

# **JOURNAL OF ISLAMIC AND ARABIC EDUCATION**

**ISSN: 1985-6236**

**Selangor Darul Ehsan  
Malaysia**

**E-mail: [jiae.pimm@gmail.com](mailto:jiae.pimm@gmail.com)**

**Internationally Refereed Online Journal**

## **Volume 5, Issue 1, 2013**

**Tahap Penerimaan Penggunaan Telefon Bimbit Sebagai M-Pembelajaran dalam Pendidikan Islam**

Aliff Nawawi & Mohd Isa Hamzah

Page: 1

**Sosial and Affective Strategies Use Among Arabic Language Students in Terengganu**

Kamarul Shukri Mat Teh, Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff & Mohamed Amin Embi

Page: 11

**Educational Conditions of Muslim Majority Countries in Comparison to the Leading Nations**

Zubair Zafar Khan

Page: 19

**Hubungan Antara Efikasi Kendiri Dengan Kualiti Guru Pendidikan Islam Sekolah Menengah Kebangsaan Malaysia**

Noornajihan Jaafar & Ab. Halim Tamuri

Page: 41

## **Tahap Penerimaan Penggunaan Telefon Bimbit Sebagai M-Pembelajaran dalam Pendidikan Islam**

***Aliff Nawi***

*aliffnawi@yahoo.com*

*Sultan Hassanal Bolkiah Institute of Education,  
Universiti Brunei Darussalam*

***Mohd Isa Hamzah***

*isa\_hamzah@yahoo.com*

*Faculty of Education,  
Universiti Kebangsaan Malaysia*

### **ABSTRAK**

Aktikel ini bertujuan untuk mengenalpasti tahap penerimaan guru dan pelajar terhadap penggunaan telefon bimbit sebagai m-pembelajaran dalam Pendidikan Islam. Tumpuan kajian adalah untuk melihat beberapa aspek, iaitu (1) apakah jenis telefon bimbit yang digunakan; (2) penggunaan aplikasi dalam telefon bimbit; (3) aktiviti pembelajaran dalam telefon bimbit; (4) tahap penerimaan telefon bimbit dalam pengajaran dan pembelajaran. Kajian ini menggunakan statistik deskriptif di mana seramai 32 orang guru terlibat dalam kajian. Dapatan kajian mendapati bahawa m-pembelajaran adalah berpotensi dilaksanakan dalam pendidikan Islam. Hal ini demikian adalah disebabkan responden berkemampuan untuk memiliki telefon bimbit yang bersesuaian. Selain itu, mereka juga terdedah dengan penggunaan aktiviti pembelajaran semasa menggunakan telefon bimbit mereka. Kesimpulannya, penggunaan telefon bimbit sebagai alat m-pembelajaran adalah bersesuaian dan wajar untuk digunakan dalam kalangan guru. Cadangan untuk melaksanakan telefon bimbit sebagai m-pembelajaran dalam Pendidikan Islam perlu diterokai. Beberapa cadangan turut dikemukakan untuk memastikan penggunaan telefon bimbit dapat memberi kesan yang baik dalam pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Islam.

**Kata kunci:** m-pembelajaran, telefon bimbit, Pendidikan Islam, pengajaran dan pembelajaran

### **ABSTRACT**

*This study was conducted to investigate the perceptions of Islamic Education's teachers' readiness to use mobile phones as m-learning. The focus of the study is to examine some aspects of (1) type of handset used; (2) the use of mobile applications, (3) mobile learning activities, and; (4) the acceptance of mobile phones in teaching and learning. This study used the descriptive statistic where a total of 32 teachers are involved in this study. Findings showed that m-learning is potentially implemented in Islamic education. This is because of a majority of the respondents are affordable to own a compatible mobile phone. Besides that, the tendency of respondents using the mobile phone are more likely to learning activities. In conclusion, the use of mobile phones as a tool for m-learning is suitable and appropriate to be used among the teachers. Recommendations for implementing the mobile phone as m-learning Islamic education should be explored. Some suggestions are made to ensure that the use of mobile phones to good effect in teaching and learning Islamic education.*

**Keywords:** M-learning, mobile phones, Islamic Education, teaching and learning

## PENGENALAN

Sejajar dengan perkembangan dunia dalam bidang teknologi maklumat dan komunikasi, pendidikan dilihat sebagai antara aspek yang terkesan hasil dari gelombang globalisasi ini. Dahulunya proses pengajaran dan pembelajaran hanya berlaku dalam bilik darjah dan menggunakan bahan seperti buku-buku sahaja, namun kini dengan kewujudan dan kemudahan internet menjadikan segala maklumat dan ilmu pengetahuan boleh dicapai dimana-mana sahaja tanpa kekangan masa dan tempat. Lalu, lahirlah istilah e-pembelajaran yang merupakan proses pembelajaran secara atas talian menerusi internet seperti forum, email, blog, laman web dan sebagainya.

secara umumnya, e-Pembelajaran merupakan penyampaian pendidikan melalui internet dengan menggunakan komputer. Skop penggunaannya menjangkau lebih daripada konsep pembelajaran berbentuk komputer atau multimedia. Pendekatan pengajaran ini juga turut dibudayakan dan diterapkan di seluruh institusi pengajian bagi memenuhi keperluan terhadap pembelajaran sepanjang hayat. Situasi ini kemudiannya mewujudkan peluang baru, iaitu pembelajaran jarak jauh yang mana telah diamalkan di institusi pengajian tinggi tempatan seperti Universiti Terbuka Malaysia (OUM) (Zoraini et al. 2010). Aspek ini secara tidak langsung akan meningkatkan produktiviti kemahiran individu dalam kehidupan seharian serta memupuk amalan pembelajaran secara berterusan.

Rentetan dari penggunaan kaedah pembelajaran jarak jauh dan e-pembelajaran, dunia pendidikan cuba untuk meneroka dimensi pembelajaran bagi pengguna yang menginginkan pembelajaran setiap masa dan di mana-mana. Lalu, lahirlah istilah kaedah pembelajaran secara mudah alih atau dipanggil dengan m-pembelajaran (Brown 2005; Keegan 2005). Kaedah m-pembelajaran ini lebih bersifat kepada pembelajaran sendiri (self-learning) yang menggunakan alat mudah alih seperti telefon bimbit, personal digital assistant (PDA), Palm Talk dan lain-lain sebagai alat pembelajaran (Wagner 2008).

Menerusi penggunaan kaedah m-pembelajaran, proses pembelajaran bukan lagi tertumpu dalam satu platform atau hanya terhad di dalam sesebuah bilik darjah tetapi, m-pembelajaran lebih bercorakkan *just-in-time, just-in-case, on-the-move dan on-demand* (et al. 2012; Traxler 2007). Hal ini menunjukkan bahawa penggunaan alat mudah alih lebih mudah menjadikan pembelajaran berlaku pada bila-bila masa dan mana-mana tempat berbanding dengan penggunaan buku nota yang mudah rosak dan tidak bertahan lama (Ahmad Sobri 2010; Shafiza 2007). Keadaan ini menunjukkan bahawa alat mudah alih seperti telefon bimbit, Pocket PC dan lain-lain mempunyai kelebihan dari bahan yang bersifat konvensional.

## KAJIAN LITERATUR

M-pembelajaran (*m-learning*) wujud hasil dari kaedah pembelajaran jarak jauh (*d-learning*) dan pembelajaran secara elektronik (*e-learning*) (Brown, 2005; Keegan, 2005). Ia merupakan kesinambungan yang lebih menawarkan pengguna pembelajaran secara fleksibel dan mudah alih. Perkataan "pembelajaran" itu sendiri sebenarnya telah membawa maksud mudah alih kerana pembelajaran boleh berlaku dimana sahaja dan bila-bila masa (Vavoula & Sharples, 2002). Hal ini demikian memberikan dimensi baru kepada bidang pendidikan di mana kaedah m-pembelajaran lebih memberikan kemudahan kepada pengguna untuk belajar secara lebih fleksibel.

Kemajuan dalam aspek teknologi juga memberi impak yang besar kepada bidang pendidikan. Proses pendidikan bukan lagi tertumpu dalam sesebuah platform sahaja seperti dalam bilik

darjah. M-pembelajaran lebih bercorakkan pembelajaran sendiri (*self-learning*) yang hanya memerlukan peralatan mudah alih seperti personel data assistants (PDA), Palm Talk, Smartphone, iPAQ dan Pocket PC untuk pengaksesannya (Wagner, 2008). Peralatan mudah alih ini menjadikan m-pembelajaran berlaku pada bila-bila masa dan mana-mana tempat berbanding dengan penggunaan buku nota yang mudah rosak dan tidak bertahan lama (Ahmad Sobri, 2010).

Kaedah m-pembelajaran sebenarnya telah lama diamalkan dan dipraktikkan di negara membangun seperti di Eropah dan Amerika Syarikat (Ahmad Sobri, 2010). Di Malaysia, m-pembelajaran sebenarnya masih lagi diperingkat awal. Kajian dalam m-pembelajaran di Malaysia perlu dipergiat sebagaimana pengkaji di Eropah sedang melakukan pelbagai kajian dan sedang di eksperimentasikan terhadap keberkesanan penggunaannya dalam pembelajaran. Penggunaan m-pembelajaran masih lagi tidak meluas sebagai mana penggunaan e-pembelajaran dan d-pembelajaran yang menjadi medium pengajaran afektif masa kini. Namun, kewujudan m-pembelajaran memberikan lebih banyak peluang kepada pengguna untuk pembelajaran yang lebih terfokus tanpa gangguan dari pihak lain.

Walaupun penggunaan m-pembelajaran di Malaysia masih awal namun banyak kajian dalam negara dilakukan untuk melihat sejauh manakah penggunaan kaedah m-pembelajaran dapat memberikan kesan kepada pengajaran dan pembelajaran. Antara kajian awal berkaitan dengan m-pembelajaran yang telah dilakukan dalam negara termasuklah kajian terhadap reka bentuk kurikulum sekolah menengah (Ahmad Sobri, 2010), kajian terhadap subjek Sejarah (Syafiza, 2007), subjek Matematik (Saipunidza et al. 2010), subjek Sains (Dewitt & Saedah Siraj, 2010), pembinaan aplikasi pengecaman tulisan tangan (Noor Azam et al., 2010) dan aplikasi jual beli untuk masyarakat muslim (Norleyza, 2008).

## METODOLOGI

Kajian ini merupakan kajian awal dan merupakan sebahagian daripada kajian pembinaan modul m-pembelajaran dalam Pendidikan Islam. Terdapat lima (5) proses dalam kajian pembinaan modul m-pembelajaran Pendidikan Islam keseluruhannya yang menggunakan model ADDIE (*Analysis, Design, Develop, Implement & Evaluation*); (1) Kajian analisis keperluan penggunaan telefon bimbit; (2) Proses mereka bentuk modul m-pembelajaran; (3) Proses pembangunan modul m-pembelajaran; (4) Proses perlaksanaan modul m-pembelajaran dan; (5) Proses penilaian modul m-pembelajaran. Secara khususnya, kajian ini berfokus kepada peringkat yang pertama, iaitu analisis keperluan penggunaan telefon bimbit dalam pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Islam.

Seramai 32 orang guru Pendidikan Islam dari sekolah-sekolah menengah sekitar Putrajaya terlibat dalam kajian ini. Mereka diminta menjawab borang soal selidik berkaitan tahap penerimaan penggunaan telefon bimbit sebagai m-pembelajaran dalam Pendidikan Islam. Soal selidik yang diedarkan dibahagikan kepada beberapa bahagian, iaitu;

- a) Demografi – Latar belakang.
- b) Jenis telefon – Jenis telefon yang digunakan.
- c) Penggunaan telefon bimbit – Jangka masa penggunaan telefon bimbit dan aplikasi
- d) Aktiviti pembelajaran –Persepsi terhadap penggunaan telefon bimbit dalam pengajaran dan pembelajaran.
- e) Tahap kesediaan – Tahap kesediaan guru terhadap penggunaan telefon bimbit sebagai alat m-pembelajaran.

Setelah soal selidik dikutip, data berkenaan dimasukkan ke dalam perisian SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) dan dianalisis secara diskriptif. Maklumat hasil dari dapatan kajian ini (kajian analisis keperluan) adalah penting kerana hasil dapatan akan digunakan untuk membantu proses kajian yang berikutnya, iaitu dalam pembinaan modul m-pembelajaran dalam bidang Pendidikan Islam.

## DAPATAN KAJIAN

### Analisis Bahagian A: Profil Responden

Bahagian A terdiri daripada 5 item soalan, iaitu jantina, umur, kelayakan akademik, kelayakan ikhtisas dan pengalaman mengajar. Item-item data demografi ini dimasukkan setelah mendapat persetujuan oleh penyelia pengkaji yang turut memberi pandangan dalam item-item di sini.

**Jadual 1** Taburan profil responden

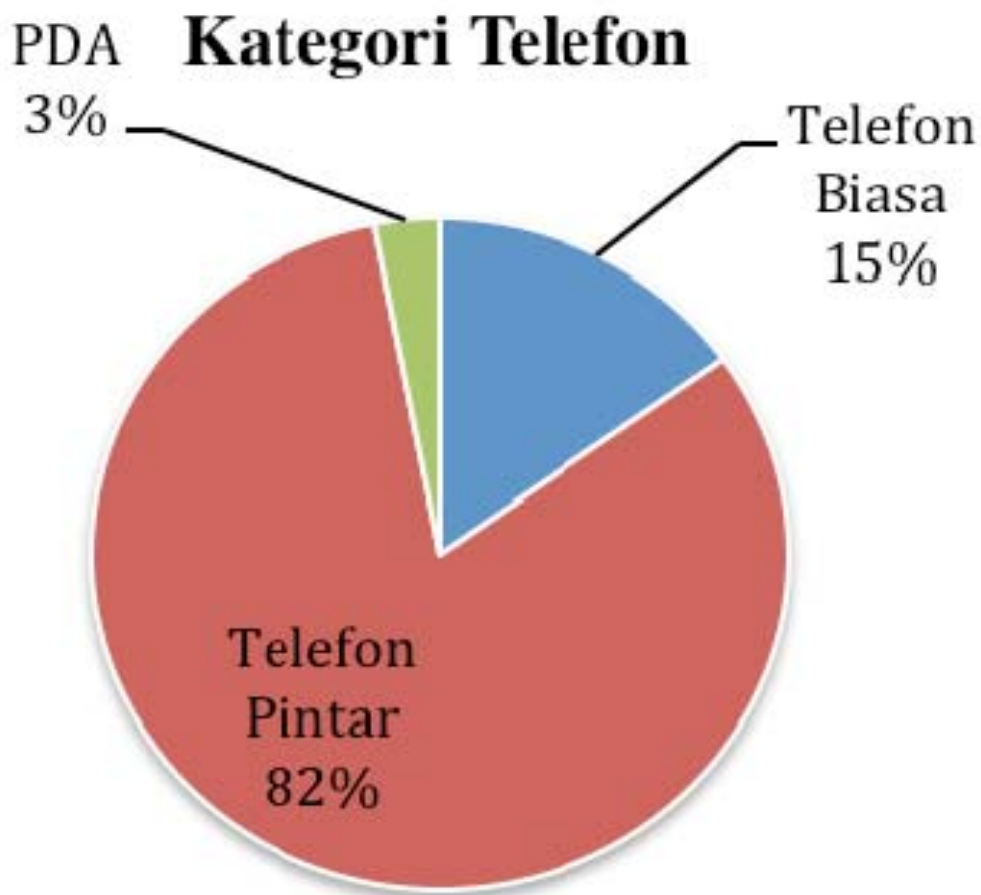
Aspek	Kategori	Kekerapan	Peratusan
Jantina	Lelaki	18	58.1
	Perempuan	13	41.9
Umur	25– 35 tahun	16	51.6
	36– 47 tahun	15	48.4
Kelayakan Akademik	PhD	1	3.2
	Sarjana	7	22.6
	Sarjana Muda	23	74.2
Kelayakan Ikhtisas	Ijazah Sarjana Muda Pendidikan	12	38.7
	Diploma Pendidikan	17	54.8
	Tiada	2	6.5
Pengalaman Mengajar	1– 5 tahun	7	22.6
	6– 10 tahun	10	32.3
	11– 15 tahun	8	25.8
	16– 20 tahun	6	19.4

Berdasarkan Jadual 1, seramai 31 orang responden yang terdiri dari guru Pendidikan Islam terlibat dalam kajian ini. Dari aspek jantina, didapati, iaitu lelaki adalah seramai 18 orang guru mewakili 58.1% manakala perempuan adalah seramai 13 orang guru yang mewakili 41.9 %. Dari sudut umur pula, seramai 16 orang guru (51.6%) yang berumur antara 25-35 tahun manakala 15 orang guru (48.4) yang lain adalah berumur antara 36-47 tahun. Dari sudut kelayakan akademik pula, majoriti responden adalah pemegang ijazah sarjana Muda, iaitu mewakili 23 orang guru (74.2%). Selebihnya adalah pemegang ijazah sarjana, iaitu tujuh orang (22.6%) dan hanya seorang sahaja pemegang ijazah doktor falsafah (3.2%).

Dari sudut kelayakan ikhtisas pula, kebanyakan responden, iaitu 17 orang yang mewakili 54.4% mempunyai kelulusan dari diploma pendidikan. Manakala 12 orang yang lain pula (38.7%) mempunyai kelulusan dari ijazah sarjana muda pendidikan. Selebihnya, iaitu dua orang tiada kelulusan ikhtisas. Dari sudut pengalaman mengajar di sekolah pula, kebanyakan guru mempunyai pengalaman mengajar lebih dari enam tahun ke atas.

