimana pelajar mengintegrasikan pengetahuan atau kemahiran tertentu serta perkembangan bagi mencapai sesuatu objektif sepenuhnya. Selain itu portfolio ini juga memberi penekanan kepada refleksi semasa proses pembelajaran yang dimuatkan dalam jurnal refleksi, log berfikir atau borang berkaitan proses metakognitif. Ini berbeza dengan portfolio dokumentasi yang bertindak sebagai portfolio kerja yang boleh mengandungi semua aktiviti bermula daripada penajaan idea kepada penghasilan produk sepenuhnya. Oleh itu, portfolio dokumentasi mengandungi tugas tanpa mengira baik atau sebaliknya hasil yang tercipta. Jenis ketiga pula lebih berbentuk portfolio bagi tujuan untuk dipamerkan (showcase) yang mengandungi hasil terbaik pelajar sahaja dalam melaksanakan sesuatu tugas.

Saranan menggunakan portfolio berbanding jenis ujian lain seperti ujian pencapaian, ujian aptitude, ujian rujukan norma dan ujian rujukan kriteria telah menimbulkan perdebatan di kalangan guru (Parson, 1998; Johnson, McDaniel dan Willeke (2000). Persoalan tentang kebolehpercayaan dan

kesahan penilaian portfolio itu sendiri paling banyak ditimbulkan (Gomez, Grau dan Block, 1991; Takona, 2002). Ini menunjukkan bahawa portfolio juga tidak boleh disandar sepenuhnya untuk meramal prestasi pelajar dalam profesion mereka pada masa hadapan. Jika begitu keadaanya, apakah sepatutnya fungsi portfolio? Banyak sekolah menggunakan portfolio sebagai bahan bukti satu kumpulan tugas yang terbaik bagi pelajar. Namun fungsi ini tidak dapat membezakan sejauh manakah latihan yang diberikan memberi kesan kepada pelajar. Fungsi kedua yang dapat diperhatikan melibatkan penggunaan portfolio sebagai penilaian prestasi pelajar manakala ketiganya mempunyai kaitan dengan penilaian program. Ekoran daripada itu, timbul pula persoalan adakah portfolio perlu dimuatkan dengan tugas pelajar yang terbaik sahaja atau hanya cukup sekadar memaparkan proses pembelajaran atau pertumbuhan profesional dalam jangka masa tertentu.

Apapun persoalan tersebut dibangkitkan, yang pentingnya guru boleh menggunakan portfolio untuk tujuan-tujuan khusus meliputi ;

- Galakan pembelajaran pelajar
- Memperkembangkan pandangan tentang apa yang dipelajari.
- Menunjukkan perkembangan bagi mencapai hasil.
- Menunjukkan cara pelajar menilai mereka sendiri sebagai pelajar
- Peluang untuk rakan sebaya memberi sokongan

Hal ini hampir sama dengan saranan Johnson, McDaniel dan Willeke (2000) bahawa portfolio berupaya

- Memudahkan pembelajaran berpusatkan pelajar
- Pelajar dapat menunjukkan objektif profesional
- Pelajar dapat melihat hubungan teori dengan amalan
- Pelajar dapat menyelesaikan masalah dalam konteks khusus
- Bukti melalui artifacts sendiri

Bagi mengesahkan kegunaan dan keupayaan portfolio bagi tujuan-tujuan khusus seperti yang dinyatakan, kajian yang dijalankan oleh Brown (2001) dan juga saranan Johnson, McDaniel dan Willeke (2000) kajian ini menggunakan dua aspek utama; kecerdasan emosi dan kecerdasan pelbagai dan pemikiran reflektif hasil daripada tugas sorotan artikel pelajar sebagai asas jawapan.

Aspek pertama yang ditinjau ialah kecerdasan emosi dan kecerdasan pelbagai. Dalam dunia akademik kecerdasan emosi mula diperkenalkan oleh Mayer dan Salovey pada tahun 1990. Bagi mereka kecerdasan emosi mengandungi gabungan ciri-ciri interpersonal dan intrapersonal. Lebih daripada itu, mereka berpendapat kecerdasan emosi ialah kemampuan untuk mengenalpasti makna emosi, melibatkan keupayaan menanggapi emosi, menyesuaikan perasaan berkait dengan emosi, memahami maklumat berkaitan emosi tersebut dan berupaya menguruskannya (Mayer dan Salovey, 1990). Empat bidang yang menjadi teras kecerdasan emosi yang diperkenalkan oleh Mayer dan Salovey ialah

mengenal emosi, menggunakan emosi, memahami emosi dan mengurus emosi.

