

KEBIMBANGAN UJIAN DAN MOTIVASI DALAM KALANGAN PELAJAR KURSUS BAHASA ARAB DALAM KONTEKS KEMAHIRAN LISAN

Ghazali Yusri¹
Nik Mohd Rahimi²
Parilah M. Shah²

¹Universiti Teknologi MARA, Malaysia

²Universiti Kebangsaan Malaysia, Malaysia

Abstrak

Kursus bahasa Arab di Universiti Teknologi MARA (UiTM) merupakan satu subjek elektif kepada pelajar peringkat ijazah sarjana muda. Kajian ini bertujuan melihat aspek kebimbangan ujian, motivasi intrinsik dan ekstrinsik dalam kalangan pelajar yang mengambil kursus bahasa Arab di UiTM, Shah Alam Malaysia dalam konteks kemahiran lisan. Objektif kajian ialah untuk melihat (1) tahap kebimbangan ujian, motivasi intrinsik dan ekstrinsik pelajar dan (2) tahap korelasi antara kebimbangan ujian, motivasi intrinsik dan ekstrinsik pelajar dalam konteks kemahiran lisan bahasa Arab. Kajian ini berbentuk kuantitatif dan menggunakan instrumen soal selidik pembelajaran sendiri (*self-regulated learning*) yang diubah suai daripada skala *The Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). Teknik persampelan rawak berstrata (*stratified random sampling*) digunakan dan melibatkan seramai 279 orang sampel. Dapatan kajian menunjukkan bahawa (1) tahap kebimbangan ujian semua pelajar adalah sederhana manakala motivasi intrinsik dan ekstrinsik pelajar berada pada tahap tinggi. (2) Motivasi ekstrinsik didapati mempunyai perkaitan yang positif dan signifikan dengan motivasi intrinsik namun kekuatan perkaitan itu adalah sederhana. Tiada perkaitan yang signifikan didapati antara motivasi intrinsik dan ekstrinsik dengan kebimbangan ujian pelajar. Kajian ini mencadangkan langkah-langkah mengatasi kebimbangan ujian dan mengekalkan motivasi dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab.

Kata kunci: kebimbangan ujian, motivasi intrinsik, motivasi ekstrinsik, kemahiran lisan bahasa Arab, pembelajaran sendiri

TEST ANXIETY AND MOTIVATION AMONG ARABIC LANGUAGE COURSE STUDENTS IN ORAL SKILL CONTEXT

Abstract

The Arabic Language course in MARA University of Technology (UiTM) is an elective offered undergraduate students. The purpose of this study was to investigate the level of test anxiety, and intrinsic and extrinsic motivation of oral Arabic among students who enrolled in the Arabic courses in UiTM Shah Alam, Malaysia. The objectives were to investigate (1) the level of test anxiety, and intrinsic and extrinsic motivation among students and (2) the level of correlation between test anxiety, and intrinsic and extrinsic motivation for the oral Arabic test. This study was carried out quantitatively using an adapted questionnaire from The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). A number of 279 students were chosen based on stratified

random sampling. The study found that (1) the level of test anxiety among students was moderate while the level of both intrinsic and extrinsic motivation were high. (2) Extrinsic motivation was found to be positively and significantly correlated to intrinsic motivation and the correlation value was moderate. On the other hand, there were no significant correlations found between these motivations and test anxiety. Suggestions of ways to overcome test anxiety among students were given in order to sustain the level of intrinsic and extrinsic motivation in Arabic teaching and learning.

Keywords: test anxiety, intrinsic motivation, ekstrinsic motivation, oral Arabic skills, self-regulated learning

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 yang diwajibkan kepada para pelajar peringkat Ijazah Sarjana Muda. Mereka dikehendaki memilih dan mengikuti salah satu kursus bahasa ketiga selama tiga semester. Setiap semester memperuntukkan sejumlah dua jam kredit yang menyamai dua jam temu seminggu. Secara kumulatifnya, mereka akan mengikuti kelas bahasa ketiga sebanyak enam jam kredit dalam tiga semester yang menyamai 90 jam temu, iaitu 30 jam temu bagi setiap semester (*The Academic Affairs Division, 2009*).

Latar belakang pengalaman pembelajaran pelajar yang mengambil bahasa Arab di UiTM adalah berbeza dan pelbagai. Terdapat pelajar yang sudah menamatkan pembelajaran bahasa Arab pada peringkat kolej, ramai yang sudah mempelajarinya pada peringkat sekolah menengah dan rendah, serta ada juga yang belum pernah mempelajarinya sebelum ini. Sistem pembelajaran di UiTM tidak membezakan kelompok-kelompok pelajar ini di dalam kelas. Peperiksaan penempatan tidak dilakukan sebelum kelas bermula. Oleh itu, kelas bahasa menggabungkan semua pelajar dari latar belakang yang berbeza. Kepelbagaian pelajar mempengaruhi penguasaan mereka dalam kemahiran lisan bahasa Arab sebagaimana yang dinyatakan oleh Teori *Causal Attributional* (Pintrich & Schunk, 1996).

Selain itu, para pelajar yang mengambil bahasa Arab di UiTM datang dari pelbagai fakulti. Ini kerana, bahasa Arab merupakan salah satu subjek elektif wajib yang diambil oleh semua pelajar pada peringkat ijazah sarjana muda. Oleh itu, kepelbagaian pelajar berasaskan fakulti melambangkan kecenderungan yang berbeza sama ada dari sudut berfikir ataupun bebanan kursus (sebagai contoh lihat kajian Feather, 1988). Begitu juga, asas pengambilan pelajar ke program-program akademik juga berbeza mengikut fakulti. Oleh itu, dalam kajian ini, fakulti-fakulti dibahagikan kepada tiga gugusan besar, iaitu gugusan sains dan teknologi, gugusan sains sosial dan kemanusiaan serta gugusan pengurusan dan perniagaan. Penggugusan ini dilakukan dengan mengambil kira keseragaman bentuk program yang ditawarkan serta syarat pengambilan pelajar.