### Jenis Telefon Bimbit

Rajah 1 di atas menunjukkan tiga kategori telefon bimbit yang digunakan oleh pengguna. Sebanyak 81% pengguna yang mewakili kumpulan yang besar menggunakan telefon bimbit jenis telefon pintar seperti iPhone, Blackberry dan Samsung (Android). Manakala 16% pula adalah pengguna telefon jenis biasa yang tidak mempunyai jaringan internet dan tiada akses kepada 3G. Pengguna PDA pula merupakan golongan yang paling kecil, iaitu mewakili 3% sahaja dari keseluruhan pengguna.



Rajah 1 Kategori penggunaan telefon

### Penggunaan Aplikasi Telefon Bimbit

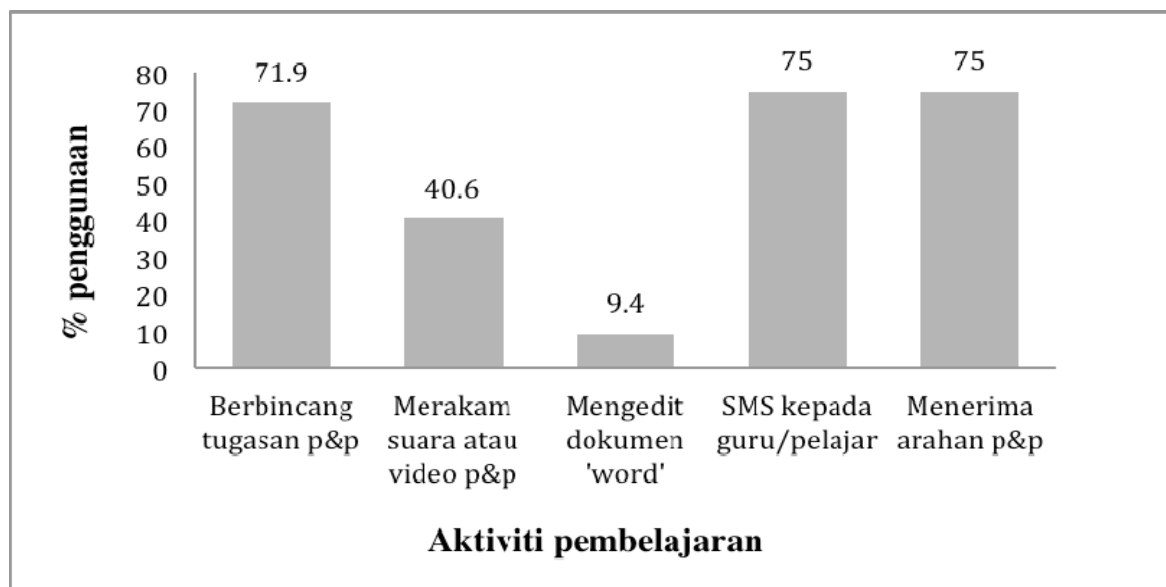
Jadual 2 menunjukkan penggunaan aplikasi telefon bimbit dalam tempoh 24 jam. Aplikasi yang paling kerap digunakan oleh guru Pendidikan Islam adalah galeri gambar (81.3%). Diikuti dengan penggunaan peringatan (notification), iaitu sebanyak 75%. Penggunaan aplikasi video kamera mendapat skor sebanyak 59.4%. Manakala aplikasi menulis nota, penggunaan bluetooth dan pemain MP3/MP4 pula mendapat skor yang sama, iaitu 53.1%. Penggunaan aplikasi yang paling rendah sekali adalah capaian internet dalam telefon bimbit. Secara keseluruhannya, taburan skor menunjukkan bahawa guru-guru Pendidikan Islam telah biasa menggunakan aplikasi dalam telefon bimbit yang dimiliki oleh mereka.

**Jadual 2** Penggunaan aplikasi dalam telefon (n=32)

Aplikasi	Skala	Frekuensi (f)	Peratus (%)
Galeri Gambar	Tidak Pernah	12	9.4
	Jarang sekali	2	6.3
	Kadang-kadang	26	81.3
	Kerap	1	3.1
Kamera Video	Tidak Pernah	3	9.4
	Jarang sekali	6	18.8
	Kadang-kadang	19	59.4
	Kerap	4	12.5
Menulis Nota	Tidak Pernah	4	12.5
	Jarang sekali	2	6.3
	Kadang-kadang	6	18.8
	Kerap	20	62.5
Peringatan	Tidak Pernah	3	9.4
	Jarang sekali	24	75.0
	Kadang-kadang	3	9.4
	Kerap	2	6.3
Bluetooth	Tidak Pernah	4	12.5
	Jarang sekali	9	28.1
	Kadang-kadang	17	53.1
	Kerap	2	6.3
MP3/MP4	Tidak Pernah	4	12.5
	Jarang sekali	10	31.3
	Kadang-kadang	17	53.1
	Kerap	1	3.1
Capaian Internet	Tidak Pernah	6	18.8
	Jarang sekali	1	3.1
	Kadang-kadang	10	31.3
	Kerap	15	46.7

### Aktiviti Pembelajaran dalam Telefon Bimbit

Rajah 2 menunjukkan beberapa aktiviti pembelajaran dalam telefon bimbit dalam tempoh 24 jam. Tiga aktiviti utama pembelajaran yang paling kerap digunakan dalam telefon bimbit adalah berbincang tugas p&np (71.9%), menghantar khidmat pesanan ringkas (SMS) kepada guru/pelajar (75%) dan menerima arahan p&np (75%). Aktiviti merakam suara dan video p&np mendapat skor yang sederhana, iaitu 40.6% manakala aktiviti mengedit dokumen 'word' pula mendapat skor yang paling rendah (9.4%). Secara umumnya, dapatan skor keseluruhannya adalah tinggi kecuali aktiviti menyunting dokumen dalam telefon bimbit.



Rajah 2 Aktiviti pembelajaran dalam telefon bimbit

### Tahap Penerimaan Telefon Bimbit dalam Pengajaran dan Pembelajaran

Jadual 3 menunjukkan tahap penerimaan guru Pendidikan Islam terhadap penggunaan telefon bimbit dalam pengajaran dan pembelajaran. Sebanyak 96.9% responden ingin belajar pada bila-bila masa dan di mana jua. Manakala 93.8% responden mahu melakukan aktiviti pengayaan pada waktu terluang. Namun, 9.4% responden tidak bersetuju menjadikan telefon bimbit sebagai alat pengajaran dan pembelajaran. Walau bagaimanapun, dapatan menunjukkan bahawa sebanyak 96.9% responden bersedia menggunakan m-pembelajaran jika bahan disediakan dalam bentuk teknologi mobile.

Jadual 3 Tahap Penerimaan Telefon Bimbit Sebagai Alat Pembelajaran

Item	Peratus Persetujuan %	
	YA	TIDAK
Saya ingin belajar pada bila-bila masa dan di mana-mana	96.9	3.1
Saya mahu melakukan aktiviti pengayaan pada waktu terluang	93.8	6.3
Saya mahu menjadikan telefon bimbit sebagai alat pengajaran dan pembelajaran	90.6	9.4
Saya bersedia menggunakan m-pembelajaran dalam Pendidikan Islam	96.9	3.1

### PERBINCANGAN

Kajian ini secara umumnya untuk melihat sejauhmanakah tahap penerimaan guru Pendidikan Islam terhadap penggunaan telefon bimbit sebagai m-pembelajaran. Setelah data kajian direkod dan dianalisis, dapatan menunjukkan bahawa guru Pendidikan Islam bersikap positif terhadap penggunaan telefon bimbit sebagai alat pembelajaran. Melalui fasa analisis keperluan yang merupakan fasa awal dari model reka bentuk instruksional ADDIE, keperluan penggunaan aplikasi mobile dalam kalangan guru telah dikenal pasti.



Tumpuan awal kajian analisis adalah dapatan kepelbagaian jenis telefon bimbit yang digunakan, bentuk penggunaan aplikasi telefon bimbit, aktiviti pembelajaran dalam telefon bimbit dan tahap penerimaan penggunaan telefon bimbit dalam pengajaran dan pembelajaran. Dapatan kajian juga telah mendapati bahawa wujudnya peluang untuk membangunkan aplikasi menerusi telefon pintar berdasarkan dapatan majoriti pengguna (81%) menggunakan telefon pintar berbanding dengan telefon biasa (16%) dan PDA (3%). Dapatan ini selari dengan laporan yang dikeluarkan oleh akhbar berita harian, 17 Februari 2011 yang menunjukkan bahawa sebanyak 7.5 juta unit telefon bimbit telah berjaya dijual pada tahun 2010. Manakala, telefon pintar (smartphone) merupakan penyumbang utama dalam penjualan. Hal ini demikian menunjukkan bahawa berlakunya peningkatan sebanyak 30 % dari tahun sebelumnya (berita harian online, 17 Februari 2011). Hal ini dibuktikan lagi dengan statistik yang dikeluarkan oleh SKMM (Suruhanjaya Komunikasi dan Multimedia Malaysia) terhadap penggunaan telefon bimbit di Malaysia semakin meningkat dari semasa ke semasa.

Selain itu, dapatan kajian keperluan terhadap penggunaan aplikasi pembelajaran dalam kalangan responden juga menunjukkan bahawa wujudnya potensi untuk membangunkan aplikasi berbentuk *mobile*. Hal ini bertepatan dengan beberapa kajian dalam negara seperti Ahmad Sobri (2010), Muhammad Ridhuan dan Saedah (2010) dan Mohd Aliff et al. (2011) yang menunjukkan bahawa pengajaran dan pembelajaran dalam bidang agama juga mendapat peluang yang baik untuk diintegrasikan dengan teknologi mudah alih. Penggunaan teknologi mudah alih yang berasaskan telefon bimbit juga bertepatan dengan takrifan oleh Traxler (2007) yang mengatakan bahawa konsep m-pembelajaran merujuk kepada alat mudah alih yang sentiasa dibawa oleh pengguna dan boleh dimuatkan ke dalam sebuah beg tangan atau poket.

Perlu diketahui bahawa kaedah m-pembelajaran juga memerlukan penerapan strategi pembelajaran dalam aplikasi yang dibangunkan. Hal ini penting untuk menyediakan peluang kepada guru menggunakan aplikasi mobile pada bila-bila masa dan di mana-mana sahaja. Sebagai contoh, kajian yang dilaksanakan oleh Auzar (2012), Siti Fatimah et al. (2006) dan Zamri dan Nur Aisyah (2011) menerapkan strategi pembelajaran sendiri dan anjal dalam aplikasi yang mereka bangunkan. Hal ini menunjukkan bahawa strategi pembelajaran amat penting untuk memberi impak yang besar dalam aplikasi yang dibangunkan bagi tujuan memberi keselesaan kepada pengguna untuk menggunakan mengikut kesesuaian masa mereka sendiri.

## **PENUTUP & CADANGAN**

Kajian terhadap penggunaan aplikasi mobile dalam bidang pendidikan masih lagi di peringkat awal di Malaysia. Sungguhpun begitu, pengkaji tempatan semakin berminat untuk menerokai potensi aplikasi mobile terhadap meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran. Walau pun kajian ini hanya menggunakan sampel dalam kalangan guru Pendidikan Islam dan berkemungkinan berbeza dalam subjek yang lain namun ia memberi gambaran awal kepada pengkaji tentang penggunaan telefon bimbit dalam kalangan guru Pendidikan Islam sekolah menengah. Cadangan untuk menghasilkan modul m-pembelajaran dalam Pendidikan Islam perlu direalisasikan agar modul m-pembelajaran yang akan dihasilkan dapat menjadi panduan dan rujukan kepada guru dan pelajar pada bila-bila masa dan dimana jua.

Menerusi dapatan kajian yang amat positif ini juga, peluang untuk meneroka penggunaan aplikasi mobile dalam bidang Pendidikan Islam perlu dilaksanakan. Hal ini kerana, penggunaan telefon bimbit sebagai m-pembelajaran bukan hanya terhadap dalam bidang sains dan teknologi sahaja

namun, ianya boleh diimplemenkan dalam bidang sains. Perkara ini jelas menunjukkan bahawa wujudnya potensi yang baik terhadap subjek Pendidikan Islam untuk dibangunkan menggunakan teknologi mobile. Justeru, penggunaan aplikasi mobile ini perlu diterokai dan dilaksanakan untuk mengetahui sejauhmana dapat memberi kesan dalam bidang Pendidikan Islam terutamanya dalam membantu guru melakukan aktiviti persediaan pengajaran.

## RUJUKAN

- Ahmad Sobri Shuib. 2010. Reka bentuk kurikulum M-Pembelajaran Sekolah Menengah: Teknik Delphi. *Proceedings of Regional Conference on Knowledge Integration in Information and Communication Technology 2010*, pp. 652-665.
- Auzar. 2012. Keberkesanan penggunaan perisian asas membaca. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 12(2): 629-644.
- Brown, T. 2005. Towards a model for m-Learning in Africa. *International Journal on E-Learning*, 4(3): 299-315.
- DeWitt, D. & Saedah Siraj. 2010. Learners' perceptions of technology for design of a collaborative m-learning module. *World Journal on Educational Technology*, 2(3): 169-185.
- Keegan, D. 2005. The incorporation of mobile learning into mainstream education and training. Paper presentation, mLearn 2005, *the 4th world conference on mobile learning*, October 25-28, Cape Town, South Africa.
- Mohd Aliff Mohd Nawi, Surina Akmal Ab Sattai & Mohd Isa Hamzaha. 2011. Kesediaan Penggunaan telefon bimbit sebagai M-Pembelajaran dalam kalangan guru Pendidikan Islam. *Proceeding International Conference on World-Class Education*, hlm. 201-209.
- Muhammad Ridhuan Tony Lim Abdullah & Saedah Siraj. 2010. M-Learning curriculum design for secondary school: a needs analysis. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 66:1638-1643.
- Neyema, A., Ochoa, S. F., Pino, J. A., Franco, R. D. 2012. A reusable structural design for mobile collaborative applications. *The Journal of Systems and Software*, 85: 511-524.
- Noor Azam Zakaria, Wan Fatimah Wan Ahmad, Mohd Hilmi Hasan. 2010. Mobile-Based Interactive Learning Using Handwriting Recognition. Kertas kerja *Information Technology (ITSim) International Symposium*, Kuala Lumpur, 15-17 Jun.
- Norleyza Jailani, Ahmed Patel, Noor Faezah Mohd Yatim, Yazrina Yahya, Muriati Mukhtar, Zuraidah Abdullah, Marini Abu Bakar, Mazliza Othman & Salha Abdullah. 2008. A Mobile Agent-based E-marketplace Model For the Muslim Community. *Proceedings of the International Conference on Knowledge Based Development*, hlm. 272-277.
- Saipunidzam Mahamad, Mohamad Noor Ibrahim & Shakirah Mohd. Taib. 2010. M-learning: A new paradigm of learning mathematics in Malaysia. *International Journal of Computer Science & Information Technology*, 2(4): 76-86.
- Shahrizan Salian. (2010). 7.5 juta telefon bimbit dijual 2010. Berita Harian, 17 Februari [http://www.bharian.com.my/articles/7\\_5jutatelefonbimbitdijual2010/Article/Atas talian](http://www.bharian.com.my/articles/7_5jutatelefonbimbitdijual2010/Article/Atas%20talian) [4 Julai 2011].
- Siti Fatimah Mohd Yassin, Baharuddin Aris & Abdul Hafidz Omar. 2006. Strategi pembelajaran projek pembangunan produk multimedia kreatif secara kolaboratif. *Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*, 11: 24-35.
- Suruhanjaya Komunikasi dan Multimedia Malaysia. Statistical Bried Number Nine Hand Phone User Survey 2009. Cyberjaya: Suruhanjaya Komunikasi dan Multimedia Malaysia.
- Syafiza Abd Wahab. (2007). Mobile Learning Notes for SPM Sejarah: Islam di Asia Tenggara. Latihan Ilmiah. Fakulti Teknologi dan Komunikasi Maklumat. Universiti Teknikal Malaysia Melaka.

- Traxler, J. 2007. Defining, Discussing and evaluating mobile learning: the moving writes and having writ. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2): 1492-3831.
- Traxler, J. 2007. Defining, Discussing and evaluating mobile learning: the moving writes and having writ. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 8(2): 1492-3831.
- Vavoula, G. N., & Sharples, M. 2002. KLeOS: A personal, mobile, Knowledge and Learning Organisation System. In Milrad, M., Hoppe, U. Kinshuk (eds.) *Proceedings of the IEEE International Workshop on Mobile and Wireless Technologies in Education*, Aug 29-30, Vaxjo, Sweden, pp. 152-156.
- Wagner, E. D. 2005. Enabling mobile learning. *Educause Review*, 40(3): 40-53.
- Zamri Mahamod & Nur Aisyah Mohamad Noor. 2011. Persepsi guru tentang penggunaan aplikasi multimedia dalam pengajaran komponen sastra Bahasa Melayu. *GEMA Online<sup>TM</sup> Journal of Language Studies*, 11(3): 163-177
- Zoraini Wati Abbas, Tina Lim & Norazlina Mohamad. 2010. Engaging ODL Learners through Mobile Learning at Open University Malaysia. [http://eprints.oum.edu.my/482/1/formal\\_zoraini.pdf](http://eprints.oum.edu.my/482/1/formal_zoraini.pdf)

## **Social And Affective Strategies Use Among Arabic Language Students In Terengganu**

***Kamarul Shukri Mat Teh***

*kamarul@unisza.edu.my*

*Universiti Sultan Zainal Abidin, Terengganu*

***Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff***

*nrahimi@ukm.my*

***Mohamed Amin Embi***

*m.amin@ukm.my*

*Universiti Kebangsaan Malaysia, Selangor*

### **ABSTRACT**

The use of social and affective strategies in learning a second or foreign language will help students master the language learned. Therefore, this study is conducted to observe the usage level of both strategies among Arabic language students. The sample consists of 460 Form 4 students chosen at random from 13 Religious Secondary Schools in Terengganu, Malaysia. Data was collected by using a self-questionnaire to gauge the use of social and affective strategies. The results of the study showed that the usage level of social and affective strategies among the respondents is low. Hence, a pedagogical implication suggests that students should be made aware of the importance of social and affective strategies by conducting training workshops and maximizing the use of both strategies.