Pengkajian kecerdasan emosi mula diberi perhatian serius setelah Goleman (1995) mempopularkan konstruk kompetensi emosi dalam bukunya *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Goleman (1999) mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai keupayaan dalam mengenal pasti perasaan sendiri serta perasaan orang lain; bagi memotivasikan diri sendiri; untuk mengurus emosi diri sendiri dan membina hubungan dengan orang lain. Menurut Goleman (1999) kerangka kompetensi emosi mengandungi dua komponen utama; kompetensi personal dan kompetensi sosial. Dua komponen tersebut melibatkan empat aspek kompetensi yang hendak dibangunkan. Beliau membuat perubahan daripada cadangan asal yang diutarakan dalam buku *Working with Emotional Intelligence* yang mencadangkan diberi latihan menguasai 25 kompetensi kepada 20 kompetensi. Kandungan kompetensi kesedaran sendiri melibatkan kesedaran sendiri motivasi, ketepatan penilaian sendiri dan keyakinan sendiri. Aspek pengurusan sendiri melibatkan kawalan sendiri,

pengubahsuaian, kesedaran, kejujuran, daya usaha dan orientasi kejayaan. Aspek kesedaran sosial berkait dengan empati, berorientasikan perkhidmatan dan kesedaran organisasi. Aspek kemahiran sosial pula meliputi kepimpinan, pengaruh, membangunkan orang lain, pemangkin perubahan, komunikasi, pengurusan konflik, membina hubungan dan kerja berpasukan serta kolaborasi.

Yang dapat disimpulkan oleh Kravitz dan Schubert (2004) melalui sorotan karyanya mengemukakan ada lima kemahiran kecerdasan emosi yang boleh dicapai oleh seseorang:

1. Kesedaran sendiri: Kemahiran kesedaran sendiri merujuk kepada kesedaran bagaimana seseorang menyedari apa yang dirasakan, apakah yang memotivasikan diri seseorang dan bagaimana hubungan seseorang memberi kesan kepada rakan yang lain.
2. Kemahiran sosial: Ini bermakna bagaimana seseorang berkomunikasi dan berhubung dengan orang lain. Adakah seseorang itu mendengar dengan teliti dan mengubahsuaikan komunikasi mengikut kesesuaian kehendak orang lain.
3. Optimisme: Kemahiran ini merujuk kepada pandangan positif dan optimis dalam kehidupan. Adakah sikap mental mendorong seseorang untuk berusaha mencapai matlamat walaupun menghadapi rintangan.
4. Kawalan emosi. Aspek yang mempunyai kaitan bagaimana seseorang mengurus tekanan dengan tenang. Adakah mereka mengurus situasi seperti konflik interpersonal dengan baik.
5. Kemahiran fleksibel. Kemahiran yang membolehkan seseorang mengadaptasi perubahan. Adakah mereka menggunakan penyelesaian masalah untuk membina pilihan.

Aspek berkaitan yang sering diintegrasikan bersamanya ialah kecerdasan pelbagai. Guru menggunakan teori kecerdasan pelbagai Gardner dalam pengajaran harian dan prosedur rutin (Burke, 1999). Teori ini menjelaskan bahawa manusia mempunyai beberapa keupayaan bagi mencipta produk dan menyelesaikan masalah. Keupayaan ini meliputi verbal linguistik, logik matematik, visual ruang, muzik, kinestetik, naturalis, interpersonal, intrapersonal dan existentialist. Pendekatan ini membolehkan guru menggunakan pembelajaran kooperatif, pemikiran aras tinggi, portfolio, penilaian prestasi dan rubrik dengan lebih banyak di bilik darjah. Oleh yang demikian, bagi Gardner (1993) penilaian sepatutnya memberi keadilan kepada pelbagai kecerdasan dan tidak hanya bergantung kepada linguistik atau logik.