ULASAN LITERATUR

Perbincangan mengenai motivasi telah berkembang daripada pendekatan behavioris kepada kognitivistik. Pendekatan kognitivistik membawa kepada kemunculan teori psikologi sosio-kognitif yang melihat komponen motivasi daripada tiga aspek, iaitu nilai (*value*), jangkaan (*expectancy*) dan afektif (*affect*) (Duncan & McKeachie, 2005; Lynch, 2006; Pintrich & De Groot, 1990;

Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991; Williams, Burden, & Lanvers, 2002). Faktor nilai melihat kepada sebab pelajar melibatkan diri dalam pembelajaran yang melibatkan tiga aspek, iaitu motivasi intrinsik, motivasi ekstrinsik dan nilai tugas atau kursus. Manakala faktor jangkaan melihat kepada setakat mana kepercayaan dan persepsi pelajar terhadap kemampuan mereka untuk mencapai matlamat pembelajaran yang mereka tetapkan. Faktor afektif pula melihat keadaan perasaan dan emosi yang tidak menyenangkan yang memberi kesan kepada psikologi dan kelakuan pelajar. Dalam kajian ini, dua elemen nilai, iaitu motivasi intrinsik dan ekstrinsik serta satu elemen afektif, iaitu kebimbangan ujian dikaji dalam kalangan pelajar UiTM.

Kebimbangan Ujian

Kebimbangan ujian ialah keadaan perasaan dan emosi yang tidak menyenangkan yang memberi kesan kepada psikologi dan kelakuan pelajar. Hal ini dirasai dalam pengujian formal ataupun situasi penilaian (Dusek, 1980; Pintrich & Schunk, 1996). Faktor kebimbangan ujian merangkumi dua komponen, iaitu kognitif dan emosi. Komponen kognitif merujuk kepada pemikiran negatif pelajar yang mengganggu prestasi seperti takut untuk menghadapi implikasi gagal dalam peperiksaan atau tidak mampu menjawab sepenuhnya soalan ujian. Manakala emosi merujuk kepada rangsangan emosi dan fisiologi seperti berpeluh, kadar denyutan jantung yang lebih laju, sakit perut atau rasa tidak selesa (Pintrich, et al., 1991). Hal ini mengganggu keupayaan seseorang semasa mengambil ujian. Malah ada pelajar yang mampu melakukan sesuatu tugas semasa latihan harian biasa di rumah, tetapi mungkin tidak mampu melakukannya semasa ujian kerana wujudnya kebimbangan ujian yang tinggi. Kajian empirikal menunjukkan bahawa kebimbangan ujian dari segi kognitif lebih memberi kesan berbanding kebimbangan dari segi emosi (Pintrich & Schunk, 1996).

Beberapa kajian menunjukkan kebimbangan ujian mempunyai perkaitan yang negatif dengan pencapaian akademik pelajar (Malpass, O'Neil, & Hocevar, 1999; Pintrich, et al., 1991). Menurut Pintrich dan Schunk (1996), kajian mengenainya telah banyak dilakukan dan hal ini menunjukkan perkaitan yang negatif secara konsisten. Kebimbangan ujian juga memberi kesan kepada kepercayaan pembelajaran dan tingkah laku pelajar pada masa hadapan (Lynch, 2006). Sebagai contohnya, kajian Hembree (1988) menunjukkan selain mempunyai perkaitan yang negatif dengan pencapaian, hal ini juga mempunyai perkaitan yang negatif dengan harga diri pelajar (*self-esteem*). Namun kajian VanZile-Tamsen (2001) menunjukkan bahawa kebimbangan ujian mempunyai perkaitan yang rendah dengan penggunaan strategi pembelajaran sendiri. Selain itu, Pintrich dan De Groot (1990) menyatakan bahawa terdapat perkaitan antara kebimbangan ujian dengan aspek metakognitif pelajar, strategi kognitif dan pengurusan usaha pelajar.

Beberapa penjelasan telah diberikan oleh penyelidik-penyelidik berkaitan dengan bagaimana kebimbangan ujian mempengaruhi pembelajaran dan pencapaian. Tobias (1985) telah membina satu model yang menjelaskan pengaruh kebimbangan ujian dari segi kognitif melalui dua penjelasan. Penjelasan pertama mengaitkan kebimbangan ujian dengan perhatian (*attention*). Semua pemikiran negatif mengganggu perhatian seseorang ketika melakukan tugas. Apabila seseorang itu mempunyai kapasiti yang terhad dalam memori bekerja (*working memory*), maka kebimbangan ujian akan menggunakan sumber kognitif yang sepatutnya boleh digunakan dalam tugas. Penjelasan kedua ialah pelajar yang mempunyai tahap kebimbangan ujian yang tinggi tidak mempunyai pengetahuan yang cukup tentang strategi pembelajaran kognitif atau strategi mengambil ujian. Mereka tidak tahu bagaimana untuk belajar dengan baik, bagaimana untuk menyusun strategi ketika mengambil ujian serta

tidak bersedia untuk menduduki ujian. Sekiranya mereka mempunyai pengetahuan yang cukup tentang strategi pembelajaran kognitif, maka mereka akan mempunyai lebih kapasiti memori bekerja untuk berhadapan dengan tahap kebimbangan ujian yang tinggi.