**Keywords:** Language learning strategies, social strategy, affective strategy, Arabic language.

### **INTRODUCTION**

Language Learning Strategy (LLS) is a specific step or action taken by students to make it easier to extract, keep, memorize, and use information so that learning is easier, faster, more interesting, more independent, and more effective and can be easily transferred to new learning environment. It involves mental and communicative procedure to learn and use language in a framework to upgrade the achievement and mastery of a target language. Therefore, it is not surprising when some studies have shown that learning strategies have resulted in positive effect on language performance. Excellent language students are found to have used different LLS more often compared to less excellent language learners (Wharton, 2000; Griffiths, 2003; Nakanoko, 2004; Holt, 2005; Gahungu, 2007; Kamarul Shukri, 2009) and these strategies can be taught to less excellent learners (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford 1990; Kamarul Shukri & Mohamed Amin, 2010).

### **RESEARCH BACKGROUND**

Among the main language learning strategies that play a big role in speeding up and improving the level of language mastery are the social and affective strategies (Oxford 1990). Both of these

strategies have often become main domains or elements in the LLS taxonomy. LLS researchers such as Rubin (1987), O'Malley and Chamot (1990), Oxford (1990), and Macaro (2001) have turned the social and affective strategies into one of the constructs that formulate each of their LLS classification.

Social strategy is an action taken by students when interacting with others in various different situations (Oxford, 1990). This strategy include asking question for clarification or correction, cooperating with others, and developing cultural understanding. Since the language is a form of social behavior, the choice of appropriate social strategies is very important in the language learning process. Learners can use these strategies to establish the ability of self-directed learning. Therefore, having proper learning strategies can improve learners and their language competencies (Mina & Maliheh, 2013)

Whereas, affective strategy is a strategy that enables students to be in control of their emotion, motivated and have a positive attitude in learning a language. It makes language learning more consistent (Oxford, 1990). For instance, making a positive statement to oneself when faced with problems in using a language. Good language learners often use this strategy. They know that positive emotions and attitude can make language learning more effective and enjoyable. Besides that, affective strategies are one of the fertile area in educational research nowadays. Researchers and educators truly understand the value of emotions and affectivity with regards to language learning. Therefore, the factors that learners might consider before using or not using a certain strategy are the learning situation, attitude, motivation, anxiety, self confidence and other factors (MacIntyre, 1994).

More studies on the use of social and affective strategies are conducted in English language learning. Information on the use of both strategies by Arabic language students are seldom shared. Hence, studies on the use of social and affective strategies in the learning of Arabic language should be conducted to collect information and find out the ways these strategies are used. The difference among the types of language in linguistic and orthography aspects is one of the factors that influence the strategy used in the target language learning (Grabe, 1986; Douglas, 1992). Thus, the difference between Malay language and Arabic language in linguistic and orthography aspects is expected to affect the usage level and type of social and affective strategies among the students of Arabic language. The social and affective strategies often used by students in learning Malay language may not be appropriate to be used in learning Arabic language, and vice versa.

## **RESEARCH OBJECTIVES**

Based on the problem statement above, the objectives of this study are to:

1. Identify the usage level of social and affective strategies among the students in religious secondary schools in Terengganu in learning the Arabic language.

2. Identify the type of social and affective strategies among the students in religious secondary schools in Terengganu in learning the Arabic language.

## METHODOLOGY

### Participants

This quantitative study was carried out in the religious secondary schools in Terengganu, Malaysia. It involved Form Four students from thirteen religious secondary schools. A total of 460 students were drawn from a population (N=1691) who have been studying Arabic language (Krejcie & Morgan, 1970). The sample is comprised of 230 females and 230 males who have been studying the Arabic language for more than three years.

### Instruments

A set of questionnaire was used to collect information on the level of the use of social and affective strategies among students in religious secondary schools during the learning of Arabic language. The items for the questionnaire were selected, adapted and added based on the social and affective constructs in the SILL (Oxford, 1990) version 7.0. It used the five point Likert rating scale. A rating scale of 1 (Never or almost never true about me) being the lowest level in the strategy usage measurement to 5 (Always or almost always true about me) being the highest level was used. The Cronbach's alpha for social category (0.769) and affective category (0.650) indicates a good degree of reliability (Sekaran, 1992; McMillan & Schumacher, 2006).

## DATA ANALYSIS

In order to determine the participants' frequency of social and affective strategies use, data was analysed by using the descriptive statistics. The mean value obtained was interpreted by using the interpretation method suggested by Oxford (1990). She has placed the evaluation criteria of language learning strategy usage level as shown in Table 1.

**Table 1** Interpretation of Language Learning Strategy Usage Level Mean Score

High	Always true (always)	4.5 to 5.0
	Normally true (often)	3.5 to 4.4
Moderate	Frequently true (sometimes)	2.5 to 3.4
Low	Normally not true (seldom)	1.5 to 2.4
	Never true (never)	1.0 to 1.4

Descriptive statistics showed that the usage level of social ( $M = 2.09$ ,  $SP = 0.73$ ) and affective ( $M = 2.39$ ,  $SP = 0.67$ ) strategies among the religious secondary school students during the learning process of Arabic language is low.

Table 2 shows the use of different types of social strategy in the learning of Arabic language. For the sub strategy “asking questions”, the use of “asking for explanation or verification” (B1) is at moderate level (M=2.80). 44.4% of students have never and normally do not use this strategy. While the use of “asking to make corrections” (B2) is at a low level (M=1.99). 72.4% of students have never and normally do not use this strategy. The usage level of “asking in target language” (B5) was also at a low level (M=1.53) where 86.3% of students have never and normally do use this strategy.

**Table 2** Frequency (In Percentage), Mean, and Standard Deviation of Social Strategy (N=460)

Item No	Strategy	1	2	3	4	5	Mean	S.D.
B1	If I do not understand something in Arabic, I ask the other person to slow down or say it again.	18.3	26.1	25.0	18.7	12.0	2.80	1.27
B2	I ask the Arabic language speakers or teachers to correct me when I talk.	44.8	27.6	14.8	8.9	3.9	1.99	1.14
B3	I practice, revise and share information on Arabic language with other students.	25.9	34.8	22.4	10.7	6.3	2.36	1.15
B4	I've ask for help from the Arabic language speaker or teacher.	30.9	31.5	19.8	11.3	6.5	2.31	1.20
B5	I've ask question in Arabic language.	63.9	22.4	10.4	2.6	0.7	1.53	0.83
B6	I try to learn about the culture of Arabic speaker.	64.1	21.3	10.9	3.0	0.7	1.54	0.85

For the “cooperating with others” sub strategy, the use of “working together with peers” strategy (B3) is at a low level (M=2.36) where 60.7% of students have never and normally do not use this strategy. The usage level of “working together with proficient language speakers/ individuals” strategy (B4) is also at a low level (M=2.31) where 62.4% of students have never and normally do not use this strategy.

The use of “expanding the understanding of the culture of the language learned” strategy (B6) which represents the “empathizing with others” sub strategy is at a low level (M=1.54). 85.4% of students have never and normally do not use this strategy.

Table 3 shows the types of affective strategy used in Arabic language learning by students in the religious secondary schools in Terengganu, Malaysia. The use of “self-calming” (B7) representing the “lowering your anxiety” strategy is at a moderate level (M=2.91). 38.7% of students have never and normally do not use this strategy.

For the sub strategy “encouraging yourself”, the use of “taking risks intelligently” strategy (B8) was at a moderate level (M=2.61). 51.3% of students have never and normally do not use this strategy. The use of “making positive statements” strategy (B13) was also at a moderate level (M=2.71) with 47.6% of students have never and normally do not use this strategy. While the

use of “self rewarding” strategy (B9) was at a low level (M=1.64). 82.1% of students stated that they have never and normally do not use this strategy.

**Table 3** Frequency (In Percentage), Mean, and Standard Deviation of Affective Strategy (N=460)

Item No	Strategy	1	2	3	4	5	Mean	S.D.
B7	I try to relax whenever I feel afraid of using Arabic language.	13.9	24.8	28.5	22.0	10.9	2.91	1.20
B8	I encourage myself to speak Arabic even when I am afraid of making a mistake..	19.6	31.7	24.8	15.9	8.0	2.61	1.19
B9	I give myself a reward or treat when I do well in Arabic.	62.8	19.3	11.1	4.3	2.4	1.64	1.00
B10	I notice if I am tense or nervous when I am studying or using Arabic.	.18	24.6	25.9	17.0	13.7	2.81	1.30
B11	I write down my feelings in a language learning diary.	83.3	9.6	3.0	2.2	2.0	1.30	0.79
B12	I talk to someone else about how I feel when I am learning Arabic.	25.2	19.1	23.5	19.6	12.6	2.75	1.35
B13	I often utter motivating statements that would fire me up to keep on striving and do my best in learning the Arabic language.	19.8	27.8	24.6	17.0	10.9	2.71	1.26

For the sub strategy “taking your emotional temperature”, the use of “listening to your body” (B10) was at a moderate level (M=2.81). 43.5% of students have never and normally do not use this strategy. The usage level of “discussing my feelings with someone else” strategy (B12) was also moderate (M=2.75). 44.3% of students have never and normally do not use this strategy. While the “writing in a language learning diary” strategy (B11) was used at a low level (M=1.30) and up to 92.9% of students stated that they have never or normally do not use this strategy.

## DISCUSSION

Social strategy is an action taken by students while interacting with others in various different situations (Oxford, 1990). Only the “asking for explanation or verification” strategy from the “asking question” sub strategy is used by students in the religious secondary schools at a moderate level. This is a popular strategy which is frequently used by language students where the language proficiency is still low and the source of language input is insufficient. It is often used to overcome the weakness in listening skills.

Other strategies such as “asking to make corrections” and “asking in target language” from the “asking question” sub strategy, “working together with peers” and “working together with speakers/individuals who are proficient” from the “cooperating with others” sub strategy, and “expanding the understanding of the culture of the language learned” from the “empathizing



with others” sub strategy are used at a low frequency level. The status of overall usage of social strategy and most of the items of the strategy which is low, supports Politzer and McGroarty (1985) who reported that Asian students are quite reluctant to use social strategy that entails asking questions or asking for verification. The Asian culture still looks at the attitude of asking questions while learning or speaking is still going on as disturbance, impolite, and disrespectful towards the speaker (Bremner, 1999). In fact, Asian students in the Western countries are still having this stereotype attitude like being quiet, reserved and seldom ask questions (Lin & Yi, 1997). This shows that the cultural factor plays a significant role on the selection and usage of the types of LLS.

On the other hand, affective strategy is a strategy that enables students to be in control of their emotion, motivated and have a positive attitude in learning a language. Generally, the usage level among students from religious secondary schools while learning the Arabic language is low. The “self calming when feeling scared or nervous while learning or using Arabic language” strategy is the most frequently used affective strategy by students. They are found to be frequently using the “self calming” strategy from the “lowering your anxiety” sub strategy; “listening to your body” and “discussing my feelings with someone else” from the “taking your emotional temperature” sub strategy; and “making positive statements” and “taking risks intelligently” from the “encouraging yourself” sub strategy at a low level. All of these strategies are expected to help students handle and manage their affective aspects during language learning.

They also use “self rewarding” strategy from the “encouraging yourself” sub strategy and “writing a language learning diary” from the “taking your emotional temperature” sub strategy, but at a low level. This is probably because the practice of self-rewarding when they succeed in achieving something has not become a habit among students yet. The same goes with the habit of writing diaries, which is not that popular among students that lead to a low usage level of language learning diary-writing strategy. The language learning diary writing needs to be encouraged because it is an effective strategy in managing affective aspects - especially the language anxiety - in language learning (Brown, 1989)

This scenario indicates that students may have the experienced in facing the problem of high level language anxiety (Oxford 2011). However, they refuse to deal with their emotional reaction towards language learning. This can be interpreted from the low usage level of the strategy. This usage level might also indicate the insufficient opportunity for students to practice using the language in conversations, making presentations, or language activities in and out of class.

## **RESEARCH IMPLICATIONS**

The findings of this research indicate that students might be facing a high level of language anxiety problem and insufficient use of target language. This is caused by the poor source of language input. Hence, the affective and social strategies should be given attention. It deserves because it can help students to manage emotion, attitude and keep them motivated while learning, using the language and interacting with others in various different situations.

Teachers need to polish the methods of using the strategy which are proven effective and assist students in language learning. Strategies such as self calming, taking risks intelligently, making positive statements, knowing emotional situation, discussing feelings with someone, and asking for explanation should be taught systematically because they can help students to manage the internal and external issues while learning the language. Strategies that are less used but proven effective such as asking to make correction, asking in the target language and working together with others should be emphasized. Teachers should encourage students to try using new strategies like self rewarding, writing in the language learning diaries, and expanding their understanding of the culture of language learned. All teaching and learning activities of the strategy can be carried out by conducting LLS awareness sessions and learning how to learn a language workshops.

Students need to change their attitude and perceptions towards Arabic language so that they do not see it as just a subject that they have to pass. Students need to develop a positive attitude by striving to master the Arabic language. Besides that, schools should also provide opportunities for students to use the language naturally and access language materials in abundance easily. This way, students have more opportunities to put various different social and affective strategies into practice frequently. At the same time, it would increase the level of achievement and mastery of the language among students.

Research in the use of social and affective strategies should go on. Furthermore, there have not been many researches of this kind conducted in the context of Arabic language learning. Researches using various different methods should also be conducted to obtain consistent and accountable results.

## REFERENCES

- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: investigating the relationship in Hong Kong. *The Canadian Modern Language Review*, 55 (4): 490-514.
- Brown, H.D. (1989). *A practical guide to language learning: a fifteen program of strategies for success*. New York: McGraw Hill.
- Douglas, M.O. (1992). Development of orthography-related reading/writing strategies by learners of Japanese as a foreign language. Ph.D Dissertation. University of Southern California.
- Gahungu, O.N. (2007). The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners. Ed.D Dissertation. Northern Arizona University.
- Grabe, W. (1986). The transition from theory to practice in teaching reading. In Dubim, F., Eskey, D. E. & Grabe, W. (Ed.). *Teaching second language reading for academic purpose*, pg. 25-48. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Griffiths, C. (2003). Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation. Ph.D Thesis. University of Auckland.
- Holt, K. (2005). English proficiency of Chinese students and strategies of language learning. Ph.D Dissertation. University of Kansas.

- Kamarul Shukri Mat Teh. (2009). Penggunaan strategi pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama. Tesis PhD. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Kamarul Shukri Mat Teh & Mohamed Amin Embi. (2010). *Strategi Pembelajaran Bahasa*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (3): 607-610.
- Lin, J.G. & Yi, J. (1997). Asian international students adjustment: issues and program suggestions. *College Student Journal*, 31: 473-479.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London and New York: Continuum.
- MacIntyre, P.D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27: 185-195.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education Inc.
- Mina Rastegar & Maliheh Karami. (2013). On the relationships among emotional intelligence, affective, and social strategy use, and academic achievement of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (2): 389-396.
- Nakanoko, K. (2004). Oral proficiency and language learning strategies: a preliminary effort to find learner internal factors that enhance oral proficiency of second language learners. Ph.D Dissertation. University of Tennessee.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Politzer, R.L. & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gain in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19: 103-123.
- Rubin, J. (1987). Learners strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Ed.). *Learner strategies in language learning*, pg. 15-29. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sekaran, U. (1992). *Research methods for business: a skalal building approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50: 203-243.

## **Educational Conditions of Muslim Majority Countries in Comparison to the Leading Nations**

***Zubair Zafar Khan***

*drzubairzafar@gmail.com*

*Jamia Millia Islamia, University*

*New Delhi, India*

### **ABSTRACT**

*Background: Muslims are the Second largest Religious group after Christians in the World and ruling on around fifty one Countries and own more than 80% Oil Reserves of the World. But in respect of Educational progress they are far behind from their neighboring Countries. Objectives: This essay seeks to highlight the Educational conditions of Muslim Majority Countries in the World at present. Findings: The conditions of Muslims are worse than one can expect without observing the data presented in this Article. For Instance, 51 Muslim Majority Countries collectively have 2313 Universities, while USA alone have 2138 Universities, Brazil 1844, Philippines have 1321 Universities etc. Discussion: An attempt has been made in this essay to analyze the representation of Muslim Majority Countries in the field of education in comparison to some leading nations of the World in the light of latest data available.*

**Key Words:** *Muslims Majority Countries, Muslim Education, PhDs by Country, Planetariums, CIA World Fact Book, Number of Universities, University Ranking.*

### **INTRODUCTION**

Education plays a crucial role in the all-round development of a nation or community. It puts the foundation of industrial and economic development. But the educational conditions of Muslims in the whole World are Substandard. Globally the definition of literacy is 'at the age 15 one can read and write'. The average literacy of the 'World' according to CIAWFC (CIA World Fact Book, 2012) is 84.1%. In Males 88.6% are literate and in Females 79.7%.