Aspek kedua yang akan ditinjau ialah refleksi yang menjadi semakin penting dalam pengajaran atau pembelajaran. Pada tahun 1930-an, Dewey menjelaskan bahawa refleksi ke atas pengalaman dan tidak hanya pengalaman yang dilalui membawa kepada pembelajaran. Beliau mendefinisikan refleksi sebagai proaktif, pemeriksaan berterusan mencari punca dan kesan ke atas kepercayaan dan amalan (Stanley, 1998). Malah sebenarnya, refleksi bukan hanya sekadar "berfikir sungguh-sungguh tentang apa yang dilakukan". Bahkan, refleksi melibatkan proses seseorang berusaha dengan bersungguh-sungguh untuk mengingat dan merenung aktiviti proses berkait artikel yang menjadi pilihan mereka termasuk berfikir apa yang telah dipelajari dan kesannya bagi kehidupan masa depan. Kamus Webster memberi pengertian sebagai *to think seriously, contemplate and to ponder*. Penjelasan maksud refleksi juga dikaitkan dengan proses yang mana Hanipah (2000) menyatakan refleksi merangkumi proses merenung, menganalisis, mencari alasan, membuat cadangan dan tindakan untuk membaiki diri yang dilakukan secara berterusan.

Refleksi bukannya satu kemahiran semula jadi yang diperoleh oleh setiap pelajar. Banyak cara yang dilakukan oleh pelajar untuk menjadi lebih berkemampuan untuk berfikir dan proaktif. Ini dapat dilakukan dengan memahami peringkat refleksi; teknikal, konteks dan kritikal. Bahkan peluang pelajar untuk berkongsi pengalaman dengan rakan membantu untuk mereka menjadi lebih reflektif. Yang jelas ialah agar kebolehan membuat refleksi membolehkan mereka sentiasa mempelajari dan memahami sesuatu yang baru hasil daripada apa yang telah dilaluinya (Shulman, 1987)

Tujuan Kajian

Tujuan kajian adalah untuk mengesahkan peranan portfolio sebagai pemangkin pembelajaran dalam kes kegunaannya di Maktab Perguruan Kuala Terengganu. Aspek utama pembelajaran yang diberi tumpuan meliputi pengintegrasian kecerdasan emosi dan kecerdasan pelbagai serta pelaksanaan pemikiran reflektif. Ini dicapai melalui soalan kajian seperti di bawah :

1. Bagaimanakah kecerdasan pelbagai dan kecerdasan emosi diaplikasi semasa proses pembinaan dan penggunaan portfolio?
2. Bagaimanakah pelajar melaksanakan pemikiran reflektif dalam penggunaan portfolio?
3. Mengapakah penggunaan portfolio menjadikan pelajar lebih seronok?
4. Bagaimanakah pelajar menulis pernyataan bagi menunjukkan pencapaian objektif dalam penggunaan portfolio?

Instrumen Kajian

Satu set instrumen temubual kajian telah dibina yang mengandungi empat bahagian. Bahagian satu mengandungi 20 soalan yang berkaitan dengan mengurus kecerdasan emosi dan 5 soalan yang berkaitan dengan kecerdasan pelbagai, tiga aspek analisis bagi menghurai refleksi, perbandingan tingkah laku sebelum dan selepas tugas diberi dan analisis penulisan pernyataan yang tercatat dalam portfolio. Perbincangan dapatan kajian adalah berpandukan kepada penghasilan tugas penyediaan sorotan artikel semasa, ketika atau selepas melalui temubual, analisis portfolio yang dibina dan melalui pemerhatian. Data melalui pemerhatian direkod dan dikod mengikut kemahiran yang hendak dianalisis. Hasil temubual pula direkod secara verbatim (kata demi kata) tetapi penyelidik tidak menggunakan perakam kerana beranggapan ini akan menjadikan subjek kajian tidak selesa. Dengan itu penyelidik telah mengubahsuai teknik analisis protokol yang digunakan dalam kajian kualitatif terutama yang dipraktikkan dalam kajian pengurusan seperti yang dicadangkan oleh Burgoyne dan Hodgson (1983).

Subjek dan Tempoh Kajian

Kajian ini melibatkan 48 orang pelajar Program Khas Pendidikan Guru kerjasama antara Maktab Perguruan Kuala Terengganu dengan UITM bagi kursus Sarjana Muda Pendidikan major Sains dan juga Matematik. Kajian dijalankan bermula Disember 2004, minggu ke 4 interaksi penyelidik dengan pelajar iaitu sesi kedua semester dan berakhir pada April 2005. Jumlah jam interaksi penyelidik ialah tiga jam seminggu. Proses pengajaran dan pembelajaran Principles of Testing and Evaluation yang termasuk dalam kajian ini ialah 48 jam keseluruhannya.