Motivasi

Teori tentang motivasi sudah lama mendapat perhatian para sarjana. Hal ini menerangkan faktor penyebab yang menggerakkan seseorang untuk melakukan dan menentukan arah tujuan sesuatu tindakan. Motivasi juga menentukan kesungguhan dan ketekalan seseorang dalam tindakan dan secara langsung membantu dalam menyelesaikan tugas tersebut. Walaupun begitu, aktiviti tersebut perlulah mempunyai matlamat yang memandu tindakan pelajar (Brophy, 1998; Pintrich & Schunk, 1996). Penetapan matlamat membawa kepada dua orientasi yang berbeza, iaitu intrinsik dan ekstrinsik.

Motivasi intrinsik ialah satu pengukuran terhadap setakat mana pelajar melihat dirinya terlibat dalam aktiviti pembelajaran disebabkan oleh keinginan dalaman mereka sendiri. Keinginan dalaman termasuklah minat, perasaan ingin tahu serta dahaga terhadap ilmu pengetahuan dan pelajar merasa puas dengan pembelajaran itu sendiri (Dornyei, 2001; Hsu, 1997; Lynch, 2006; Pintrich & Schunk, 1996; Pintrich, et al., 1991). Brophy (1998) membahagikan motivasi intrinsik kepada dua bahagian, iaitu afektif dan kognitif. Dari segi afektif, motivasi ini bermaksud tahap kegembiraan atau keriangannya pelajar semasa melakukan aktiviti tersebut, manakala kognitif pula bermaksud tahap pelajar melihat pembabitannya dalam aktiviti tersebut mampu meningkatkan konsep penyempurnaan kendirinya (*self-actualization*), meningkatkan kompetensi dan segala yang bernilai kepada pelajar. Bagaimanapun, menurut beliau, ramai sarjana tidak membezakan antara aspek kognitif dan afektif dalam motivasi intrinsik.

Bentuk kedua motivasi ialah motivasi ekstrinsik. Motivasi ini berlaku disebabkan oleh pulangan luaran yang akan diperolehi hasil daripada pembelajaran seperti mendapat gred yang baik, hadiah, prestasi peperiksaan yang baik, status hasil daripada persaingan dengan rakan, penilaian dan penghargaan daripada pihak luar atau bagi mengelakkan hukuman (Hsu, 1997; Lynch, 2006; Pintrich & Schunk, 1996; Pintrich, et al., 1991). Namun, persoalan bila dan bagaimana pulangan luaran itu sepatutnya diberikan menjadi satu persoalan penting. Sekiranya ganjaran diberikan pada masa yang tidak sesuai atau disebabkan oleh sesuatu yang tidak konkrit, ia akan mendatangkan akibat yang negatif. Brophy (1998) memberi contoh tentang satu program yang memberikan ganjaran pizza kepada pelajar yang dapat menamatkan sejumlah pembacaan buku. Pizza merupakan satu motivasi yang menarik kepada kanak-kanak, namun ganjaran pizza yang diberikan berdasarkan bilangan buku yang habis dibaca dilihat sebagai tidak tepat. Ini kerana asas ganjaran itu diberikan adalah berasaskan jumlah buku dan bukannya hasil pencapaian yang diperolehi daripada pembacaan seperti kefahaman dan sebagainya. Oleh kerana pembacaan dikawal oleh faktor ganjaran, iaitu pizza, dan ganjaran pula ditentukan oleh jumlah buku, maka pelajar memilih untuk membaca buku yang nipis dan pendek bagi mencapai jumlah yang ditentukan dan bukannya kefahaman dan manfaat yang diperolehi daripada buku tersebut.

Pemberian hadiah atas kejayaan pelajar juga memberi kesan kepada motivasi pelajar sebagaimana yang dinyatakan oleh Skinner (1965) dalam teori aliran behavioris. Walaupun begitu, Bandura (1986) mencabar pendapat ini dengan mengatakan bahawa hadiah itu menjadi sumber motivasi kerana kepercayaan seseorang terhadapnya sebagai satu sumber motivasi. Sekiranya bukan kerana kepercayaan ini, maka ia tidaklah menjadi sumber motivasi. Hadiah yang diberi berdasarkan pencapaian boleh menjadi sumber motivasi pelajar tetapi sekiranya

diberikan atas faktor lain, contohnya atas faktor masa yang digunakan untuk belajar dan bukannya berdasarkan prestasi, maka ia akan memberi nilai yang negatif kepada pencapaian pelajar. Schunk (1983) dalam kajiannya mendapati hadiah yang diberikan kerana prestasi sebenar meningkatkan motivasi, kepercayaan untuk berjaya dan kemahiran pelajar tetapi hadiah yang diberikan kerana penyertaan pelajar tidak mendatangkan apa-apa manfaat.