Almost three-quarters of the World's population; 775 million of illiterate adults are found in only ten countries (in descending order: India, China, Pakistan, Bangladesh, Nigeria, Ethiopia, Egypt, Brazil, Indonesia, and the Democratic Republic of the Congo); of all the illiterate adults in the world, two-thirds are women; extremely low literacy rates are concentrated in South and West Asia and Sub-Saharan Africa (CIA World Fact Book, 2012) It should be noted that out of these ten, six are MMCs and one is India which has the second largest Muslim population in the World. Similarly if we see other indicators such as in Pakistan 23 daily newspapers per 1000 citizens while in Singapore 460 per 1000 citizens (pewforum.org, 2011). In UK book titles per million is 2000 in Egypt book titles per million is only 17 (pewforum.org, 2011).

In the Table below the literary conditions of all MMCs has been presented in comparison with the leading nations of the world- USA, China, Israel and the World. The literacy rate of MMCs ranges between 28-90 %. Indonesia has the highest literacy- total: 90, male 94 female 86 whereas Nigeria has the lowest- total 28, male 42 and female 15. In addition 6 countries have

les than 70% in total literacy. In total, 'Muslim World' has the lowest rates of adult literacy correspond to the highest population growth rate (Spengler, 2005). In all of the MMCs the rate of female literacy is very low in comparison to males. While the literacy rate in USA is 99% in total as well as same in males and females.

### Methodology

Mostly in the tables at first the representation of MMCs in a particular field is mentioned afterwards the representation of other leading nations is presented so that the reader can easily compare and analyze the conditions of MMCs in that field. We have tried our level best to collect the data from the latest data sources however in few cases the very recent changes may not be included. A large proportion of data is collected from the latest version of CIA World Fact Book. In several places the Acronyms were used in place of different terms. The full forms of those acronyms are given below in the table in Attachment 1.

**Table 1** Literacy Rate

No.	Country	Literacy rate % Total/M/ F	%EB
1	Afghanistan	28/43/12	-
2	Albania	99/99/98	-
3	Algeria	70/80/60	4.3
4	Azerbaijan	99/99/99	2.8
5	Bahrain	95/96/92	2.9
6	Bangladesh	57/61/52	2.4
7	Brunei	93/95/90	-
8	Burkina Faso	22/29/15	4.6
9	Chad	35/45/24	3.2
10	Comoros	75/80/70	7.6
11	Djibouti	68/78/58	8.4
12	Egypt	72/80/63	3.8
13	Guinea	41/52/30	2.4
14	Indonesia	90/94/87	2.8
15	Iran	77/83/70	4.7
16	Iraq	78/86/71	-
17	Jordan	93/96/89	0
18	Kazakhstan	99/100/99	2.8
19	Kosovo	92/97/88	4.3
20	Kuwait	93/94/91	3.8
21	Kyrgyzstan	99/99/98	5.9
22	Lebanon	87/91/82	1.8
23	Libya	89/95/82	-
24	Malaysia	89/92/85	4.1

*continue Table 1*

25	Maldives	94/93/95	11.2
26	Mali	28/36/20	4.4
27	Mauritania	58/70/51	4.4
28	Mayotte	86	-
29	Morocco	56/70/44	5.6
30	Niger	29/43/15	4.5
31	Nigeria	61/72/50	-
32	Oman	81/87/74	3.9
33	Pakistan	55/69/40	2.7
34	Palestine or West Bank	92/97/88	-
35	Qatar	96/97/95	3.3
36	Saudi Arabia	87/90/81	5.6
37	Senegal	39/51/29	5.8
38	Sierra Leone	35/50/24	4.3
39	Somalia	38/50/26	-
40	Sudan	61/72/51	-
41	Syria	80/86/74	4.9
42	Tajikistan	99/99/99	3.5
43	The Gambia	50/60/40	2
44	Tunisia	74/83/65	7.1
45	Turkey	87/95/80	2.9
46	Turkish Republic of Northern Cyprus		
47	Turkmenistan	99/99/98	-
48	United Arab Emirates	78/76/82	1.2
49	Uzbekistan	99/99/99	-
50	Western Sahara	-	-
51	Yemen	64/81/47	5.2
52	USA	99/99/99	5.5
53	China	92/96/88	-
54	Israel	97/99/96	5.9
55	World	84.1/88.6/79.7	-

*Source:* CIA World Fact Book, 2012

The Table 2 shows the number of Universities in MMCs with the number of Universities in other leading countries. The total numbers of universities in 51 MMCs are 2313 while USA alone has 2138 Universities, Brazil 1844, Philippines 1321 universities etc. Indonesia has the largest number of universities among MMCs that are 517. While Japan has 692 universities which have 4.9 (en.wikipedia.org 1, 2013) times smaller land area and have 1.9 (Internet World Stats, 2013) times smaller population than Indonesia. Let us compare Indonesia with Brazil.

Indonesia has 1.2 times greater population than Brazil. Moreover Indonesia has 517 universities while Brazil has 1844 universities. It implies that Brazil has 1327 more universities than Indonesia or in other words Brazil has 3.5 times more universities than Indonesia.

**Table 2** Number of Universities in MMCs

Country	No. of Universities	Country	No. of Universities
Indonesia	517	Libya	13
Turkey	158	Yemen	13
Morocco	144	Chad	10
Iran	137	Kosovo	10
Egypt	125	Mali	9
Kazakhstan	124	Niger	9
Pakistan	121	Oman	8
Nigeria	103	Turk. Rep. of Northern Cyprus	8
Bangladesh	80	Burkina Faso	7
Algeria	74	Kuwait	5
Senegal	70	Djibouti	4
Uzbekistan	62	Mauritania	3
Saudi Arabia	48	Comoros	2
Malaysia	45	Sierra Leone	2
Sudan	39	Brunei Darussalam	1
Lebanon	36	Qatar	1
Tunisia	35	Somalia	1
Azerbaijan	30	The Gambia	1
Iraq	30	Maldives	-
Jordan	29	Mayotte	-
United Arab Emirates	26	Western Sahara	-
Palestine	25	Total	2313
Tajikistan	24	USA	2138
Albania	21	Brazil	1844
Kyrgyzstan	21	Philippines	1321
Syria	20	Japan	692
Guinea	17	India	601
Afghanistan	16	China (mainland)	547
Turkmenistan	15	France	343
Bahrain	14	Germany	333

Source: International Association of Universities, 2013

## Muslim Universities and World University Rankings

Here we are presenting the representation of the Universities located in MMCs, in the World University Ranking League Table. There are several Institutions preparing their own University Rankings but here we are presenting QS World University Rankings (QSWUR) 2012-13 and examining the positions of Muslim Universities in it. At first a brief introduction of QS World University Rankings has given.

Quacquarelli Symonds (QS), a company that specializes in providing study abroad services, released the 2012 QS World University Rankings on September 11, 2012. In total, more than 2,500 universities were evaluated out of which more than 700 World Class Universities were mentioned in the list according to their ranks. Massachusetts Institute of Technology of USA achieved the top slot followed by Cambridge University on the second position. However, four of the six top slots in the university “league table” were occupied by the UK universities. With MIT leading the list, Cambridge fell to No. 2 spot and Harvard University ranked third in the list. University College, London (UCL), Oxford University and Imperial College took fourth, fifth and sixth places respectively. Seventh place was awarded to Yale University, followed by University of Chicago, Princeton University and the tenth position to California Institute of Technology (QS World University Rankings 2012). But it has a little to applaud for MMCs due to their undermining condition in University Education. See the table below.

**Table 3** The Representation of MMCs in ‘World University Ranking’, in Different Ranking Groups in Comparison to Some Leading Nations of the World

	USA	UK	Canada	Japan	China	Malaysia	Saudi Arabia	Kazakhstan	Egypt	Indonesia	Turkey	Pakistan
Top 10	7	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Top 100	31	18	3	6	3	-	-	-	-	-	-	-
Top 200	54	30	9	10	7	1	1	-	-	-	-	-
Top 400	83	45	16	16	9	5	3	2	1	1	-	-
Entire List	126	55	21	29	23	7	6	6	2	4	7	4

Source: QS World University Rankings 2012

The above table shows the ranks of MMCs in QSWUR 2012. The table shows that in top ten there is no representation of any MMC University whereas USA has seven and UK has three Universities in the class. Again in top hundred there is no representation of any MMC university. In top two hundred USA have 54 universities and UK, Canada, Japan, China have 30, 9, 10, 7 universities individually respectively. While MMCs all together have only 2 Universities in the group. In the same manner in top four hundred USA, UK, Canada, Japan individually have more number of universities than collective gain of MMCs.

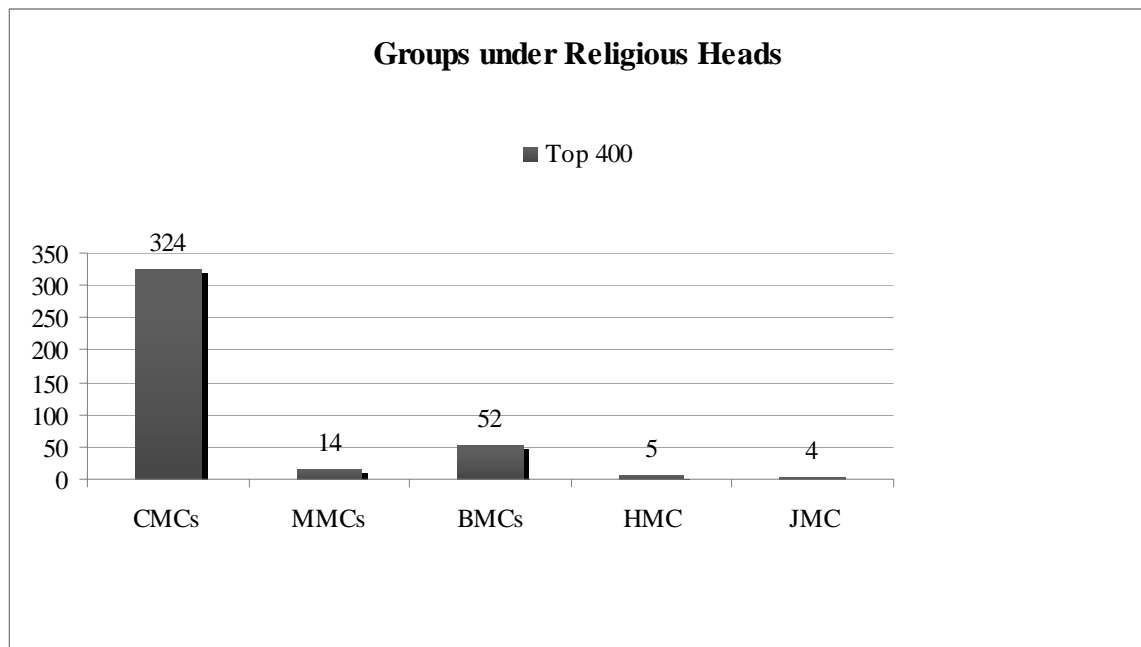
In total there are 61 Universities of MMCs in the list. There is no university of any MMC in the top 155 universities of the world. The First MMC University which was spotted in the list is Universiti Malaya (Malaysia) claiming 156<sup>th</sup> rank followed by King Saud University (Saudi Arabia) on 197<sup>th</sup> position. In the group of top four hundred Malaysia have five universities,



Saudi Arabia have three, Kazakhstan have two, Lebanon, Indonesia, UAE and Egypt have one each. It implies that out of 49 MMCs only seven have been represented in the Top Four Hundred category. It should be noted that, the top 400 universities were ranked individually from 1<sup>st</sup> to 400<sup>th</sup> place. The remaining universities were ranked into the following categories: Top 401-450, Top 451-500, Top 551-600, and 601+. See the table blow.

If we sort-out the list under religious heads, the results are quite surprising. There are 524 universities of CMCs, 100 of BMCs, 61 of MMCs and 11 of HMC (India) and 05 of JMC (Israel) in the whole list. While in the in the top four hundred category 324 Universities of CMCs, 52 of BMCs, 14 of MMCs and 05 of HMC (India) and 04 of JMC (Israel). It implies that the representation of CMCs is 23.14 times higher than MMCs or in other words the number of Universities of MMCs is only 4% of CMCs. While the representation of BMCs is 3.7 times higher than MMCs or in other words MMCs are only 26% of BMCs. See the chart below.

**Chart 1** Distribution of Universities in ‘World University Ranking’ under religious heads



Source: QS World University Rankings 2012.

**Table 4** Six Years Data of the Representation of the Universities Located in MMC in QSWUR

Sl. no	2012	Institute	Country
1	156	Universiti Malaya (UM)	Malaysia
2	197	King Saud University	Saudi Arabia
3	208	King Fahd University of Petroleum & Minerals	Saudi Arabia
4	250	American University of Beirut (AUB)	Lebanon
5	261	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	Malaysia
6	273	University of Indonesia	Indonesia
7	326	Universiti Sains Malaysia (USM)	Malaysia

continue Table 4

8	334	King Abdul Aziz University (KAU)	Saudi Arabia
9	358	Universiti Teknologi Malaysia (UTM)	Malaysia
10	360	Universiti Putra Malaysia (UPM)	Malaysia
11	369	L.N. Gumilyov Eurasian National University	Kazakhstan
12	370	United Arab Emirates University	UAE
13	390	Al-Farabi Kazakh National University	Kazakhstan
14	392	American University in Cairo	Egypt
15	402	Al-Imam Mohamed Ibn Saud Islamic University	Saudi Arabia
16	403	American University of Sharjah	UAE
17	404	Bilkent University	Turkey
18	412	International Islamic University Malaysia (IIUM)	Malaysia
19	417	National University of Sciences and Technology (NUST) Islamabad	Pakistan
20	427	Sultan Qaboos University	Oman
21	438	Universitas Gadjah Mada	Indonesia
22	455	Bandung Institute of Technology (ITB)	Indonesia
23	463	Middle East Technical University	Turkey
24	503	Sabancı University	Turkey
25	507	Umm Al-Qura University	Saudi Arabia
26	515	Université Saint-Joseph de Beyrouth	Lebanon
27	526	Al Azhar University	Egypt
28	527	Bogazici Universitesi	Turkey
29	534	Hacettepe University	Turkey
30	537	Istanbul University	Turkey
31	538	Kazakh - British Technical University	Kazakhstan
32	539	King Faisal University	Saudi Arabia
33	549	Qatar University	Qatar
34	573	University of Tehran	Iran
35	577	Ain Shams University	Egypt
36	578	Airlangga University	Indonesia
37	579	Alexandria University	Egypt
38	587	Baku State University	Azerbaijan
39	592	Bogor Agricultural University	Indonesia
40	598	Cukurova University	Turkey
41	600	Diponegoro University	Indonesia
42	603	E.A.Buketov Karaganda State University	Kazakhstan
43	610	Jordan University of Science & Technology	Jordan
44	613	Kazakh National Pedagogical University Abai	Kazakhstan
45	614	Kazakh National Technical University named after K.I. Satpaev	Kazakhstan

*continue* Table 4

46	616	Khazar University	Azerbaijan
47	619	Kuwait University	Kuwait
48	620	Lahore University of Management Sciences (LUMS)	Pakistan
49	631	Qafqaz University	Azerbaijan
50	634	Sepuluh Nopember Institute of Technology	Indonesia
51	636	Sharif University of Technology	Iran
52	637	South Kazakhstan State University (SKSU)	Kazakhstan
53	674	Universiti Teknologi MARA - UiTM	Malaysia
54	676	University of Baghdad	Iraq
55	677	University of Bahrain	Bahrain
56	680	University of Brawijaya	Indonesia
57	687	University of Dhaka	Bangladesh
58	688	University of Engineering & Technology (UET) Lahore	Pakistan
59	689	University of Jordan	Jordan
60	690	University of Karachi	Pakistan
61	691	University of Lahore	Pakistan
62	-	King Khalid University	Saudi Arabia
63	-	Cairo University	Egypt
64	-	KOC University	Turkey
65	-	Deponegoro University	Indonesia

*Source: QS World University Rankings 2012***Table 5** MMCs in Academic Ranking of World Universities (China) 2012

Sl. No	Rank	University	Country
1	300-201	King Saud University	Saudi Arabia
2	400-301	King Abdulaziz University	Saudi Arabia
3	400-301	King Fahd University of Petroleum & Minerals	Saudi Arabia
4	400-301	University of Tehran	Iran
5	500-401	Cairo University	Egypt
6	500-401	Istanbul University	Turkey
7	500-401	University of Belgrade	Serbia
8	500-401	University of Malaya	Malaysia

*Source: Academic Ranking of World Universities 2012***Subject-wise Ranking**

SWR is an important tool to analyze more clearly the research performance and educational standard of different universities in different subject areas. Therefore it helps to attract interna-

tional students to a particular university. Mostly the institutions which prepare University Rankings also prepare Rankings by subjects.