Data dan Perbincangan Dapatan Kajian

Daripada Jadual 1, di dapati sebanyak 18.7% (9) pelajar adalah terdiri pelajar lelaki dan sebanyak 81.3 % (39) adalah pelajar perempuan.

Jadual 1 : Latar belakang Pelajar Mengikut Jantina

Jantina	Kekerapan	Peratus (%)
Lelaki	9	18.7%
Perempuan	39	81.3%
Jumlah	48	100%

Dari segi taburan pilihan kursus berpandukan Jadual 2 pula , di dapati sebanyak 33.3 % (16) pelajar adalah dari kumpulan major sains dan 66.7 % (32) adalah terdiri pelajar major matematik. Lihat Jadual 2 di bawah.

Jadual 2 : Kursus Major Pelajar Mengikut Bidang

Bangsa	Kekerapan	Peratus (%)
Sains	16	33.3%
Matematik	32	66.7%
Jumlah	48	100%

Artikel yang dipilih oleh pelajar bagi menyempurnakan tugas adalah seperti di Jadual 3. Pelajar dikehendaki melampirkan artikel tersebut yang dipetik dari Jurnal atau dimuat turun daripada halaman web.

Jadual 3 : Artikel pilihan Pelajar Mengikut Tajuk

Bil	Subjek	Tajuk Sorotan Artikel
1	S1	From Standardized Tests to Alternative Methods
2	S2	High –stakes testing for teaching mathematics
3	S3	Creative effective classroom test
4	S4	The concept of formative assessment
5	S5	Assessment of student performance
6	S6	Essential test preparation strategies for your classroom
7	S7	School based standard testing
8	S8	Electronic portfolios: A new idea in assessment
9	S9	Issues of assessment in testing children under age eight
10	S10	Student exam creation as a learning tool
11	S11	Why should I have my child tested
12	S12	Recommendations for developing classroom performance
13	S13	Questionnaire design
14	S4	Code of fair testing practices in education
15	S15	Assessment classroom techniques
16	S16	Testing, measurement and evaluation
17	S17	Purposes in learner assessment
18	S18	Assessment
19	S19	Educational reforms through high stakes testing
20	S20	Will they ever learn – decline in student performance
21	S21	Multiple Measures: The common sense approach to education assessment
22	S22	Evaluating educational intervention
23	S23	Classroom assessment techniques
24	S24	Philosophy and measurement of school achievement
25	S25	Classroom performance assessment
26	S26	Assessment of non-academic component in TTC: A Malaysian experience
27	S27	Multiple Measures: The common sense approach to education assessment*
28	S28	What every students need to know
29	S29	Norm and criterion referenced testing
30	S30	Formative classroom assessment using cooperative groups
31	S31	Test- student assessment
32	S32	Let's get rid of exams
33	S33	Don't rely entirely on final year exams
34	S34	Quality test construction
35	S35	Daily classroom assessment
36	S36	Practical introduction to evaluation
37	S37	Formative classroom assessment using cooperative groups*
38	S38	Assessing students in a graduate tests and measurement course
39	S39	Measurement and assessment
40	S40	Problems in grading based on testing university students
41	S41	Usability testing: myths, misconception and misuses
42	S42	Reflecting on test scores
43	S43	Don't rely entirely on final year exams*
44	S44	The concept of formative assessment

45	S45	Formative classroom assessment using cooperative groups*
46	S46	Asking essay question: Answering contemporary needs
47	S47	Testing has raised student's expectations and progress in learning
48	S48	Classroom assessment techniques

Kecerdasan pelbagai dan kecerdasan emosi

Antara panduan soalan temubual yang digunakan bagi menjawab soalan kajian aspek ini termasuklah:

1. Bagaimanakah hubungan anda dengan pelajar lain?
2. Apakah bentuk bantuan yang anda berikan kepada pelajar lain?
3. Apakah bentuk bantuan yang anda inginkan daripada pelajar lain?
4. Adakah anda gembira berada ketika menjalankan tugas?
5. Bagaimanakah anda melihat diri berbanding pelajar lain?
6. Adakah anda menghadapi masalah dalam menyediakan tugas?
7. Apakah kaedah utama yang anda gunakan bagi mengatasi masalah rakan anda?
8. Bagaimana perasaan memberi kesan kepada prestasi?
9. Apakah anda menyedari kekuatan dan kelemahan yang anda miliki?
10. Adakah anda membuat refleksi selepas setiap aktiviti dijalankan?
11. Adakah anda ada menyuarakan sesuatu pandangan yang tidak dipersetujui?
12. Adakah anda boleh duduk diam semasa keadaan tegang?
13. Adakah anda boleh berfikir dengan jelas dalam keadaan adanya tekanan?
14. Bagaimanakah keadaan anda jika tidak dapat menyiapkan tugas?
15. Bagaimana anda memahami perasaan orang lain?
16. Adakah anda mencari ikhtiar agar rakan anda sentiasa gembira?
17. Adakah anda memberi penghargaan atas pertolongan rakan anda?
18. Bagaimana dengan kemahiran mendengar anda?
19. Bagaimana anda menyesuaikan diri dengan persekitaran?
20. Bagaimana anda berkolaborasi dengan pelajar lain?

Jawapan temu bual dianalisis mengikut pembahagian yang disarankan oleh Kravitz dan Schubert (2004) yang berpendapat ada lima kemahiran kecerdasan emosi yang boleh dicapai oleh seseorang: Kesedaran sendiri; Kemahiran sosial; Optimisme; Kawalan emosi dan Kemahiran fleksibel. Penelitian dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhannya pelajar mempunyai kemahiran yang sederhana dalam aspek yang dikaji. Jika dibandingkan mengikut kemahiran, , kemahiran pelajar dalam aspek kesedaran sendiri tidaklah begitu mengalakkan dan mereka ada ketikanya tidak menyedari emosi yang mereka miliki. Keadaan ini tidak membantu mereka untuk menyiapkan tugas dengan baik dalam menyediakan artikel berkaitan. Keadaan sedemikian menyebabkan pelajar kurang upaya menyediakan portfolio dengan berkesan.

Dalam aspek kemahiran sosial, kajian ini menemui penemuan yang pelajar perlu mempertingkatkan kompetensi, terutamanya bagi membentuk jaringan ke arah bekerjasama, aktiviti ke arah sinergi kumpulan dan mampu mengenal pasti kesan perlakuan sendiri ke atas orang lain (interpersonal savvy). Namun penyelidik berpendapat kumpulan pelajar ini lebih berkemahiran jika dibandingkan dengan kumpulan guru permulaan (Mohd Kamal, 2004). Ketidakecapan dalam aspek ini boleh diatasi dengan beberapa usaha untuk dipertimbangkan. Ini termasuklah penggunaan *coincidental teaching* yang melibatkan pengajaran kemahiran sosial jika situasi memerlukan dalam persekitaran semulajadi. Ini termasuklah memberi kemahiran kepada pelajar mengenal pasti kemahiran sosial yang hendak diberi dan keadaan yang memerlukan penggunaan kemahiran tersebut. Kajian juga mendapati seringkali subjek yang menggunakan kemahiran sosial gagal mendapat sokongan daripada rakan sebaya.

Hanya ada lima kes ditemui yang menunjukkan kegagalan mengawal emosi sendiri. Punca terjadi sedemikian ialah kegagalan mereka untuk terlibat sepenuhnya dalam perbincangan serta ada unsur

hendak meniplak. Antara yang menarik ialah subjek ada mengemukakan cadangan bagi mengawal emosi melalui kemahiran mendengar, kemahiran bersemuka dan kesenyapan.

Dalam aspek kemahiran fleksibel pula, pelajar yang mempunyai pengalaman kerja (lebih lima tahun mengajar) didapati mempunyai kemahiran yang lebih tinggi berbanding mereka yang kurang pengalaman sebelum mengikuti kursus. Kumpulan pelajar berpengalaman diperhatikan lebih tenang menerima perubahan dan cepat menyesuaikan diri dalam pelbagai situasi .. Hal ini membolehkan mereka menjadi lebih kreatif dan tidak bosan dengan keadaan persekitarannya.