PERMASALAHAN KAJIAN

Kemahiran lisan merangkumi kemahiran mendengar dan bertutur. Secara umumnya, kajian tentang kemahiran lisan telah mendapat perhatian ramai pengkaji sama ada pada peringkat antarabangsa (Brown & Yule, 1983; Buck, 2001; Bygate, 1987; Chiang & Dunkel, 1992; Elkhafaifi, 2005; Finnochiaro & Brumfit, 1983; Fulcher, 2003; Haycraft, 1984; Hughes, 2002; James, 1998; Rost, 2002) ataupun pada peringkat Malaysia (Abdul Aziz, 1988; Baskaran, 1990; Khatijah & Abd Aziz, 1987; Raminah & Rahim, 1986). Dalam konteks penilaian kemahiran lisan bahasa Arab pada peringkat Malaysia, terdapat kajian yang mengkaji kemahiran lisan pelajar sama ada kemahiran mendengar (Nik Mohd Rahimi, 2004) ataupun kemahiran bertutur (Zawawi, 2008). Pada peringkat UiTM, kajian-kajian terdahulu (Naimah & Aini, 2005; Norhayuza, Naimah, Sahabudin, & Ibrahim, 2004; Sahabudin, 2003) secara umum menyatakan bahawa pelajar UiTM masih lemah dalam kemahiran lisan. Namun, kajian-kajian ini didapati tidak mengkaji secara langsung perkaitan antara motivasi intrinsik, ekstrinsik serta kebimbangan ujian. Oleh itu, timbul persoalan tentang tahap motivasi serta tahap kebimbangan ujian pelajar kursus bahasa Arab di UiTM. Di samping itu, timbul juga persoalan tentang sejauh manakah perkaitan antara motivasi pelajar dengan tahap kebimbangan ujian supaya tindakan susulan boleh dilakukan bagi meningkatkan tahap motivasi serta mengurangkan tahap kebimbangan, seterusnya membantu pelajar dalam pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab di UiTM.

Kebimbangan ujian dilihat sebagai satu halangan kepada pencapaian pelajar. Kajian-kajian terdahulu secara konsisten menunjukkan perkaitan yang negatif antara pencapaian pelajar dengan kebimbangan ujian (Pintrich & Schunk, 1996). Selain itu, motivasi intrinsik dan ekstrinsik dikenal pasti sebagai satu elemen yang mampu meningkatkan tahap pencapaian pelajar. Kajian kualitatif Ghazali Yusri dan Nik Rahimi (2009) mengenai sikap para pelajar UiTM terhadap pembelajaran bahasa Arab menunjukkan bahawa pelajar yang tidak mempunyai asas dalam bahasa Arab mempunyai persepsi yang negatif terhadap perjalanan kelas yang menggabungkan pelajar yang sudah mempunyai asas dengan pelajar yang tidak mempunyai asas. Mereka merasa cemas dan tertekan apabila melihat rakan mereka yang mempunyai asas dapat menjawab soalan peperiksaan dengan lebih cepat berbanding mereka. Ini menunjukkan bahawa wujudnya kebimbangan ujian dalam kalangan pelajar. Kajian yang sama juga mendapati bahawa pelajar mempunyai tahap motivasi ekstrinsik dan intrinsik yang tinggi. Namun, bentuk kajian ini adalah terbatas dan tidak dapat digeneralisasikan kepada keseluruhan pelajar di UiTM Shah Alam kerana ia bersifat kualitatif. Persoalan sekarang adalah sejauh manakah faktor kebimbangan ujian berlaku dalam kalangan pelajar UiTM sehingga boleh membantutkan pencapaian mereka dalam ujian, dan setakat manakah tahap motivasi intrinsik dan ekstrinsik pelajar sehingga boleh membantu mereka dalam pembelajaran. Begitu juga adakah terdapat perkaitan antara pelajar yang bermotivasi dengan kebimbangan ujian. Setakat ini belum ada lagi kajian dilakukan terhadap ketiga-tiga aspek ini secara komprehensif dalam kalangan pelajar di UiTM Shah Alam sehingga dapatannya boleh digunakan untuk tujuan penambahbaikan pembelajaran.

PERSOALAN KAJIAN

Terdapat dua persoalan kajian, iaitu:

1. Apakah tahap kebimbangan ujian, motivasi ekstrinsik dan intrinsik dalam kalangan pelajar kursus bahasa Arab di UiTM?
2. Adakah terdapat tahap korelasi yang tinggi dan signifikan antara kebimbangan ujian, motivasi ekstrinsik dan intrinsik dalam kalangan pelajar kursus bahasa Arab di UiTM?

METADOLOGI

Kajian ini merupakan satu kajian kuantitatif yang menggunakan instrumen soal selidik dalam pengumpulan data. Soal selidik tentang kebimbangan ujian diadaptasi daripada instrumen pembelajaran sendiri MSLQ (*The Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) oleh Pintrich et al. (1991). Skala Likert 7 tahap digunakan dalam soal selidik ini. Populasi pelajar sepenuh masa bagi tahap tiga Kursus Bahasa Arab Sebagai Bahasa Ketiga di UiTM Shah Alam dianggarkan berjumlah 1000 orang. Oleh itu, sampel kajian terdiri daripada 279 orang, iaitu bilangan yang sesuai dan mencukupi untuk tujuan digeneralisasikan kepada populasi di UiTM Shah Alam (Krejeceie & Morgan, 1970). Teknik persampelan rawak berstrata (*stratified random sampling*) digunakan kerana populasi terdiri daripada gugusan fakulti yang berbeza. Di samping itu, teknik *disproportionate sampling* juga digunakan kerana jumlah peratusan pelajar yang mengambil kursus ini berbeza antara gugusan fakulti serta berbeza dari segi latar belakang pengalaman pembelajaran bahasa Arab terdahulu.

Selepas data diperolehi, satu ujian deskriptif dilakukan bagi melihat min kebimbangan ujian keseluruhan pelajar. Untuk tujuan interpretasi data deskriptif, kajian ini juga membahagikan min kepada tiga tahap, iaitu seperti di dalam Jadual 1:

Jadual 1 Kategori tahap penilaian min skala likert 7 tahap

Skor min	Tahap
5.01 hingga 7.00	Tinggi
3.01 hingga 5.00	Sederhana
1.00 hingga 3.00	Rendah

(Adaptasi daripada Nik Mohd Rahimi, 2004)

Untuk tujuan interpretasi nilai korelasi (nilai r), Jadual 2 digunakan.