### MMCs in QS World University Rankings 2012-13 by Subjects

The table below shows the representation of MMCs in QSWUR by Subjects. The data of the table is extracted from the QSWUR by subject 2012-13 (QS World University Rankings by Subject, 2012). In the source table the top fifty Universities were mentioned individually with respect of their ranks in each subject. Afterwards each group of fifty universities was mentioned collectively. These groups are 51-100, 101-150 and 151-200.

In the table below the SWR of 29 subjects were mentioned. In the beginning of every subject first we have displayed the top rank holder of the subject afterwards the ranking of MMCs in that subject is mentioned in the decreasing order.

**Table 6** QS MMCs in World University Rankings 2012-13 by Subjects with the Top Position Holder in each Subject

Subject	Institution	Rank	Country
Philosophy	University of Oxford	1	UK
	Bilkent University	150-101	Turkey
Modern Languages	Harvard University	1	USA
	King Saud University	150-101	Saudi Arabia
	American University of Cairo	200-151	Egypt
	Cairo University	200-151	Egypt
	Istanbul University	200-151	Turkey
	University of Indonesia	200-151	Indonesia
Geography	University of Oxford	1	UK
	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	150-101	Malaysia
	Universiti Malaya (UM)	150-101	Malaysia
History	University of Oxford	1	UK
Linguistics	Massachusetts Institute of Technology	1	USA
	Bogazici Universitesi	200-151	Turkey
English Language & Literature	University of Cambridge	1	UK
	King Saud University	150-101	Saudi Arabia
	Universiti Putra Malaysia (UPM)	150-101	Malaysia
	University of Indonesia	150-101	Indonesia
	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	200-151	Malaysia
	Universiti Malaya (UM)	200-151	Malaysia
	Computer Science and Information System	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1
	King Fahd University of Petroleum & Minerals	200-151	Saudi Arabia

*continue* Table 6

Chemical Engineering	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	United States	
	Universiti Sains Malaysia (USM)	100-51	Malaysia	
	King Fahd University of Petroleum & Minerals	150-101	Saudi Arabia	
	Middle East Technical University	150-101	Turkey	
	Universiti Malaya (UM)	150-101	Malaysia	
	Universiti Teknologi Malaysia (UTM)	150-101	Malaysia	
	Bogazici Universitesi	200-151	Turkey	
	Istanbul Technical University	200-151	Turkey	
	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	200-151	Malaysia	
	Universiti Putra Malaysia (UPM)	200-151	Malaysia	
Civil Engineering	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	United States	
	King Fahd University of Petroleum & Minerals	34	Saudi Arabia	
	Middle East Technical University	100-51	Turkey	
	American University of Beirut (AUB)	150-101	Lebanon	
	Istanbul Technical University	150-101	Turkey	
	Bogazici Universitesi	200-151	Turkey	
	Cairo University	200-151	Egypt	
	Sharif University of Technology	200-151	Iran	
	United Arab Emirates University	200-151	United Arab Emirates	
	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	200-151	Malaysia	
Electrical Engineering	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	United States	
	Istanbul Technical University	150-101	Turkey	
	Middle East Technical University	150-101	Turkey	
	Universiti Malaya (UM)	150-101	Malaysia	
	Bogazici Universitesi	200-151	Turkey	
	Mechanical Engineering	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	United States
		Istanbul Technical University	150-101	Turkey
		King Fahd University of Petroleum & Minerals	150-101	Saudi Arabia
		Middle East Technical University	150-101	Turkey
		Universiti Malaya (UM)	150-101	Malaysia
Bilkent University		200-151	Turkey	
Bogazici Universitesi		200-151	Turkey	
Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)		200-151	Malaysia	
Universiti Putra Malaysia (UPM)		200-151	Malaysia	
Universiti Sains Malaysia (USM)		200-151	Malaysia	
Universiti Teknologi Malaysia (UTM)	200-151	Malaysia		

continue Table 6

Medicine	Harvard University	1	United States
Biological Sciences	Harvard University	1	United States
Psychology	Harvard University	1	United States
Pharmacy & Pharmacology	Harvard University	1	United States
	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	100-51	Malaysia
	Universiti Malaya (UM)	100-51	Malaysia
	Universiti Putra Malaysia (UPM)	200-151	Malaysia
	Universiti Sains Malaysia (USM)	200-151	Malaysia
Physics & Astronomy	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	United State
	Bogazici Universitesi	200-151	Turkey
Mathematics	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	United States
	King Fahd University of Petroleum & Minerals	100-51	Saudi Arabia
	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	200-151	Malaysia
Environmental Sciences	Stanford University	1	United States
	Universiti Sains Malaysia (USM)	29	Malaysia
	Universiti Teknologi Malaysia (UTM)	150-101	Malaysia
	University of Dhaka	150-101	Bangladesh
	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	200-151	Malaysia
	Universiti Malaya (UM)	200-151	Malaysia
Earth & Marine Sciences	Harvard University	1	United States
	Bandung Institute of Technology (ITB)	200-151	Indonesia
Chemistry	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	United States
	Istanbul Technical University	200-151	Turkey
Material Science	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	United States
	Istanbul Technical University	150-101	Turkey
Statistics & Operational Research	Stanford University	1	United States
	King Fahd University of Petroleum & Minerals	100-51	Saudi Arabia
	King Saud University	100-51	Saudi Arabia
	Middle East Technical University	150-101	Turkey
	Kuwait University	200-151	Kuwait
Sociology	Harvard University	1	United States
Politics & International Studies	Harvard University	1	United States
	American University in Cairo	150-101	Egypt
	Jawaharlal Nehru University	150-101	India
	Bilkent University	200-151	Turkey
	Law	Harvard University	1

*continue* Table 6

Economics & Econometrics	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	United States
	Bilkent University	200-151	Turkey
Accounting & Finance	Harvard University	1	United States
Communication & Media Studies	Stanford University	1	United States
	Universiti Putra Malaysia (UPM)	100-51	Malaysia
	Istanbul University	150-101	Turkey
	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	150-101	Malaysia
	Cairo University	200-151	Egypt
	Multimedia University (MMU)	200-151	Malaysia
	University of Tehran	200-151	Iran
Education	Harvard University	1	United States
	Universiti Putra Malaysia (UPM)	150-101	Malaysia
	Universiti Sains Malaysia (USM)	150-101	Malaysia
	Middle East Technical University	200-151	Turkey

*Source:* QS World University Rankings 2012

The Table 6 shows the representation of MMCs in QSWUR 2012-13 by subject. The representation of MMCs in QSWUR by subject is also too undermining. Not a single university in the whole Islamic World remotely approaches the stature of European or American universities (Ather Naveed, 2012). Out of 29 subjects there is no representation of MMCs at all in six subjects. Those subjects are History, Medicine, Biological Sciences, Psychology and Law. In Philosophy, Linguistics, Computer Science and Information System, Physics & Astronomy, Earth & Marine Sciences, Material Science, Statistics & Operational Research, Economics & Econometrics only one University represents the whole Muslim world in each subject. Only two universities of MMCs acquired positions in top fifty universities of any subject. These are Universiti Sains Malaysia (USM) achieved 29<sup>th</sup> rank in Environmental Sciences and King Fahd University of Petroleum & Minerals ranked 34<sup>th</sup> in Civil Engineering. The remaining all MMC universities lie in below 50 categories. Overall Malaysia leads the MMC in the universities having 32 universities in the table followed by Turkey, Saudi Arabia and Iran having 24, 9 and 3 universities respectively. Pakistan which is an important MMC has no representation at all while Bangladesh, Kuwait and UAE have one representation each. Another subject wise ranking prepared by Times Higher Education, for six subjects and the ranking of 50 universities prepared in each subject (Top 50 arts and humanities universities, 2012-13). But not a single University of any MMC found in the whole list.

### **PhDs awarded by Country**

PhDs produced by a Country is an important indicator which reflects the standard of higher of a Country. The list below shows the number PhDs produced by MMCs in comparison to some leading nations. The source of the list is the website of World Bank which is mentioned in the references. We have not found any other source which has latest data than this list so we have to depend on this list and mentioned it here. The list have three year data but not in the uni-

form manner. It should be noted that the names of the countries which were not mentioned in the list were also not mentioned in the source list. The largest number of PhDs produced by a Muslim country is Tunisia which produced 18, 63 Doctorates in 2008 however the data of 2009 and 2010 is not available in the source list. In 2010 Turkey produced 884 PhDs while in the same year China produced 48,987 (Anastasia Sharova 2013) PhDs and USA produced 48,069 PhDs (Anastasia Sharova 2013). It is noteworthy that according to official information published on the website of the Chinese Ministry of Education, the country aimed to award 125,153 doctorates in 2011 (Anastasia Sharova 2013). However the data of 2011 and 2012 is not available to us. But it is obvious that MMCs are far behind in producing Doctorates than other leading countries both on quantitative and qualitative levels.

**Table 7** Number of PhDs Produced by Country

Country	2008	2009	2010
Tunisia	1,863	-	-
Turkey	745	804	884
Iran, Islamic Rep.	751	-	-
Morocco	661	-	-
Egypt, Arab Rep.	438	420	-
Senegal	384	-	-
West Bank and Gaza	95	144	325
Pakistan	-	162	-
Kuwait	158	152	-
Albania	147	-	-
Burkina Faso	-	-	45
Indonesia	-	90	-
Iraq	-	49	-
China	-	-	48,987
USA	-	-	48,069
Finland	7,689	7,647	7,722
Iceland	7,428	9,068	-
Denmark	6,494	6,527	6,365
Singapore	5,834	6,173	-
Sweden	5,437	5,046	5,257
Norway	5,352	5,435	5,434
Japan	5,189	5,180	-
Korea, Rep.	4,947	5,089	5,481
New Zealand	-	4,951	-
Luxembourg	4,699	4,816	4,998
Canada	4,470	-	-
Australia	4,294	-	-
Austria	4,137	4,142	4,282



*continue* Table 7

United Kingdom	4,112	4,154	3,794
Portugal	3,800	4,137	4,301
Germany	3,667	3,850	3,979
France	3,666	3,751	-
Slovenia	3,484	3,679	3,795
Belgium	3,469	3,586	3,563
Ireland	3,342	3,292	3,230
Switzerland	3,320	-	-
Russian Federation	3,152	3,091	3,092
Netherlands	3,074	2,836	3,134
Estonia	2,965	3,215	3,034
Spain	2,901	2,932	2,922
Czech Republic	2,870	2,755	2,785
Hong Kong SAR, China	2,664	2,759	-
Lithuania	2,517	2,541	2,523
Slovak Republic	2,313	2,438	2,780
Latvia	1,924	1,601	1,690
Tunisia	1,863	-	-
Hungary	1,846	2,006	2,138
Italy		1,690	1,748
Poland	1,617	1,598	1,685
Croatia	1,516	1,571	1,613
Bulgaria	1,500	1,587	1,459
Ukraine	1,433	1,353	-
Malta	1,307	1,190	1,412
China	1,199	863	-
Argentina	1,046	1,091	-
Serbia	1,014	1,060	-
Romania	898	895	921
Moldova	807	794	-
Iran, Islamic Rep.	751	-	-
Cyprus	748	801	811
Turkey	745	804	884
Macao SAR, China	672	734	-
Morocco	661	-	-
Brazil	629	668	704
Puerto Rico	-	668	-
Macedonia, FYR	472	-	-

continue Table 7

Egypt, Arab Rep.	438	420	-
South Africa	393	-	-
Senegal	384	-	-
Chile	355	-	-
Uruguay	346	520	-
Mexico	340	384	-
Costa Rica	257	334	-
Venezuela, RB	188	183	-
Colombia	180	161	-
Kuwait	158	152	-
Albania	147	-	-
Panama	111	114	117
Ecuador	106	-	-
Sri Lanka	96	-	-
Bolivia	-	145	-
Paraguay	75	-	-
Madagascar	48	46	-
Ethiopia	-	-	45
Zambia	43	-	-
Guatemala	39	39	-
Lesotho	-	21	-
Rwanda	10	12	-

Source: UNESCO, 2013

### Observatories and Planetariums by Country

Telescopes are important tools of Modern educations and reflect the standard of education of a University. Mostly every eminent University in the West has its own Observatory, Planetarium and Telescope. But in Muslim Majority Countries they are hardly found except few. In the list below we are presenting the number of Observatories and Planetariums by Country. The findings of the list are quite amazing. There are 20 Observatories and 49 Planetariums found in all MMCs together while USA alone has 336 Observatories and 906 Planetariums even the New York city has 20 Observatories and 6 Planetariums. It implies that New York City of USA has equal number of observatories to what the whole 'Islamic World' has. Moreover the observatories which are found in MMCs are only Ground Based observatories which are relatively economical and have limited observation ranges as compare to other modern telescopes. But unfortunately MMCs have no such types of telescopes except Kazakhstan which have a cosmic ray observatory. In the second list below we have presented different types of Modern Telescopes and mentioned that which Telescopes are found in which Country including MMCs.

**Table 8** Observatories and Planetariums by Country

Country	No of Observatories	No of Planetariums
Turkey	9	11
Pakistan	4	3
Uzbekistan	2	1
Lebanon	1	No
Algeria	1(defunct)	No
Azerbaijan	1	1
Indonesia	1	3
Iran	1(defunct)	4
UAE	No	6
Malaysia	2	5
Kazakhstan	No	3
Kuwait	No	3
Saudi Arabia	No	2
Bangladesh	No	2
Jordan	No	1
Oman	No	1
Qatar	No	1
Tajikistan	No	1
Egypt	No	1
Total	20	49
USA	336	906
UK	35	26
New York	20	4

Source: en.wikipedia.org 2, 2013

### Types of Observatories

Astronomical observatories are mainly divided into four categories: space based, airborne, ground based and underground based. Many modern telescopes and observatories are located in space to observe astronomical objects in wavelengths of the electromagnetic spectrum that cannot penetrate the Earth's atmosphere (such as ultraviolet radiation, X-rays, and gamma rays) and are thus impossible to observe using ground-based telescopes. Being above the atmosphere, these space observatories can also avoid the effects of atmospheric turbulence that plague ground based telescopes; although new generations of adaptive optics telescopes have since then dramatically improve the situation on the ground. The space high vacuum environment also allow to free the detectors from the ancestral diurnal cycle due to the atmospheric blue light background of the sky, therefore increasing significantly the observation time.

The purpose of this list is to show how many types of telescopes are there and how many types the MMCs have. There are several types of telescopes but here we only mentioned major 11

types of telescopes namely, Space observatory, Gravitational-wave detector, Resonant bars, Anti-matter observatory, Airborne observatory, Radio observatory, Microwave observatory, Solar observatory, Neutrino detector, Cosmic-ray observatory and Ground-based observatory. Among these observatories ground based observatories are very common and relatively affordable. The table reflects that only seven MMCs have ground based observatories. MMCs have no other type of observatory at all, except Kazakhstan which have a Cosmic-ray observatory. In modern times space telescopes are most important tools to observe space clearly but till today no MMC have a space telescope yet. The countries which have space telescopes of their own are, USA, European Union, China, Japan, UK, Germany, France, Russia, Italy, Canada, India, South Korea and Netherlands.

### Muslim Noble Laureates

Till today, 14 million Jews have won 180 Nobel prizes whilst 1.5 billion Muslims have achieved only 3 Nobel prizes.

### Conclusion

The literary and developmental conditions of all MMCs are too undermining. In every aspect of development the performance of MMCs is substandard whether it is Literacy, Economy, Science and Technology and Sports etc. Since Education is a cornerstone of any development, the foundation on which much of economic and social well being is built. It is a key to increasing economic productivity and social cohesion. By increasing the value and efficiency of their labor, it helps to raise the poor from poverty; by increasing the overall productivity and intellectual flexibility of the populace, it helps to ensure that a country is competitive in world markets characterized by changing technologies and production methods; by increasing a child's integration with disparate social or ethnic groups early in life, it contributes significantly to nation building and interpersonal tolerance (Human Development Network, 2013). Today Muslims are the second majority of the world and ruling over 49 countries. The community that owns more than 80% oil reserves, but unfortunately far behind in educational sector. Total number of Universities in USA is 2138 and in Brazil has 1844, Philippines has 1321 Universities whereas MMCs have 2313 Universities altogether. Literacy in the Christian World 90% while, the literacy in the Muslim World 40% (Islamoscope, 2008).

Since World University Ranking is a top window to observe the educational standard of a particular nation but the representation of the Universities situated in MMCs is not too satisfactory. Both 'Overall Ranking' and 'Ranking by Subjects' show the alarming conditions of University Education in MMCs. At the outset, out of 51 MMCs only 61 universities represented in the QSWUR of 700 universities. In overall ranking of QSWUR there is no representation of MMCs at all up to 155<sup>th</sup> rank. It is the Universiti Malaya (UM) which is able to achieve 156<sup>th</sup> position in the list. In the '*Ranking of World Universities*' prepared by a Chinese institution there is no University of any MMC in top 200 category and in 201-500 group only eight Universities of MMCs be able to get positions. In SWR of QSWUR, the columns of six subjects are about blank with the names of MMC universities. And in another eight subjects only one university of MMCs found in each subject. It is a time to think keenly that what are the factors responsible for this poor representation are and how it could be coped. Though in the recent years Universities of MMCs marked a slight enhancement their educational standards in comparison to previous years. In the above Table 1.6 the Universiti Malaya (UM) jumped up to 156<sup>th</sup> rank from 167<sup>th</sup> rank of last year. Similarly King Saud University is showing gradual increment



*continue* Table 9

Namibia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Finland	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Armenia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Switzerland	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Canada	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	✓
Chile	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
India	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
South Africa	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Finland	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Australia	-	-	UC	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Sweden	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Spain	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
South Korea	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Mexico	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Austria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓
Netherlands	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓

*Source:* List of astronomical observatories

in its position from 2009 to 2012. In 2009 it was ranked on 247<sup>th</sup> in 2009 and jumped up to 221<sup>st</sup> rank in 2010 then to 200<sup>th</sup> rank in 2011 and finally achieved 197<sup>th</sup> rank in 2012. In the same way some other universities of Saudi Arabia shows a gradual enhancement since last four or five years. For instance Qatar is a hub to Education, a development zone that houses local branches of Cornell, Carnegie Mellon, Georgetown, HEC, Texas A+M and other US and European universities. Qatar is also committed to spending 2.8 per cent of GDP on research in 2011, probably the highest figure in the world. As Martin Ince Marked, "*They may be at an early stage in their development, but investment schemes of Middle Eastern nations are beginning to pay dividends*" (Martin Ince, 2011). But these all meager improvements do not indicate a very big change in the standards of University Education in these nations.