Bagi aspek teori pelbagai kecerdasan, 5 soalan temubual dikemukakan. Ini termasuklah; Dengan merujuk kepada pecahan kecerdasan berikut; visual –ruang; logik-matematik; verbal-linguistik; intrapersonal; interpersonal; muzik; kinestetik; naturalis dan existentialist penyediaan portfolio.

1. Apakah kecerdasan yang kuat anda miliki?
2. Apakah kecerdasan yang anda kurang anda miliki?
3. Kecerdasan manakah yang anda gunakan?
4. Kecerdasan manakah yang anda cuba elakkan?
5. Kecerdasan manakah yang boleh dipertingkatkan melalui aktiviti sorotan artikel tersebut?

Aspek ini lebih memberi tumpuan bagaimana pelajar membuktikan kefahaman mereka melalui tulisan dalam portfolio. Hal ini disebabkan mengikut teori pelbagai kecerdasan, individu berbeza dari segi bagaimana mereka mengambil maklumat, menyimpan dan membuktikan kefahaman mereka. Oleh yang demikian, pelajar yang membuat kritikan terhadap artikel yang dibaca sepatutnya berupaya menunjukkan kefahaman melalui pelbagai cara. Dijangkakan ada pelajar akan menggunakan bahasa, ada yang akan memberi penerangan dengan menggunakan angka, peratus atau graf. Apa yang menjadi persoalan penyelidik ialah, walaupun ramai guru telah didedahkan dengan teori ini, tentu kini ada keperluan untuk meninjau lebih jauh bagaimana guru melaksanakannya dalam bilik darjah.

Dapatan kajian menunjukkan ada aplikasi teori pelbagai kecerdasan yang terhad iaitu tiada perbezaan yang jelas di kalangan mereka perbezaan jenis kecerdasan. Contohnya dari segi verbal – linguistik (word smart). Kecerdasan ini kurang terserlah kerana tiada kelihatan dalam tulisan portfolio mereka penggunaan aplikasi bahasa yang boleh dianggap dapat dilahirkan secara retorik atau puisi. Hal ini juga jelas kedengaran dalam pengajaran dan pembelajaran yang dikisahkan secara oral. Berbanding dengan aspek kecerdasan tersebut, dari aspek logik-matematik, walaupun juga tidak jelas kelihatan dalam tulisan, namun telah beberapa kali penyelidik mendengar sebutan yang mengatakan "lebih senang selesai masalah matematik jika dibanding apabila mahu membuat bacaan". Ini menunjukkan ada juga ketebulan menepati teori pelbagai kecerdasan kerana disebut oleh pelajar major sains dan matematik.

Pelaksanaan pemikiran reflektif

Dalam aspek penulisan refleksi, analisis kandungan pada bahagian *reaction and reflection* menunjukkan hampir keseluruhan pelajar melakukan refleksi dalam pelbagai isu yang berkaitan dengan artikel bacaan dan pengalaman semasa melaksanakan tugas tersebut. Penentuan pemikiran reflektif ditinjau melalui pengumpulan data deskriptif iaitu huraian tentang maklumat ketika penyediaan sorotan artikel; analisis data mengikut sikap, andaian, kepercayaan hubungan dan kesan yang ditonjolkan dalam tulisan; memikirkan situasi atau aktiviti yang berbeza untuk membuat refleksi melebihi daripada data yang dikumpul serta penyediaan rancangan masa depan yang memberikan buah fikiran baru.

Kajian bagi aspek ini menimbulkan sedikit masalah kerana dalam salah satu interaksi dengan semua pelajar, penyelidik mendapati pengetahuan mereka tentang penulisan refleksi sangat sedikit. Hampir semua pelajar tidak dapat menerangkan maksud jenis refleksi peringkat teknikal, praktikal dan moral. Barangkali disebabkan mereka tidak menerima pendedahan yang sewajarnya. Keadaan yang sama berlaku apabila ditanya soalan maksud *reflection in-action dan reflection on-action*. Keadaan

bertambah sukar bagi penyelidik yang mana mengambil masa kontek pengajaran dan pembelajaran sepenuhnya untuk menerangkan maksud penulisan deskriptif, refleksi deskriptif, refleksi dialog dan refleksi kritikal. Dalam sesi berikutnya, penyelidik mendapati keseluruhan pelajar masih gagal untuk melakukan contoh penulisan refleksi deskriptif semasa latihan diberi, maka penyelidik telah mengambil keputusan untuk membimbing mereka dengan menggunakan kaedah FGOLFeRS kerana penyelidik berkeyakinan ini dapat membantu seperti mana yang telah dilaksanakan dalam pengajaran lain (Mohd Kamal, 2005). Untuk tujuan tersebut pelajar dibimbing untuk menulis pemikiran reflektif mereka menjawab soalan berkaitan:

F- What was I trying to find?