Jadual 2 Interpretasi nilai korelasi

Nilai Pekali Korelasi (r)	Kekuatan Perkaitan
0.00	Tiada Korelasi
Kurang 0.19	Sangat rendah
0.20 – 0.39	Rendah
0.40 – 0.69	Sederhana
0.70 – 0.89	Tinggi
0.90 – 1.00	Sangat Tinggi

(Sumber: Cohen & Holliday, 1982)

DAPATAN KAJIAN

Persoalan kajian: Apakah tahap kebimbangan ujian, motivasi ekstrinsik dan intrinsik dalam kalangan pelajar kursus bahasa Arab di UiTM?

Seperti mana yang ditunjukkan oleh Jadual 3, tahap kebimbangan ujian bagi keseluruhan pelajar didapati berada pada tahap sederhana ($m=4.93$, $SP=.900$). Namun, tahap ini menghampiri tahap tinggi. Di samping itu, motivasi intrinsik pelajar berada pada tahap tinggi ($m=5.207$, $SP=.926$). Begitu juga tahap motivasi ekstrinsik, juga berada pada tahap tinggi ($m=6.033$, $SP=.718$). Min motivasi ekstrinsik didapati lebih tinggi daripada min intrinsik.

Jadual 3 Dapatan ujian deskriptif kebimbangan ujian, motivasi intrinsik dan ekstrinsik keseluruhan pelajar

Komponen	M	SP
Kebimbangan Ujian	4.93	.900
Motivasi Intrinsik	5.23	.926
Motivasi Ekstrinsik	6.03	.718

M=min, SP=sisihan piawai

Persoalan kajian: Adakah terdapat tahap korelasi yang tinggi dan signifikan antara kebimbangan ujian, motivasi ekstrinsik dan intrinsik dalam kalangan pelajar kursus bahasa Arab di UiTM?

Ujian korelasi Pearson dilakukan bagi menjawab soalan kajian tersebut di atas. Sebelum ujian ini dijalankan, beberapa prasyarat ujian telah dipenuhi seperti kenormalan taburan, kelinearan hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah dan kesamaan varian atau homokedastisiti (Pallant, 2005). Berdasarkan Jadual 4, ujian korelasi Pearson menunjukkan bahawa kebimbangan ujian tidak mempunyai tahap korelasi yang signifikan dengan motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Namun, motivasi intrinsik didapati mempunyai perkaitan yang signifikan pada tahap $p < .01$ dan sederhana ($r = .402$) dengan motivasi ekstrinsik. Nilai R^2 menunjukkan kebersamaan varian antara motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Nilai $.1616$ menunjukkan bahawa 16.16 peratus varian dalam motivasi intrinsik adalah bertindih dan dimiliki bersama oleh varian ekstrinsik.

Jadual 4 Korelasi Pearson antara kebimbangan ujian, motivasi intrinsik dan ekstrinsik keseluruhan pelajar

Komponen	Kebimbangan Ujian			Motivasi Intrinsik		
	R	R ²	sig	R	R ²	sig
Motivasi Intrinsik	-.056	.0031	.351			
Motivasi Ekstrinsik	.112	.0125	.062	.402*	.1616	.000

* Signifikan pada tahap $p < .01$

PERBINCANGAN

Secara keseluruhannya, kebimbangan ujian pelajar berada pada tahap sederhana namun menghampiri tahap tinggi. Faktor ini merupakan satu penghalang kepada pencapaian pelajar sebagaimana yang telah dinyatakan oleh Pintrich dan Schunk (1996). Oleh itu, langkah-langkah pencegahan perlu dilakukan sebagaimana yang telah dibincangkan oleh beberapa orang sarjana. Berkaitan dengan kebimbangan ujian berbentuk suasana kelas, Hill dan Wigfield (1984) serta Wigfield dan Eccles (1989) membincangkan ciri-ciri kelas yang mampu meningkatkan kebimbangan pelajar. Mereka mendapati kebanyakan kelas dan ujian yang mempunyai had masa tertentu memberikan tekanan terutamanya kepada pelajar yang merasa bimbang untuk menghabiskan ujian dalam tempoh masa yang tertentu. Kekurangan masa akan menimbulkan tekanan kepada mereka. Faktor ini bukan sahaja mengurangkan kapasiti perhatian kognitif pelajar tetapi juga masa yang digunakan untuk menjawab ujian kerana mereka selalu berfikir tentang pencapaian.

Di samping itu, bentuk ujian yang tidak biasa digunakan kepada pelajar ataupun soalan yang lebih sukar daripada latihan juga didapati meningkatkan tahap kebimbangan pelajar. Selain itu, kebimbangan ujian akan meningkat sekiranya kelas mempunyai tahap piawai yang tinggi dalam ujian, arahan soalan yang tidak tersusun serta soalan adalah berpusatkan pelajar. Hal ini berlaku apabila pelajar diberikan soalan dan mereka sendiri yang menafsirkan arahan tersebut

tanpa bimbingan guru. Ketidakpastian dalam menafsirkan soalan akan menyebabkan pelajar merasa bimbang sekiranya mereka silap dalam memahami arahan tersebut. Kebimbangan juga meningkat sekiranya sistem penggredan berbentuk lebih tegas. Sistem pengujian dan penggredan yang sama antara semua pelajar akan menyebabkan berlakunya perbandingan sosial antara pelajar. Oleh itu, akan wujud istilah pelajar tercorot serta pelajar terbaik di dalam kelas. Perbandingan ini akan menyebabkan pelajar yang tercorot merasa bimbang untuk mengambil ujian kerana bimbang akan menjadi bahan perbandingan dengan pelajar yang pintar.