So Muslims have to put especial emphasis on Education and also should increase the educational expenditure particularly on primary education. According to a source Pakistan has seven million children who do not go to schools, including 2.3 million between the ages of five to nine. As Ghafoor (a taxi driver) tells his story,

*I've had to pull my eldest child out of school because I can't afford it. He cries every day, says he wants to go to school. I tell him we can either eat or he can go to school, and he says he'd rather starve," said Ghafoor. "How do I make him understand? How do I make this right?*

irinnews.org, 2012

In Western world 98% people complete their primary education and 40% goes to universities, whereas in Muslim world only 50% people completes primary education and 2% goes to universities (islamoscope, 2008). In UK, 2000 books are published for every one million people, whereas in Egypt, the number is only 20 (islamoscope, 2008). Educational level of the common Arabs is also too low. As of 1982, Arab world produced 40 books per million habitants which is far below the world average 162 titles per million, (Dale and Piscatori, 1997, p 36). Another report reveals; the Arab world translates about 330 books annually, one-fifth of the number that Greeks translate every year (islamoscope, 2008). As per United Nations 'Arab Human Development Report' (Gattuso, Thierry, 2005), half of Arab women are illiterate. In total, 60% of Arab Muslims are illiterate. Almost half of the universities concentrate on teaching Islamic education and Islamic science. Fifteen percent of the Arab workforce is unemployed. Only 1% of the Arab population has a personal computer, and only 0.5 % uses the Internet. These all facts indicate the lack of education in Muslims (Gattuso Thierry, 2005).

In Higher education the increase investment is also required. Particularly in Modern Science and Technology the conditions of Muslims are very undermining. For instance Iran is the alone MMC having an Aircraft Engine Manufacturing Firm in any MMC so far. Yuri Alekseyevich Gagarin of USSR was the first human to journey into outer space, when his Vostok spacecraft completed an orbit of the Earth on 12 April 1961 and in 1969 Neil Armstrong was the first human to step on the Moon, but even after 52 years no MMC has its own spacecraft so far. Furthermore No MMC has so far its own Computer Manufacturing Industry, Aircraft engine Manufacturing Industry, Aircraft Carrier and Nuclear Submarine etc. MMCs have a long way to go for achieving global standards of Education and Economic development on both Quantitative and Qualitative levels and therefore due for a big push.

## REFERENCES

- Academic Ranking of World Universities (2012). <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html> , 20/03/3013.
- Anastasia Sharova (2013). *Chinese PhDs vs US PhDs*. <http://blog.inomics.com/chinese-phds-vs-us-phds/> 23/03/3013.
- Ather Naveed (05/12/2012). *Muslim world's condition*. <http://dawn.com/2012/12/05/muslim-worlds-condition/> , 23/03/3013.
- CIA World Fact Book (2012). <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/xx.html>, 22/03/3013.
- Eickelman, Dale F. and Piscatori, James (1997). *Muslim politics*. Delhi: Oxford India Press.
- en.wikipedia.org 1 (2013). *List of countries and dependencies by area*. [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_countries\\_and\\_dependencies\\_by\\_area](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_and_dependencies_by_area) , 20/03/3013.
- en.wikipedia.org 2, (2013). *List of astronomical observatories*. [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_astronomical\\_observatories](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_astronomical_observatories) 23/03/3013.
- Gattuso, Thierry (2005), *Why do Moslems Underachieve? Faith Freedom International*. <http://www.freerepublic.com/focus/news/1534976/posts>, 04/01 / 2013.
- Human Development Network (2013). *Education in the Middle East & North Africa: A Strategy Towards Learning for Development*. <http://www.worldbank.org/education/strategy/MENA-E.pdf>, 23/03/3013.
- Ince, Martin (07/09/2011). *Middle Eastern Universities begin to make their mark*. <http://www.iu.qs.com/category/by-region/middle-east-by-region/page/2/>, 26/03/3013.
- International Association of Universities, (2013). <http://www.iau-aiu.net/content/list-heis>, 20/03/3013.
- Internet World Stats (2013). <http://www.internetworldstats.com/stats8.htm>, 20/03/3013.
- Irinnews.org (26/03/2013). *Analysis: Tackling Pakistan's Population Time Bomb*. <http://www.irinnews.org/report/96969/Analysis-Tackling-Pakistan-s-population-time-bomb>, 18/03/3013.
- islamoscope, (2008). *Holy Islam holy illiteracy holy poverty holy backwardness*. <http://islamoscope.wordpress.com/2008/07/28/holy-islam-holy-illiteracy-holy-poverty-holy-backwardness/>, 24/03/3013.
- pewforum.org (27/01/2011). *The Future of the Global Muslim Population*. <http://www.pewforum.org/The-Future-of-the-Global-Muslim-Population.aspx> , 26/03/3013.
- QS World University Rankings (11/09/2012). <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings> , 23/03/3013.
- QS World University Rankings by Subject (2012). *QS World University Rankings by Subject 2012*. <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2012/subject-rankings>, 19/03/3013.
- Spengler (23/08/2005). *The demographics of radical Islam*. [http://www.atimes.com/atimes/Front\\_Page/GH23Aa01.html](http://www.atimes.com/atimes/Front_Page/GH23Aa01.html) , 24/03/3013.
- Top 50 arts and humanities universities, (2012-13). *Top 50 arts and humanities universities*, <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/subject-ranking/subject/arts-and-humanities>, 29/03/3013.
- UNESCO, (2013). <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.SCIE.RD.P6>, 23/03/3013.



**ATTACHMENT 1****Table 1** Acronyms

<i>WUR</i>	<i>World University Ranking</i>
WURS	World University Ranking by Subjects
QSWUR	Quacquarelli Symonds World University Ranking
ARWU	Academic Ranking of World Universities
MMCs	Muslim Majority Countries
CMCs	Christian Majority Counties
BMCs	Buddhist Majority Counties
HMC	Hindu Majority Country
JMC	Jews Majority Country
SWR	Subject-wise Ranking
CIAWFC	CIA World Fact Book

**Author:** Dr Zubair Zafar Khan is a Guest Lecturer in the Department of Islamic Studies in Jamia Millia Islamia, New Delhi, India. Currently he is working on the 'Objective Study of Muslim Development throughout the World'. drzubairzafar@gmail.com

## **Hubungan Antara Efikasi Kendiri Dengan Kualiti Guru Pendidikan Islam Sekolah Menengah Kebangsaan Malaysia**

***Noornajihan Jaafar***

*Universiti Sains Islam Malaysia  
noornajihan@usim.edu.my*

***Ab. Halim Tamuri***

*Kolej Universiti Islam Selangor  
tamuri67@gmail.com*

### **ABSTRAK**

Kajian ini bertujuan untuk meninjau tahap efikasi kendiri (EK), tahap kualiti guru Pendidikan Islam (GPI) sekolah menengah kebangsaan di Semenanjung Malaysia dan hubungan antara dua pemboleh ubah tersebut. Kajian ini adalah berbentuk tinjauan yang menggunakan pendekatan kuantitatif dan soal selidik merupakan instrumen utama kajian. Teknik pensampelan kelompok atas kelompok digunakan bagi menentukan sampel kajian. Saiz sampel yang terlibat dalam kajian ini adalah seramai 544 orang GPI yang mewakili populasi seramai 8562 orang GPI di SMK semenanjung Malaysia. Dapatan kajian menunjukkan EK GPI dan kualiti GPI masing berada pada tahap sangat tinggi ( $\text{min}=4.32$ ) dan cemerlang ( $\text{min}=4.32$ ). Analisis Pearson pula menunjukkan terdapatnya korelasi yang sederhana dan positif antara EK dengan kualiti GPI ( $r=0.619$ ).

**Kata kunci:** Efikasi kendiri, kualiti guru Pendidikan Islam.

### **ABSTRACT**

*This study was designed to examine self-efficacy (SE), the quality and the relationship between the two variables with the quality of TIS. This study used a quantitative approach and the questionnaire was the main instrument. Multi stage cluster sampling technique was used to determine the sample. The sample size involved in this research were 544 TIS representing a population of 8562 TIS national secondary school in Peninsular Malaysia. The results showed that SE of TIS were very high ( $\text{min}=4.32$ ) and TIS quality at an excellent level ( $\text{min}=4.32$ ). In addition, moderate and positive correlation between SE with TIS quality ( $r=0.619$ ).*

*Key words: Self Efficacy, teacher quality in Islamic Education*

### **PENGENALAN**

Peranan guru sebagai nadi dalam memperkukuhkan dan memajukan bidang pendidikan di negara ini tidak dapat disangkal. Peranan guru sebagai agen perubahan boleh direalisasikan melalui fungsinya sebagai wadah penyampai ilmu, pencorak minda dan pembentuk sahsiah. Dalam melahirkan generasi akan datang yang tinggi keupayaan kognitifnya, penuh dengan nilai murni dan kuat pegangan ajaran agamanya, maka guru perlu bertindak sebagai penggerak kepada transformasi pendidikan negara (Noornajihan Jaafar & Ab. Halim Tamuri, 2012b).

Era globalisasi, dunia tanpa sempadan menyaksikan peranan guru yang makin mencabar. Beban guru semakin berat sehingga menuntut kesabaran serta ketanggungan yang hebat (Abdullah Md. Din, 2011; Mohd Kamal Hassan, 2011). Tidak ketinggalan juga dalam hal ini GPI. Malah tanggungjawab GPI dilihat lebih besar kerana gelaran ustaz dan ustazah memikul bersama tugas sebagai pendakwah (Ab. Halim Tamuri, 2012; Ahmad Kilani Mohamed, 2005; Asmawati Suhid, 2005).

Isu-isu seperti keruntuhan akhlak dalam kalangan remaja menyebabkan guru terpaksa berjuang untuk menggalas amanah yang telah diberi. Guru juga turut berhadapan dengan cabaran ledakan teknologi maklumat. Paparan-paparan di media elektronik mahupun media cetak menjadi tontonan kegemaran remaja pada hari ini. Hal ini demikian sedikit sebanyak mempengaruhi pemikiran, sikap dan tingkah laku remaja.

Kualiti GPI sebagai *murabbi* harus dihayati oleh para pendidik dalam mendepani ragam murid pada abad ini. Hal ini demikian kerana, untuk membentuk generasi Muslim yang holistik dan seimbang dari segi rohani, emosi, intelek dan jasmani, seseorang guru itu bukan sekadar hanya menyampaikan ilmu bahkan turut membimbing para murid. Pembimbing yang unggul memerlukan seseorang guru itu menghayati ciri-ciri seorang *murabbi* iaitu satu pakej kualiti guru yang bersandarkan kepada hadis-hadis Nabi s.a.w. Hal ini demikian bersesuaian dengan matlamat PI itu sendiri yang antaranya mengangkat martabat al-Quran dan Sunnah sebagai tunjang dalam pembelajaran sepanjang hayat bagi mendapatkan ilmu, kemahiran dan penghayatan (Kamarul Azmi Jasmi & Ab. Halim Tamuri, 2007). Penghayatan kualiti GPI sebagai *murabbi* yang terzahir melalui amalan seharian GPI memerlukan satu bentuk keyakinan dan kepercayaan diri untuk melakukannya (al-Ghazali t.th.). Kepercayaan inilah yang dikenali sebagai EK guru (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1984).

### **Realiti Cabaran Guru Pendidikan Islam Berkualiti**

Kajian ini bertitik tolak daripada realiti cabaran yang terpaksa dihadapi, bukan sahaja oleh GPI bahkan hampir semua yang bergelar guru. Bahkan cabaran bagi menyediakan guru yang berkualiti merupakan isu global yang menjadi perhatian pembuat dasar pendidikan bagi setiap negara (Corcoran, 2007; Darling-Hammond et al., 2009). Namun, tanggungjawab yang lebih berat digalas oleh GPI kerana telah termaktub secara langsung dalam FPI bahawa GPI bertanggungjawab membentuk murid yang berjaya bukan sahaja di dunia dan bahkan di akhirat dengan menjadi hamba Allah s.w.t. yang berkemahiran, berkeperibadian tinggi serta mempunyai tasawwur kehidupan yang selari dengan ajaran Islam dan seterusnya bertanggungjawab kepada diri, masyarakat dan alam semesta (Abdullah Md. Din, 2011).

Pendidikan anak-anak yang pada asalnya berada di bawah naungan keluarga, kini telah diambil alih sebahagian besar tugasnya oleh guru-guru, khususnya GPI dalam mendidik generasi muda (Ab. Halim Tamuri, 2011). Hal ini demikian disokong dengan kajian (Ab. Halim Tamuri, 2011) yang mendapati bahawa GPI lebih berpengaruh daripada ibu bapa dalam membentuk tahap penghayatan Islam murid dengan nilai  $r$  masing-masing 0.477 (GPI) dan 0.364 (ibu bapa). Walaupun pada teorinya ibu bapa yang memainkan peranan utama dalam mendidik anak-anak dan guru hanya menyokong di sekolah, tetapi hakikatnya, masa murid lebih banyak di sekolah berbanding di rumah. Persoalannya, mampukah GPI memainkan peranan selaku ibu-bapa di sekolah. (Ab. Halim Tamuri, 2011).

Kesediaan para guru menghadapi cabaran tanggungjawab serta senario murid masa kini secara tidak langsung dipengaruhi oleh kepercayaan guru terhadap kemampuan serta keupayaan diri

dalam melaksanakan tanggungjawab tersebut (Casey, 2011; Coady et al., 2011; Pas et al., 2011). Kepercayaan peribadi inilah yang dikenali sebagai EK (Bandura, 1994; Henson et al., 2000; Ross, 1995). Justeru, tahap EK GPI dalam mendidik murid, secara langsung mempengaruhi amalan dalam pengajaran dan keperibadian GPI. Hal ini seterusnya memberi impak kepada pencapaian akademik dan sahsiah murid (Donna, 2007; Hassan Langgulung, 1986, 1987).

Kajian lepas telah menunjukkan bahawa EK merupakan antara elemen penting dalam proses P&P yang mana ia mempengaruhi kualiti seseorang guru (Abu-Tineh M. A. et al., 2011; Bandura, 1993; Ishak Sin, 2001; Martínez-López et al., 2010; Mason, 2010; Rafisah Osman, 2009; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004; Rorlinda Yusof, 2009; Steele, 2010; Weisel & Dror, 2006; Yoon, 2002) dan amalan pengajarannya (Hartman, 2010; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004; Settlage et al., 2009; Ylmaz & İava, 2008). Dalam konteks Malaysia, kajian berkaitan EK guru masih kurang. Berdasarkan kajian yang telah dijalankan, kedapatan beberapa kajian sahaja yang menggunakan EK guru sebagai salah satu pemboleh ubah, antaranya kajian yang telah dijalankan oleh Ishak Sin (2001), Sazali Yusoff (2004), Khalid Johari et al. (2005) Saaidah (2005) Rahmah Murshidi (2005) Khalid Gazali (2005), Tengku Lung Kui (2006), Rafisah Osman (2009) dan Rorlinda (2009). Setelah menelusuri kajian-kajian lepas yang berkaitan EK guru, pengkaji mendapati bahawa masih belum terdapat kajian mengenai profil EK dalam kalangan GPI dijalankan.

Kajian mengenai EK guru penting kerana ia dijadikan ukuran dalam menentukan keupayaan seseorang guru dalam pengajaran berkesan (Henson et al., 2001, Yahya Don et al., 2006). EK merupakan medium penghubung antara ilmu yang dimiliki dengan tingkah laku pengajaran (Larson et al., 1992; Khoo & Tan, 2004; al-Ghazali t.th.). Menyentuh tentang persoalan yang ditinggalkan dalam perbincangan kajian Ab. Halim Tamuri et al. (2004) berkenaan isu, di mana GPI mengetahui kaedah terbaik dalam pengajaran, namun secara realiti mereka kurang melaksanakannya, pengkaji berpandangan bahawa terdapat kemungkinan EK GPI menjadi punca masalah ini berlaku. Justeru, adalah penting kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti tahap EK GPI dan gubungannya terhadap pembentukan kualiti GPI.

Kajian ini bertujuan untuk mencapai objektif-objektif kajian seperti berikut:

1. Menenal pasti tahap efikasi kendiri guru Pendidikan Islam sekolah menengah kebangsaan.
2. Menenal pasti tahap kualiti guru Pendidikan Islam sekolah menengah kebangsaan.
3. Menilai hubungan antara efikasi kendiri dengan kualiti guru Pendidikan Islam sekolah menengah kebangsaan.