G- What did I guess would happen?

O- What was the order for the activity?

L- What did I learn from this experience?

Fe- What feelings did I have during and after this activity?

R- What other experience did this activity remind me of?

S- How can this activity affect the subject today and tomorrow?

Berdasarkan catatan portfolio, kajian gagal mencari maklumat yang menunjukkan pelajar telah melaksanakan pemikiran reflektif. Namun dalam temubual tidak formal mereka menceritakan beberapa peristiwa yang wujud di kalangan mereka. Ada yang berfikir positif, merasa gembira dan tugas ini kurang memberi tekanan kerana masa yang diperuntukkan mencukupi. Kemungkinan pelajar gagal melaksanakan pemikiran reflektif dalam portfolio disebabkan penguasaan bahasa yang kurang mantap, apatah lagi jika yang hendak ditulis mempunyai kaitan dengan sebab, akibat dan juga seolah-olah sedang berdialog. Fakta ini hampir konsisten dengan dapatan yang diperoleh dalam pelaksanaan praktikum yang merumuskan pelatih guru menulis refleksi terlalu ringkas (Lee, 2003).

Keseronokan belajar

Berdasarkan temubual tidak formal, tugas sorotan artikel berkaitan pengukuran dan penilaian amat baik digunakan sebagai cara menilai pencapaian mereka. Pelajar keseluruhannya bersetuju terhadap aspek yang memberi mereka kepuasan kerana banyak ruang untuk mengeluarkan pendapat. Selain membuat pemilihan terhadap artikel yang menjadi rujukan, pelajar juga sangat berminat membuat rujukan artikel lain mengikut yang dicatatkan dalam rujukan. Oleh kerana hampir keseluruhan pelajar mendapat artikel yang menjadi rujukan melalui internet, tugas ini telah berjaya menjadikan mereka untuk mendalami bahan bacaan disebabkan keperluan untuk perbincangan dan juga kerana faktor serendipiti. Begitu juga melalui pemerhatian semasa pembentangan sebahagian pelajar yang dipilih didapati pelajar menunjukkan respon yang tinggi. Mereka nampak lebih berminat untuk belajar dan memberi penumpuan terhadap pengajaran dan pembelajaran. Dalam kes ini, tugas untuk dimuatkan dalam portfolio memberi kesan yang baik kepada pelajar dan akan dijadikan amalan bagi penyelidik dalam sesi interaksi dengan kumpulan pelajar lain.

Menulis pernyataan indikator

Indikator boleh didefinisikan sebagai petunjuk yang sesuatu telah berlaku, terjadi atau telah dilakukan. Indikator yang dimaksudkan dalam kajian adalah bukti yang boleh dilihat dan diukur yang membolehkan kita menilai kesan daripada tugas yang dilaksanakan. Oleh kerana objektif tugas yang diberi bagi dimuatkan dalam portfolio ialah untuk menentukan apakah ia boleh menjadi pemangkin kepada pembelajaran, tentu kita ingin melihat kepada bukti-bukti yang menunjukkan bukti pembelajaran telah berlaku dengan kadar yang lebih cepat. Indikator yang ditulis oleh pelajar boleh berbentuk kuantitatif atau kualitatif. Indikator kuantitatif dinyatakan dalam kekerapan atau peratus manakala indikator kualitatif umumnya bersifat subjektif yang agak sukar untuk diukur atau dinilai. Antaranya termasuklah pernyataan tentang perasaan atau penilaian sendiri. Kedua-dua indikator ini digunakan baik sebagai penyokong atau pelengkap antara satu sama lain.

Hasil kajian menunjukkan hampir 83 peratus (40) pelajar telah menyatakan bahawa pencapaian tugas berkaitan tercapai sepenuhnya. Ini berpandukan kepada persepsi yang melebihi 80 peratus pencapaian objektif dinyatakan dalam komen akhir tugas. Seterusnya bagi aspek penulisan secara subjektif, umumnya pelajar mencatat komen yang ringkas seperti baik, berpuas hati dan gembira sahaja. Pernyataan yang boleh dikaitkan dengan perasaan sedih, tidak gembira atau yang menyebabkan mereka kurang senang tidak ditemui.