Hill dan Wigfield (1984) juga mencadangkan beberapa penyelesaian kepada masalah kebimbangan ujian. Antaranya ialah menghapuskan had masa dalam ujian supaya pelajar mempunyai masa yang cukup untuk memperlihatkan penguasaan mereka dalam aspek yang diuji. Begitu juga, mengurangkan fungsi ujian sebagai mekanisma pengukur kepada keupayaan pelajar di samping mengurangkan perbandingan pencapaian dengan rakan-rakan lain seperti mempamerkan keputusan ujian. Langkah-langkah ini menurut mereka boleh mengurangkan tahap kebimbangan ujian pelajar.

Selain cadangan penambahbaikan suasana kelas, terdapat juga beberapa kajian yang cuba mengubah strategi pelajar ketika berhadapan dengan kebimbangan ujian. Cadangan ini melihat kepada kebimbangan ujian dalam dua aspek, iaitu kognitif dan emosi. Sebahagian strategi berkaitan dengan aspek kognitif, sebahagian berkaitan dengan aspek emosi dan sebahagian yang lain berkaitan dengan kedua-dua aspek. Strategi berkaitan dengan emosi dikaitkan dengan teknik yang boleh menghapuskan rasa sensitif terhadap kesan negatif yang timbul akibat kebimbangan termasuklah teknik merehatkan diri yang dilakukan sendiri oleh pelajar. Namun, kesan teknik ini adalah bercampur-campur. Ini kerana menurut Pintrich dan Schunk (1996), kesan ini tidak memperbaiki aspek kognitif yang lebih dikaitkan dengan penurunan prestasi. Strategi yang berkaitan dengan aspek kognitif pula melibatkan latihan strategi pembelajaran, latihan kognitif sendiri yang berkaitan dengan tingkah laku mengawal gangguan pemikiran serta kursus motivasi bagi membantu pelajar mengawal kebimbangan. Strategi ini menurut Pintrich dan Schunk (1996) lebih memberikan kesan yang positif dalam mengawal aspek kebimbangan ujian dan meningkatkan prestasi.

Walaupun begitu, Tryon (1980) serta Hill dan Wigfield (1984) mencadangkan rawatan harus dilakukan melalui dua aspek serentak, iaitu kognitif dan emosi. Oleh itu, Hill dan Wigfield telah mencadangkan satu program mengurangkan kebimbangan di sekolah dengan menggabungkan kemahiran belajar dan menghadapi peperiksaan serta kursus motivasi. Mereka juga mencadangkan agar program ini perlu disesuaikan dengan perkembangan pelajar yang berbeza, manakala strategi berlainan perlu digunakan untuk masalah yang berbeza dan hal ini perlu dimasukkan secara bersepadu ke dalam kurikulum sekolah. Dalam kes pelajar di UiTM, mereka didapati sudah mempunyai motivasi yang tinggi, mereka mungkin perlu diberikan penekanan kepada latihan yang menjurus kepada strategi menjawab soalan ujian serta teknik yang berkaitan dengan emosi seperti merehatkan badan dan fikiran.

Motivasi ekstrinsik pelajar didapati melebihi tahap motivasi intrinsik. Namun, kedua-duanya masih berada pada tahap yang tinggi. Ini menunjukkan bahawa faktor luaran seperti peningkatan CGPA, pengiktirafan pihak luar dan pekerjaan lebih mempengaruhi pelajar. Walaupun ada kajian yang menunjukkan bahawa ekstrinsik mampu mempengaruhi intrinsik untuk jangka masa yang lama (Brophy, 1998; Pintrich & Schunk, 1996; Rhee & Pintrich, 2004), namun dalam kes pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab di UiTM, perkara ini didapati tidak berlaku. Walaupun pelajar telah menghabiskan pembelajaran selama tiga semester, namun kedua-dua motivasi ini masih berada pada tahap yang tinggi. Keadaan ini disebabkan

oleh kedudukan bahasa Arab yang tinggi pada pandangan pelajar muslim di UiTM. Oleh itu, mereka mempunyai motivasi intrinsik yang tinggi disebabkan oleh faktor agama dan persekitaran (Ghazali Yusri & Nik Mohd Rahimi, 2009). Kesemua sampel adalah beragama Islam dan telah terdedah kepada kepentingan bahasa Arab semenjak kecil lagi melalui amalan keagamaan seperti mengaji dan sembahyang. 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, Nik Farakh, & Zeti Akhtar, 2010). Malah motivasi digunakan sebagai satu strategi pembelajaran bahasa yang paling kerap digunakan oleh pelajar (Kamarul Shukri, Mohamed Amin, Nik Mohd Rahimi, & Zamri, 2009). Dapatan ini juga selari dengan dapatan Boggiano et al. (1987) yang mendapati motivasi ekstrinsik adalah penting untuk golongan dewasa serta menyumbang kepada pembinaan motivasi intrinsik. Beliau juga bersetuju bahawa pelajar yang mempunyai motivasi intrinsik yang tinggi memiliki lebih harga diri (*self esteem*) berbanding pelajar yang mempunyai motivasi ekstrinsik yang tinggi.