Bagi mencapai objektif di atas, kajian ini dirangka bagi menjawab beberapa soalan kajian seperti berikut:

1. Apakah tahap efikasi kendiri guru Pendidikan Islam sekolah menengah kebangsaan?
2. Apakah tahap kualiti guru Pendidikan Islam sekolah menengah kebangsaan?
3. Adakah terdapat hubungan antara efikasi kendiri dengan kualiti guru Pendidikan Islam sekolah menengah kebangsaan.

## **KEMANTAPAN GURU PENDIDIKAN ISLAM SEBAGAI AGEN SOSIALISASI**

Teori EK pada umumnya mula diperkenalkan oleh Bandura (1977) iaitu kepercayaan peribadi seseorang untuk melaksanakan sesuatu tugas mengikut piawaian yang telah ditentukan.

Kemudiannya teori ini telah dikembangkan oleh Ashton (1984) dan Gibson & Dembo (1984) dengan memberi fokus kepada EK guru.

EK guru seperti yang diketengahkan oleh Ashton (1984) ialah ukuran keyakinan guru bahawa beliau mempunyai pengaruh ke atas prestasi murid secara keseluruhan, bukan sahaja akademik bahkan pembentukan diri murid. Keyakinan terhadap kekuatan, kebolehan dan keupayaan diri untuk mengajar, membimbing dan mendidik murid inilah yang menjadi faktor yang membezakan antara guru (Gibson & Dembo, 1984).

Guskey (1987) berpendapat bahawa tahap EK inilah antara pemboleh ubah yang menentukan keberkesanan pengajaran seseorang guru. Hal ini demikian kerana menurut Ashton (1984) EK guru yang tinggi mempengaruhi usaha, produktiviti dan aktiviti yang dilakukan guru seterusnya membantu pencapaian murid. EK penting bagi guru kerana ia membentuk keterampilan guru (Trentham et al., 1985), mempengaruhi penerimaan dan kesediaan guru terhadap sesuatu inovasi dan cabaran tugas (Guskey, 1987), membawa kepada peningkatan kerja yang berterusan dan meningkatkan prestasi (Bandura, 1977).

Selain itu, Ashton (1984) berpandangan bahawa EK penting bagi guru kerana ia akan menjadi pendorong untuk guru menjalankan tugas-tugas membimbing dan mendidik yang mana memerlukan kepada ketahanan, kesabaran dan kreativiti yang tinggi. Guru yang mempunyai EK yang tinggi menurut Ashton (1984) sentiasa berfikir positif terhadap murid dan akan meletakkan harapan yang tinggi agar murid mereka berjaya. Rasa tanggungjawab yang tinggi membawa kepada gembleran usaha yang padu; melakukan pelbagai strategik peningkatan kecemerlangan; mengenal pasti masalah dan kelemahan; seterusnya melaksanakan tindakan pemulihan yang bersesuaian bagi memastikan kejayaan muridnya.

Manakala guru yang rendah EK menurut Ashton (1984) sering berpandangan negatif, melihat kelemahan sebagai suatu halangan yang tidak mampu dibaiki, dan tidak meletakkan apa-apa harapan terhadap murid. Mereka ini kurang rasa tanggungjawab; melihat profesion perguruan hanya sebagai satu laluan kerjaya untuk meneruskan penghidupan; tidak proaktif, sering mencari alasan untuk tidak melaksanakan tugas, tiada impian dalam kerjaya; dan seterusnya meletakkan keupayaan murid, motivasi, sikap dan latar belakang keluarga sebagai punca kegagalan murid. Hal ini demikian disokong dengan kajian Saklofske et al. (1988) yang mendapati terdapatnya hubungan positif antara EK guru dengan tingkah laku mengajar seperti penyampaian, penyzoalan dan strategi pengurusan bilik darjah.

Sehubungan itu, GPI yang berperanan sebagai *murabbi* perlu memiliki EK yang tinggi bagi memastikan tugas mendidik dan membimbing murid berjaya mencapai matlamat seperti yang telah ditetapkan dalam FPI. Hal ini demikian kerana GPI sebagai *murabbi* bukan sahaja mengajar, bahkan mempunyai gandaan tugas yang lebih berat iaitu memastikan kejayaan murid dalam akademik, sahsiah mahupun rohani. Tugas ini yang pastinya memerlukan kepada pemikiran yang jelas terhadap matlamat mendidik, ilmu, kemahiran, motivasi, sahsiah terpuji di samping ketahanan, kesungguhan, dinamik serta proaktif; menjadikan EK sebagai pemacu serta pendorong di sebalik komitmen yang besar ini.

Berdasarkan model EK guru Tschannen -Moran et al. (1998), terdapat tiga dimensi bagi mengukur EK guru, iaitu: (1) penglibatan murid; (2) strategi pengajaran dan (3) pengurusan kelas. Namun, merujuk kepada FPI yang mana antara peranan GPI adalah untuk membentuk murid yang cemerlang dunia dan akhirat, maka aspek bimbingan akademik dan sahsiah menjadi salah satu bidang tugas

bagi GPI. Justeru, pengkaji telah menambah satu lagi dimensi dalam EK GPI, iaitu dimensi keempat, dimensi bimbingan akademik dan sahsiah.

Penglibatan murid bukan sahaja dijadikan ukuran dalam menilai keberkesanan sesebuah sesi pengajaran, bahkan ia juga dijadikan ukuran bagi mengukur tahap EK guru (Tschannen-Moran et al., 1998). Murid akan terdorong untuk melibatkan diri dengan aktiviti dalam bilik darjah (kurikulum) mahupun aktiviti luar bilik darjah (ko-kurikulum) apabila mereka sering diberikan dorongan serta galakan daripada guru. Murid akan teruja apabila guru kerap memberikan galakan dan seterusnya murid akan bersaing antara satu sama lain untuk mengambil bahagian dalam sebarang aktiviti kurikulum ataupun ko-kurikulum (Brewster & Fager, 2000).

Strategi pengajaran juga merupakan antara aspek yang dinilai dalam mengukur tahap EK seseorang guru (Tschannen-Moran et al., 1998). Strategi pengajaran merupakan perancangan tindakan atau tersusun dalam sesuatu sesi pengajaran. Ia merangkumi penetapan pendekatan berdasarkan objektif pelajaran; pemilihan kaedah dan teknik mengajar berasaskan pendekatan yang ditetapkan; penyusunan kaedah dan teknik mengajar secara terancang; perancangan terhadap peruntukan masa bagi setiap langkah pengajaran; dan penggunaan BBM mengikut keperluan bagi setiap kaedah dan langkah (Mak Moon Song, 2009).

Bilik darjah merupakan medium utama seorang guru menjalankan tugas, peranan dan tanggung jawab. Pengurusan bilik darjah sangat mencabar walaupun pelbagai teori dan teknik telah dipelajari semasa mengikuti latihan perguruan. Kemahiran pengurusan bilik darjah tidak akan dapat dikuasai dengan hanya mempelajari teori. Pengalaman mengajar diperlukan bagi seseorang guru untuk membina kemahiran ini (Mohd Hasani Dali & Mohamad Johdi Salleh, 2009). Oleh demikian, ia juga turut diambil kira dalam mengukur tahap EK seseorang guru (Tschannen-Moran et al., 1998).

GPI bukan sahaja terbatas pada aspek pengajaran akademik bahkan meliputi aspek tanggungjawab yang lebih luas, iaitu membentuk keperibadian murid melalui bimbingan sahsiah. Sehubungan dengan itu, GPI perlulah menanamkan keyakinan dalaman terhadap kemampuan melaksanakan tugas ini dengan menjangkau batasan skop tugas dan masa. Hal ini demikian bermakna, GPI perlu bersedia bekorban membimbing murid di luar waktu persekolahan selain merangka aktiviti tambahan bagi mencapai kecemerlangan akademik dan sahsiah murid (Abdullah Md. Din, 2011).

Perbincangan mengenai kualiti GPI pula secara khusus telah dibahaskan oleh Kamarul Azmi Jasmi (2010) dan Mohd Kassim Tusin (2010). Manakala perbincangan mengenai kualiti guru *murabbi* pula banyak dibahaskan oleh sarjana Islam dalam bidang pendidikan. Hal ini demikian kerana terminologi *murabbi* itu sendiri berasal daripada perkataan Bahasa Arab. Terdapat beberapa orang sarjana Islam yang membincangkan tentang kualiti GPI sebagai *murabbi* dalam penulisan mereka seperti 'Abdullah N'Alw'En (1968), al-Na'Al'w' (1979), al-xamm'Ed' (1987) dan al-xaf'z al-Suw'Id (1988).

Berdasarkan model kualiti GPI yang telah dikenal pasti, terdapat sembilan dimensi kualiti GPI yang telah dikenal pasti, iaitu: (1) pemikiran *rabbani*; (2) penguasaan ilmu agama; (3) pengamalan agama; (4) budaya keilmuan; (5) kemahiran pedagogi; (6) kemahiran psikologi; (7) kemahiran komunikasi; (8) sahsiah dan (9) sumbangan kemasyarakatan.

Menurut Taha Abdullah al-'Afifi (1998) kehidupan seorang guru yang memiliki pemikiran *rabbani* merentas setiap aspek kehidupannya (lihat Rajah 2.13) boleh dirumuskan seperti berikut: (1)

kerohanian: guru yang mempunyai pemikiran *rabbani* melakukan amal ibadat atas konsep ikhlas dan ihsan; (2) keluarga: guru yang mempunyai pemikiran *rabbani* bijak menyeimbangkan antara tanggungjawab keluarga dan kerjaya kerana percaya bahawa anak-anak merupakan pewaris untuk bekalan akhirat dan kerjaya merupakan satu keperluan untuk kehidupan di dunia; (3) sosial: guru yang mempunyai pemikiran *rabbani* menjaga hubungan sesama manusia kerana hubungan tersebut menjamin hubungan dengan Allah s.w.t.; (4) pendidikan: guru yang mempunyai pemikiran *rabbani* akan melihat pendidikan itu sebagai sumber amanah daripada Allah s.w.t. dalam proses membentuk lapisan generasi yang berilmu, berakhlak dan berketerampilan dan peluang untuk menyediakan bekalan akhirat; (5) kerjaya: guru yang mempunyai pemikiran *rabbani* melihat kerjaya sebagai tanggungjawab yang perlu dilaksanakan sebaik mungkin, (6) harta: guru yang mempunyai pemikiran *rabbani* melihat harta sebagai peluang untuk menginfakkannya ke jalan Allah s.w.t. dan cubaan yang perlu di tangani dengan rasa syukur; dan (7) kesihatan: guru yang mempunyai pemikiran *rabbani* menjaga kesihatan dan menggunakan peluang sihat yang dipinjamkan Allah s.w.t. seoptimumnya di jalan yang diredhai.

Kepentingan penguasaan ilmu khususnya ilmu agama tidak dapat dinafikan. Ilmu diibarat penyuluh dalam kehidupan ini (Ibn Khaldun, 1993; al-Ghazali, t.th.). Terdapat banyak ayat al-Quran yang menyentuh soal kepentingan menguasai ilmu, antaranya dalam surah Ól-ÑImrÉn 3:18, surah FÉËir 35:28, surah al-‘An‘aÉm 6: 83; surah al-NisÉ’ 4:83 dan lain-lain. Ilmu agama yang bersifat *rabbani* bukan sahaja perlu dikuasai bahkan perlu diamalkan agar ilmu PI yang disampaikan kepada murid memperoleh keberkatan keberkesanan (Sidek Baba,, 2006).

Para guru, khususnya GPI seperti dalam konteks kajian, perlu membudayakan ilmu dalam kehidupan seharian. Tidak hanya terbatas kepada ilmu yang terkandung dalam silibus pengajaran, bahkan GPI perlu sentiasa menambahkan ilmu yang tersedia ada, di samping ilmu-ilmu semasa agar pengajaran dapat dilakukan dalam suasana yang harmoni dan menarik (Abdul Rahman Abdul Malik Khan, 2007).

Selain daripada memiliki pemikiran *rabbani*, menguasai ilmu agama, mengamal dan membudayakannya, tidak dapat tidak, seseorang GPI perlu mempunyai kemahiran dalam pengajaran seperti kemahiran pedagogi, psikologi dan komunikasi. Esah Sulaiman (2004) menjelaskan bahawa asal perkataan pedagogi adalah perkataan Greek *pedagogue* yang bermakna guru yang berpotensi dan berupaya mengajar secara berkesan. Pedagogi merupakan salah satu bidang ilmu pendidikan yang berkaitan prinsip-prinsip dan kaedah-kaedah yang optimum (Mak Moon Song, 2009). Selain itu, guru yang dikatakan berkemahiran dalam pengajaran juga perlu mempunyai kemahiran psikologi. Ilmu psikologi bermaksud ilmu yang berkaitan dengan kejiwaan bertujuan memahami tingkah laku manusia dan hubungannya dengan keadaan sekeliling (Noornajihan Jaafar & Ab. Halim Tamuri, 2012h). Justeru, GPI yang mempunyai kemahiran psikologi ialah GPI yang memahami keadaan dan tingkah laku muridnya serta bertindak mengikut keperluan seseorang murid. Selain daripada kemahiran pedagogi dan psikologi, guru yang dikatakan berkemahiran dalam pengajaran juga perlu mempunyai kemahiran komunikasi. Menurut Abdullah Hasssan & Ainon Mohd (2006) komunikasi dalam bidang pendidikan merujuk kepada proses guru menyampaikan maksud kandungan pengajaran kepada murid dalam dua bentuk, iaitu lisan dan bukan lisan. Komunikasi berkesan akan wujud apabila maksud penyampai (guru) diterima dan difahami dengan jelas oleh penerima (murid).

Kesempurnaan sahsiah juga merupakan kualiti yang perlu ada pada seseorang GPI. Ia merupakan antara aspek yang paling penting dalam memastikan keberkesanan dan kejayaan

sesuatu proses pengajaran. Hal ini demikian kerana kegagalan sesebuah institusi, organisasi, bangsa, negara dan tamadun adalah banyak disebabkan oleh faktor sahsiah individunya yang rosak. Perkara ini telah dibuktikan oleh Ibn Khaldun (1993) melalui teori kelahiran dan kejatuhan sesebuah tamadun yang diketengahkan dalam ilmu tamadun berdasarkan penyelidikannya terhadap tamadun-tamadun silam.

Guru secara umum dan GPI dalam konteks kajian sebagai agen sosialisasi dan agen perubahan berperanan menyebarkan ilmu kepada masyarakat, membentuk sahsiah sesuai dengan norma dan nilai masyarakat, membentuk masyarakat penyayang, menjadi *role model* kepada masyarakat serta memberi perkhidmatan kepada masyarakat setempat dalam bidang yang dikuasai (Zuria Mahmud, 2002). Bagi GPI, sumbangan kemasyarakatan merupakan suatu aktiviti yang amat penting dalam memupuk hubungan yang baik antra pihak sekolah khususnya guru dengan komuniti setempat. Aktiviti sumbangan kemasyarakatan pada peringkat sekolah memerlukan kepada perancangan yang sistematik dengan mengambil kira penglibatan tenaga manusia, kos, tempoh masa dan jalinan kerjasama dengan pihak luar (Abdullah Sani Yahaya, 2005b). Terdapat pelbagai bentuk sumbangan kemasyarakatan yang boleh dilakukan oleh GPI, antaranya menyampaikan kuliah di masjid mahupun surau, membuka kelas pengajian al-Quran dan fardhu ain di waktu malam dan hujung minggu, menulis dan menghantar penulisan di majalah-majalah dan pelbagai lagi (Kamarul Azmi Jasmi, 2010).

## METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini secara asasnya adalah berbentuk tinjauan (*survey*) yang dijalankan menerusi kaedah tinjauan deskriptif secara deduktif (Neuman, 2002), iaitu kajian dimulakan dengan pembinaan hipotesis, diikuti dengan pengukuran data kajian secara empirikal dan diakhiri dengan penganalisan secara kritikal. Jenis tinjauan yang digunakan dalam kajian ini pula ialah tinjauan semasa atau keratan lintang (*cross-sectional survey*), iaitu data dipungut sekali sahaja daripada suatu sampel pada suatu masa (Creswell, 2008).

Lokasi kajian ini ialah di beberapa buah sekolah SMK di bawah seliaan KPM. Kajian ini melibatkan beberapa buah SMK bagi empat buah negeri, iaitu Kedah, Kelantan, Selangor dan Melaka. Secara amnya, kajian ini menggunakan teknik pensampelan kelompok atas kelompok (*multi stage cluster*) bagi menentukan sampel kajian. Saiz sampel yang ditentukan dalam kajian ini adalah seramai 544 orang GPI daripada jumlah populasi seramai 8562 orang GPI.

Data soal selidik telah dianalisis menggunakan perisian *Statistical Package for Social Science* (SPSS) Versi, 20.0. Bagi menjawab soalan kajian dan seterusnya mencapai objektif yang ditetapkan, penganalisan data kajian ini akan dibahagikan kepada dua bahagian utama, iaitu analisis menggunakan statistik deskriptif dan statistik inferensi.

Statistik deskriptif digunakan bagi menghuraikan atau membuat ringkasan terhadap data yang diperolehi daripada sampel kajian. Ia merangkumi taburan frekuensi, ukuran kecenderungan tengah (min, mod, media) dan ukuran kebolehubahan (julat, varians, sisihan piawai), selain carta, graf, jadual dan sebagainya sebagai salah satu cara bagi meringkaskan kuantiti data yang besar supaya lebih mudah difahami (Alias Baba, 1996; Azizi Yahaya et al., 2006).