Kesimpulan

Dapatan kajian ini menunjukkan satu gambaran mengenai kemampuan portfolio menjadi pemangkin pembelajaran. Secara umumnya telah menjawab persoalan kajian yang dinyatakan di awal kajian ini. Data seperti ditunjukkan hasil daripada temubual dan pemerhatian menjelaskan bahawa walaupun portfolio boleh berperanan dengan lebih berkesan, banyak faktor yang boleh menjadi kekangan kepada pencapaian tujuan tersebut, sama ada dari aspek guru, pelajar atau persekitaran. Malahan, kita telah mendapati penguasaan bahasa membataskan pelajar untuk melaksanakan pemikiran reflektif dan juga diintegrasikan teori pelbagai kecerdasan dalam skop kajian. Walaupun tafsiran dapatan berbeza-beza, namun secara amnya kita bersetuju bahawa portfolio boleh menjadi pemangkin pembelajaran yang berkesan selain boleh digunakan sebagai penilaian alternatif atau pelengkap kepada penilaian secara tradisional.

Rujukan

- Belanoff, P. dan Dickson, M.(1991). *Portfolios: Process and Product*. Portsmouth: Cook Publishers
- Burgoyne, J. and Hodgson, V.E. (1983). 'Natural Learning and Managerial Action: a Phenomenological Study in the Field setting', *Journal of Management Studies*, 20(3), 387-9
- Burke, K.(1999). *How to assess authentic learning*. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development
- Brown, C.A. (2001) *Developing Portfolios*. An online course for students in the master's of library science program at East Carolina University, www.soe.ecu.edu/LTD/6902/
- Edgerton, R., Hutchings, P. dan Quinlan, K. (1991) *The Teaching Portfolio: Capturing the Scholarship in Teaching*. Washington, DC: The American Association for Higher Education.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- _____ (1999). *Working with Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Gomez, M.L., Grau, M.E. dan Block, M.N.(1991). *Reassessing portfolio assessment: Rhetoric and reality*, *Language arts*, 68.620-628.
- Hanipah Hussin (2000) *Reflective Practice and Action Research*. Dalam Seminar Penyelidikan Pendidikan Kebangsaan. 8-11 November 2000, Langkawi, Malaysia.
- Johnson, R.L., McDaniel H.F dan Williece M.J. (2000) *Using portfolios in program evaluation: An investigation of inter-rater reliability*, *American Journal of Evaluation* vo. 21(1)65-85
- Kravitz, Michael dan Schubert, Susan (2004). *Emotional Intelligence Works*. New Delhi: Viva Books Private Limited.
- Lee, W.H. (2004). *Framing and Co-construction: Twin Pillars supporting reflection*. Wacana Penyelidikan Peringkat Kebangsaan 2004. Kuala Terengganu.

Mohd Kamal Mohd Ali (2004). 'Kompetensi Kecerdasan Emosi: Pengalaman Guru Permulaan', Kertas kerja yang dibentangkan dalam Seminar penyelidikan Pendidikan di Maktab Perguruan Keningau, Sabah pada 24-25 Jun 2004

_____ (2005). 'Meningkatkan kefahaman pelajar melalui pengajaran 7E: Satu pengalaman dalam mata pelajaran Pendidikan Perakaunan', Kertas kerja yang dibentangkan dalam Seminar Pakatan Zon, Maktab Perguruan Zon Timur, Kota Bharu pada 26-27 Jun 2005

Paul S. George, (1995). What Is Portfolio Assessment Really and How Can I Use It in My Classroom? Gainesville, FL: Teacher Education Resources.

Parsons, J.I.(1998). Portfolio assessment: Let us proceed with caution, *Adult Learning* Vol. 9 (4)28-31

Paulson, F.L. Paulson, P.R. dan Meyer, CA. (1991, February). "What Makes a Portfolio a Portfolio?" *Educational Leadership*, pp. 60-63

Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211

Shulman, L.S.(1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22

Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3), 584-591

Takona, James, P. (2000). *Pres-service Teachers Portfolio Development*, Lincoln, NE: Writers Club Press.

.

.