Dalam perkaitan antara kedua-dua bentuk motivasi ini, Pintrich dan Schunk (1996) menyatakan bahawa terdapat bukti yang menunjukkan bahawa motivasi intrinsik mampu menghasilkan pembelajaran dan pencapaian yang lebih baik berbanding motivasi ekstrinsik. Oleh sebab itu, dalam membuat penilaian terhadap pelajar, beberapa orang sarjana (Perry, 1998; Pintrich & Schunk, 1996; Rhee & Pintrich, 2004) mencadangkan bahawa ia perlu berasaskan penilaian kemajuan prestasi pelajar secara individu dan bukannya secara perbandingan dengan pencapaian pelajar yang lain. Ganjaran juga perlu diberikan berdasarkan kemajuan secara individu dan bukannya melalui perbandingan sosial dengan rakan lain. Antara teknik yang mereka cadangkan ialah penggunaan portfolio pelajar yang mengandungi kemajuan pencapaian seseorang pelajar sepanjang tempoh pembelajaran (Brookhart, 2008; Rhee & Pintrich, 2004).

Namun, dalam konteks pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab di UiTM, hal ini agak kurang praktikal kerana bilangan pelajar yang agak ramai bagi seorang pensyarah. Ini pernah disuarakan oleh Perry (1998) yang mengkaji penggunaan portfolio pelajar. Beliau mendapati masalah yang selalu dihadapi oleh pensyarah semasa menggunakan teknik ini ialah masalah masa yang perlu diperuntukkan untuk berinteraksi dengan setiap seorang pelajar berkaitan dengan kemajuan pembelajaran mereka. Di UiTM, seorang pensyarah secara puratanya bertanggungjawab terhadap 9 kelas yang setiap kelas secara purata mempunyai seramai 30 orang pelajar. Ini bermakna mereka mempunyai seramai 270 orang pelajar dalam satu semester. Oleh itu, untuk menggunakan pembelajaran dengan menggunakan portfolio ini adalah agak sukar kerana bilangan pelajar yang ramai. Oleh itu, dalam keadaan ini, langkah yang boleh diambil ialah memperbanyakkan lagi tugas kolaboratif secara berkumpulan (Dornyei, 2001; Pintrich & Schunk, 1996) serta pada masa yang sama cuba mengurangkan bilangan pelajar di dalam sebuah kelas. Menurut Burke (2007) bilangan yang paling ideal ialah kurang daripada 25 orang sekelas dalam pembelajaran bahasa. Beliau juga mencadangkan pelajar yang baik tidak seharusnya diasingkan daripada pelajar yang lemah supaya berlaku komunikasi antara mereka.

Melalui kajian korelasi Pearson, motivasi ekstrinsik didapati mempunyai perkaitan yang signifikan dan positif dengan motivasi intrinsik namun kekuatan perkaitan itu adalah sederhana. Ini menunjukkan bahawa pelajar yang mempunyai tahap motivasi intrinsik yang tinggi berkemungkinan mempunyai tahap ekstrinsik yang sederhana. Begitulah juga, pelajar yang mempunyai tahap motivasi ekstrinsik yang tinggi berkemungkinan juga mempunyai tahap

intrinsik yang sederhana. Ia menguatkan pandangan bahawa kedua-dua bentuk motivasi ini merupakan dua entiti yang berbeza namun mampu mempengaruhi antara satu sama lain (lihat Brophy, 1998). Pelajar yang mempunyai motivasi ekstrinsik yang tinggi juga mungkin mempunyai motivasi intrinsik yang tinggi, dan perkara sebaliknya juga mungkin berlaku. Selain itu, tiada perkaitan yang signifikan didapati antara motivasi intrinsik dan ekstrinsik dengan kebimbangan ujian pelajar. Dengan kata lain, kebimbangan ujian tiada kaitan yang signifikan dengan kedua-dua komponen motivasi tersebut.

PENUTUP

Faktor kebimbangan ujian wujud dalam kalangan pelajar UiTM. Langkah-langkah kawalan perlu dilakukan bagi memastikan pelajar dapat mengatasi masalah ini dengan baik seterusnya dapat meningkatkan prestasi mereka dalam pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab. Walaupun begitu, kedua-dua bentuk motivasi pelajar didapati berada pada tahap yang tinggi. Motivasi ekstrinsik mempunyai kaitan dengan motivasi intrinsik. Beberapa orang sarjana (Brophy, 1998; Pintrich & Schunk, 1996; Rhee & Pintrich, 2004) menyatakan bahawa dapatan kajian secara umumnya memperlihatkan bahawa penawaran ganjaran berdasarkan motivasi ekstrinsik kepada tugas yang bermotivasikan intrinsik akan menyebabkan penurunan tahap motivasi intrinsik. Namun dalam kajian ini, perkara ini didapati tidak berlaku. Kedua-dua bentuk motivasi ini didapati berada pada tahap yang tinggi. Ia bertepatan dengan pendapat Boggiano et al. (1987) yang mendapati motivasi ekstrinsik adalah penting untuk golongan dewasa serta menyumbang kepada pembinaan motivasi intrinsik. Selain itu, faktor motivasi pelajar didapati tidak mempunyai perkaitan yang signifikan dengan kebimbangan ujian dalam konteks kemahiran lisan bahasa Arab di UiTM. Hal ini memberi gambaran bahawa kebimbangan ujian perlu ditangani secara berasingan daripada motivasi kerana tiada kaitan yang signifikan dengan tahap motivasi seseorang pelajar.

RUJUKAN

- Abdul Aziz, A. T. 1988. Aspek-aspek fonologi dalam pengajaran dan pengujian bahasa Malaysia lisan; Apakah yang perlu di ajar dan dinilai. *Jurnal Dewan Bahasa* Mei 1988.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baskaran, L. 1990. Pengajaran kemahiran bertutur. *Jurnal Dewan Bahasa* 4(April): 260-264.
- Boggiano, A. K., Barrett, M., Weiher, A. W., McClelland, G. H., & Lusk, C. M. 1987. Use of the maximal- operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology* 53(5): 866-879.
- Brookhart, S. M. 2008. Portfolio assessment. 21st century education: A reference handbook. Sage Publications. http://www.sage-ereference.com/education/Article_n48.html [26 April 2010]
- Brophy, J. 1998. *Motivating Students To Learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, G., & Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language: An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. 2001. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Burke, B. M. 2007. Creating communicative classrooms with experiential design. *Foreign Language Annals* 40(3): 441.
- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Chiang, C. S., & Dunkel, P. 1992. The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly*: 345-374.
- Cohen, L., & Holliday, M. 1982. *Statistics for Social Scientists*. London: Harper & Row.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. 2005. The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist* 40(2): 117-128.
- Dusek, J. B. 1980. The development of test anxiety in children. In I. G. Sarason (Ed.). *Test Anxiety: Theory, Research, And Applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elkhafaifi, H. 2005. The effect of prelistening activities on listening comprehension in Arabic learners. *Foreign Language Annals* 38(4): 505-513.
- 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.
- Fulcher, G. 2003. *Testing Second Language Speaking*. London: Pearson Education Limited.
- Ghazali Yusri, A. R., & Nik Mohd Rahimi, N. Y. 2009. Sikap pelajar tiada asas terhadap kemahiran lisan bahasa Arab di Universiti Teknologi MARA. *ILANNS 2009*.
- Haycraft, B. 1984. *The Teaching of Pronunciation*. Essex: Longman Group LTD.
- Hembree, R. 1988. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research* 58(1): 47-77.
- Hill, K. T., & Wigfield, A. 1984. Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal* 85(1): 106-126.
- 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. Unpublished Ph.D., University of Southern California, California.
- Hughes, R. 2002. *Teaching and Researching Speaking*. London: Longman.
- James, C. 1998. *Errors In Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. New York: Longman Pub Group.
- Kamarul Shukri, M. T., Mohd Amin, E., Nik Mohd Rahimi, N. Y., & Zamri, M. 2009. Strategi metafizik: Kesenambungan penerokaan domain strategi utama pembelajaran bahasa. *GEMA Online Journal of Language Studies* 9(2): 1-13.

- Kaseh, A. B., Nik Farakh, S., & Zeti Akhtar, M. R. (2010). Self-determination theory and motivational orientations of Arabic learners: A principal component analysis. *GEMA Online™ Journal of Language Studies* 10(1): 71-86.
- Khatijah, R., & Abd Aziz, A. T. 1987. Ujian pertuturan dan kefahaman pendengaran. In A. W. Chik (pnyt.). *Isu-isu Dalam Pengukuran dan Penilaian Bahasa Malaysia*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Krejeceie, R. V. & Morgan, D. W. 1970. Determining samples size for research activities. *Educational and Psychological Measurement* 30(3): 607 - 610.
- Lynch, D. J. 2006. Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal* 40(2): 423-428.
- Malpass, J. R., O'Neil, H. F. J., & Hocevar, D. 1999. Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high scholl students. *Roeper Review* 21(4): 281.
- Naimah, A., & Aini, A. 2005. Kajian tentang persepsi pelajar UiTM terhadap kepentingan bahasa ketiga di UiTM. Unpublished manuscript, Shah Alam.
- Nik Mohd Rahimi, N. Y. 2004. Kemahiran mendengar bahasa Arab: Satu kajian di sekolah menengah kerajaan negeri. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Norhayuza, M., Naimah, A., Sahabudin, S., & Ibrahim, A. 2004. Kajian penilaian Modul BA UiTM (2002) peringkat ijazah. Institut Penyelidikan, Pembangunan & Pengkormesialan UiTM.
- Pallant, J. 2005. *SPSS Survival Manual*. New South Wales: Allen & Unwin.
- 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. & De Groot, E. V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82(1): 33-40.
- 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.
- Raminah, H. S. & Rahim, S. 1986. *Kaedah Pengajaran Bahasa Malaysia* (2 ed.). Petaling Jaya: Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd.
- Rhee, C. R., & Pintrich, P. R. 2004. Teaching to facilitate self-regulated learning. In O.-S. Tan, A. Chang & J. Ee (Eds.), *Thinking About Thinking*. Singapore: McGraw Hill Education.
- Rost, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Sahabudin, S. 2003. Masalah penguasaan bahasa Arab komunikasi di kalangan pelajar Melayu: Satu kajian kes. Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Schunk, D. H. 1983. Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology* 75(4): 511-518.
- Skinner, B. F. 1965. *Science and Human Behavior*. New York: Free Press.

- The Academic Affairs Division 2009. Academic regulations: Diploma and bachelor degree (Honours) programmes amendment 2009. Retrieved 4 Mei 2010, from Universiti Teknologi MARA:
- Tobias, S. 1985. Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist* 20(3): 135-142.
- Tryon, G. S. 1980. The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research* 50(2): 343-372.
- VanZile-Tamsen, C. 2001. The predictive power of expectancy of success and task value for college students' self-regulated strategy use. *Journal of College Student Development* 42(3): 233-241.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. 1989. Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist* 24(2): 159-183.
- Williams, M., Burden, R. & Lanvers, U. 2002. 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* 28(4): 503-525.
- Zawawi, I. 2008. *Penilaian kemahiran bertutur bahasa Arab dalam kurikulum bahasa Arab komunikasi di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama*. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.

Corresponding Author : gy_ar@yahoo.com