Jadual 1 di bawah menunjukkan interpretasi skor min bagi setiap bahagian instrumen. Bagi Bahagian B, interpretasi skor min dibahagikan kepada lima skala, iaitu sangat rendah (1.00 hingga



1.80); rendah (1.81 hingga 2.60); sederhana (2.61 hingga 3.40); tinggi (3.41 hingga 4.20); dan sangat tinggi (4.21 hingga 5.00) (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Manakala bagi Bahagian C, interpretasi skor min dibahagikan kepada lemah (1.00 hingga 1.80); kurang memuaskan (1.81 hingga 2.60); sederhana (2.61 hingga 3.40); baik (3.41 hingga 4.20); dan cemerlang (4.21 hingga 5.00) (KPM, 2013).

**Jadual 1** Interpretasi nilai skor min

<b>Nilai Skor Min</b>	<b>(B) Interpretasi Tahap Efikasi Kendiri</b>	<b>(C) Interpretasi Tahap Kualiti</b>
1.00hingga 1.80	Sangat rendah	Lemah
1.81hingga 2.60	Rendah	Kurang memuaskan
2.61hingga 3.40	Sederhana	Sederhana
3.41hingga 4.20	Tinggi	Baik
4.21hingga 5.00	Sangat tinggi	Cemerlang

*Sumber:* Bahagian B = Tschannen-Moran & Gareis, 2004; Bahagian C = KPM, 2013

Selain daripada statistik deskriptif, kajian ini juga mengukur data dengan menggunakan statistik inferensi. Statistik inferensi ialah anggaran parameter populasi. Manakala parameter pula ialah satu indeks populasi seperti min, varians, dan indeks-indeks lain daripada sampel kajian. Statistik inferensi membolehkan pengkaji membuat generalisasi terhadap populasi dengan melibatkan konsep kebarangkalian terdapatnya ralat berdasarkan kadar signifikan yang ditentukan (Alias Baba, 1996). Statistik inferensi yang digunakan dalam kajian ini ialah korelasi *pearson*.

Pekali korelasi ( $r$ ) ialah nilai pengukuran kekuatan perhubungan di antara dua pemboleh ubah. Ia merupakan satu nilai relatif dalam bentuk petunjuk skala kekuatan antara +1.00 hingga -1.00. Jadual 2 menunjukkan interpretasi kekuatan hubungan antara dua pemboleh ubah yang diwakili oleh nilai-nilai tertentu (Cohen, 1988; Guilford & Fruchter, 1978).

**Jadual 2** Nilai julat bagi kekuatan hubungan

<b>Nilai Skor Min</b>	<b>Kekuatan Hubungan</b>
0.00	Tiada hubungan
Kurang 0.19	Sangat lemah
0.20– 0.39	Lemah
0.40– 0.69	Sederhana
0.70– 0.89	Tinggi
Lebih 0.90	Sangat tinggi

## DAPATAN KAJIAN

### Profil Responden Kajian

Jadual 3 menunjukkan bahawa jumlah responden GPI lelaki yang terlibat dalam kajian ini adalah seramai 162 orang (29.8%) dan responden GPI perempuan pula adalah seramai 382

orang (70.2%). Manakala peratusan yang hampir seimbang bagi responden yang bertugas di sekolah bandar (49.8%) dengan kekerapan seramai 271 orang dan sekolah luar bandar (50.2%) dengan kekerapan seramai 273 orang. Manakala dari aspek tempoh pengalaman mengajar, seramai 18 orang GPI (3.3%) telah mengajar antara satu hingga tiga tahun. 32 orang GPI (5.9%) telah mengajar selama lebih kurang empat hingga enam tahun. Manakala baki responden selebihnya, iaitu seramai 494 orang GPI (90.8%) telah mengajar lebih daripada tujuh tahun. Kategori kelayakan akademik tertinggi pula, mencatatkan seramai 36 orang responden (6.6%) memiliki ijazah sarjana, 489 orang responden (89.9%) memiliki ijazah sarjana muda, 13 orang responden (2.4%) hanya memiliki diploma dan 13 orang responden (1.1%) memiliki STP/STPM/STAM dan yang setara dengannya.

Bagi kategori penyertaan dalam latihan/bengkel/kursus berkaitan kurikulum pula, seramai 101 orang responden (18.6%) menyatakan bahawa mereka tidak pernah mengikuti latihan/bengkel/kursus berkaitan. Manakala seramai 236 orang responden (43.4%) menyatakan bahawa mereka mengikuti kursus berkaitan sebanyak satu hingga dua kali setahun dan seramai, 207 orang responden (38.1%) pula menyatakan bahawa mereka menyertai kursus berkaitan sebanyak tiga kali dan lebih dalam setahun. Antara contoh latihan/bengkel/kursus berkaitan kurikulum yang pernah disertai oleh responden ialah bengkel membina item, bengkel PBS, bengkel penaksiran dan pembinaan soalan, bengkel JSU, bengkel pembinaan modul, kursus pemarkahan PMR dan SPM dan lain-lain.

Manakala bagi kategori penyertaan dalam latihan/bengkel/kursus berkaitan P&P, seramai 107 orang responden (19.7%) menyatakan bahawa mereka tidak pernah mengikuti latihan/bengkel/kursus berkaitan. Manakala seramai 258 orang responden (47.4%) menyatakan bahawa mereka mengikuti kursus berkaitan sebanyak satu hingga dua kali setahun dan seramai 179 orang responden (32.9%) pula menyatakan bahawa mereka menyertai kursus berkaitan sebanyak tiga kali dan lebih dalam setahun. Antara contoh latihan/bengkel/kursus berkaitan kurikulum yang pernah disertai oleh responden ialah kursus "lesson study", bengkel "master learning", bengkel ICT, kursus pedagogi menarik, kursus peningkatan PMR, kursus pemantapan kurikulum bengkel pembinaan laman web dan lain-lain.

Bagi kategori terakhir pula, iaitu penyertaan dalam latihan/bengkel/kursus berkaitan pembangunan diri, seramai 66 orang responden (12.1%) menyatakan bahawa mereka tidak pernah mengikuti latihan/bengkel/kursus berkaitan. Manakala seramai 247 orang responden (45.5%) menyatakan bahawa mereka mengikuti kursus berkaitan sebanyak satu hingga dua kali setahun dan seramai 231 orang responden (42.5%) pula menyatakan bahawa mereka menyertai kursus berkaitan sebanyak tiga kali dan lebih dalam setahun. Antara contoh latihan/bengkel/kursus berkaitan kurikulum yang pernah disertai oleh responden ialah kursus peningkatan profesionalisme, kursus etika berpakaian, latihan keselamatan kebakaran, kursus motivasi, kursus konsultasi, kursus kepimpinan, kursus integriti, kursus protokol, bengkel "*learning community*", kursus "*soft skill*" dan lain-lain.

**Jadual 3** Profil responden kajian

<b>Kategori</b>	<b>Kumpulan</b>	<b>Kekerapan</b>	<b>Peratusan</b>
Jantina	Lelaki	162	29.8
	Perempuan	382	70.2
Lokasi Sekolah	Sekolah Bandar	271	49.8
	Sekolah Luar Bandar	273	50.2
Penyertaan Latihan/Bengkel/Kursus Berkaitan Kurikulum	tidak pernah	101	18.6
	2-1kali setahun	236	43.4
	3kali setahun atau lebih	207	38.1
Penyertaan Latihan/Bengkel/Kursus Berkaitan P&P	tidak pernah	107	19.7
	2-1kali setahun	258	47.4
	3kali setahun atau lebih	179	32.9
Penyertaan Latihan/Bengkel/Kursus Berkaitan Pembangunan Diri	tidak pernah	66	12.1
	2-1kali setahun	247	45.4
	3kali setahun atau lebih	231	42.5

### Tahap Efikasi Kendiri Guru Pendidikan Islam Sekolah Menengah Kebangsaan

Bagi menjawab soalan kajian 1, analisis deskriptif yang meliputi peratusan, kekerapan, min dan sisihan piawai digunakan. Secara keseluruhan, EK GPI SMK berada pada tahap yang sangat tinggi (min=4.32; s.p.=0.373). Namun demikian, jika diteliti dapatan analisis deskriptif mengikut sub konstruk seperti pada Jadual 4, tidak kesemua sub konstruk mencapai skor min sangat tinggi. Hal ini demikian kerana sub konstruk “bimbingan akademik dan sahsiah” hanya mencapai tahap tinggi (min=4.17; s.p.=0.444). Manakala sub konstruk yang lain mencapai tahap sangat tinggi, dengan turutan sub konstruk “penglibatan murid” (min=4.43; s.p.=0.474), diikuti dengan sub konstruk “pengurusan bilik darjah” (min=4.41; s.p.=0.453) dan sub konstruk “strategi pengajaran” (min=4.29; s.p.=0.424).

Dapatan ini menunjukkan bahawa, secara keseluruhan, GPI sangat yakin dalam aspek penglibatan murid, pengurusan bilik darjah dan penggunaan strategi pengajaran. Namun, GPI perlu lebih berkeyakinan untuk membimbing murid di bawah jagaan mereka, samada dari aspek akademik mahupun sahsiah. Walau bagaimanapun dapatan ini akan diperincikan dalam bahagian seterusnya dengan melihat skor min bagi setiap item dalam setiap sub konstruk.

**Jadual 4** Skor min dan sisihan piawai efikasi kendiri GPI berdasarkan sub konstruk

<b>Sub Knstruk</b>	<b>Min</b>	<b>SP</b>
Penglibatan Murid	4.43	0.474
Pengurusan Bilik Darjah	4.41	0.453
Strategi Pengajaran	4.29	0.424
Bimbingan Akademik & Sahsiah	4.17	0.444
<b>Keseluruhan</b>	<b>4.32</b>	<b>0.373</b>

### Tahap Kualiti Guru Pendidikan Islam Sekolah Menengah Kebangsaan

Bagi menjawab soalan kajian 2, analisis deskriptif yang meliputi peratusan, kekerapan, min dan sisihan piawai digunakan. Secara keseluruhan, kualiti GPI SMK berada pada tahap cemerlang dengan min=4.32; s.p.=0.373.

Namun demikian, jika diteliti dapatan analisis deskriptif mengikut sub konstruk seperti pada Jadual 5, tidak kesemua sub konstruk mencapai skor min cemerlang. Hal ini demikian kerana sub konstruk “kemahiran pedagogi”, “sumbangan kemasyarakatan” dan “pengamalan agama” hanya mencapai tahap baik dengan masing-masing (min=3.58; s.p.=0.463), (min=3.72; s.p.=0.644) dan (min=4.14; s.p.=0.436). Manakala sub konstruk yang lain mencapai tahap sangat tinggi, dengan turutan sub konstruk “penguasaan ilmu agama” (min=4.98; s.p.=0.395), “pemikiran *rabbani*” (min=4.94; s.p.=0.246), “kemahiran komunikasi” (min=4.56; s.p.=0.444), “sahsiah” (min=4.56; s.p.=0.387), “kemahiran psikologi” (min=4.49; s.p.=0.424), “budaya keilmuan” (min=4.37; s.p.=0.467).

Dapatan ini menunjukkan bahawa, secara keseluruhan, GPI cemerlang dalam aspek penguasaan ilmu agama, pemikiran *rabbani*, kemahiran komunikasi, sahsiah, kemahiran psikologi dan budaya keilmuan. Namun, GPI perlu meningkatkan kualiti mereka dari aspek kemahiran pedagogi, sumbangan kemasyarakatan dan pengamalan agama.

Jadual 5 Skor min dan sisihan piawai kualiti GPI berdasarkan sub konstruk

Sub Konstruk	Min	SP
Pemikiran <i>rabbani</i>	4.94	0.246
Penguasaan Ilmu agama	4.98	0.395
Pengamalan agama	4.14	0.436
Budaya keilmuan	4.37	0.467
Kemahiran pedagogi	3.58	0.463
Kemahiran psikologi	4.49	0.424
Kemahiran komunikasi	4.56	0.444
Sahsiah	4.56	0.387
Sumbangan kemasyarakatan	3.72	0.644
<b>Keseluruhan</b>	<b>4.32</b>	<b>0.373</b>

### Hubungan antara Efikasi Kendiri dengan kualiti Guru Pendidikan Islam Sekolah Menengah Kebangsaan

Hipotesis nol pertama ( $H_{01}$ ) yang dibentuk diuji dengan analisis korelasi *pearson* bagi melihat hubungan antara EK dengan kualiti GPI. Jadual 6 memaparkan keputusan ujian yang mendapati nilai  $r$  ialah 0.619 dan  $p=0.000$ , iaitu  $p<0.01$ . Nilai tersebut menunjukkan bahawa hipotesis nol pertama ( $H_{01}$ ) berjaya ditolak. Hal ini demikian menunjukkan bahawa terdapat hubungan sederhana antara EK dengan kualiti GPI SMK (Cohen, 1988; Guilford, 1956).

Jadual 6 Hubungan antara EK dengan kualiti GPI

Pemboleh ubah	r	Sig.
EK	0.619	*0.000
Kualiti GPI		

\*Signifikan pada aras 0.01; N=544

## PERBINCANGAN

Kajian ini mendapati bahawa EK GPI di SMK semenanjung Malaysia secara purata berada pada tahap sangat tinggi dengan didahului oleh EK dari dimensi penglibatan murid, pengurusan bilik darjah, strategi pengajaran dan bimbingan akademik dan sahsiah. Namun, jika diteliti pencapaian skor min mengikut dimensi, dimensi bimbingan akademik dan sahsiah hanya memperoleh skor min tahap tinggi sahaja, yang mana ia merupakan dimensi terendah bagi EK GPI di SMK semenanjung Malaysia.

Pada pandangan pengkaji, hal ini tidak sepatutnya berlaku. Hal ini demikian kerana, pengkaji berpendapat bahawa dimensi bimbingan akademik dan sahsiah merupakan antara misi bagi seseorang GPI, dengan merujuk kepada FPI. Manakala dimensi-dimensi lain seperti penglibatan murid, pengurusan bilik darjah dan strategi pengajaran pula merupakan medium ke arah misi tersebut. Walaupun, EK GPI bagi tiga dimensi tadi sangat tinggi, namun sekiranya EK GPI bagi dimensi yang paling penting, iaitu bimbingan akademik dan sahsiah hanya pada tahap tinggi sahaja, hakikatnya, ia belum mencerminkan tahap EK GPI yang optimum seperti yang diwakili oleh nilai skor min keseluruhan tahap EK GPI iaitu sangat tinggi.

Namun, pengkaji berpandangan hal ini mungkin disebabkan oleh faktor persekitaran GPI seperti faktor *workload* atau beban kerja, murid, sokongan ibu bapa dan komuniti, dan staf sokongan dan kemudahan, yang mana secara tidak langsung mempengaruhi EK GPI khususnya dalam aspek bimbingan akademik dan sahsiah (Bandura, 1997).

Antara andaian lain, mengapa EK GPI dalam membimbing akademik dan sahsiah murid tidak setinggi tiga lagi aspek EK adalah kerana, GPI pada pandangan pengkaji telah ada persepsi bahawa terdapat beberapa faktor persekitaran sosial yang lain, selain guru yang turut menyumbang kepada pembentukan sahsiah serta penghayatan agama murid. Hal ini dibuktikan dengan dapatan kajian Ab. Halim Tamuri (2011) yang menunjukkan bahawa pengaruh persekitaran sosial adalah signifikan dalam membentuk sahsiah murid. Hal ini menurut pandangan pengkaji, menjadikan GPI masih belum mencapai tahap keyakinan yang optimum dalam membimbing akademik dan sahsiah murid kerana ia melibatkan banyak faktor lain selain guru, berbanding aspek EK GPI yang lain lebih terfokus kepada kemampuan GPI dalam bilik darjah sahaja seperti penglibatan murid, pengurusan bilik darjah dan strategi pengajaran.

Maka, bolehlah disimpulkan bahawa GPI sangat yakin dengan kemampuan mereka semasa dalam bilik darjah, namun apabila melibatkan skop yang lebih luas, iaitu membimbing akademik dan sahsiah, yang mana bukan sahaja melibatkan kemampuan GPI di dalam bilik darjah, bahkan di luar bilik darjah juga, keyakinan mereka terhadap kemampuan tersebut masih belum mencapai tahap yang optimum.

Jika cuba dilihat kepada amalan terbaik yang boleh dilakukan oleh guru dan dalam konteks kajian GPI dalam membimbing murid seperti yang dinyatakan oleh Zuria Mahmud (2009), GPI perlulah menjadi rakan kepada murid, pastikan masa yang diluahkan dengan murid terancang, meletakkan ekspektasi yang realistik terhadap pencapaian murid, menghargai perubahan positif murid walaupun kecil, elakkan kecewa dan putus asa dalam menangani permasalahan murid serta memberikan bimbingan secara ikhlas tanpa menaruh harapan untuk dihargai.

Walaupun tiada kajian berkaitan EK GPI sebelum ini dijalankan, namun dapatan ini dilihat memberikan kredit yang lebih kepada GPI jika dibuat perbandingan dengan kajian-kajian lepas yang menggunakan instrumen yang sama. Dapatan kajian ini menunjukkan GPI secara keseluruhan memperoleh skor min sangat tinggi, manakala dapatan kajian-kajian yang lain mendapati guru hanya mencapai tahap EK tinggi dan sederhana tinggi. Sebagai contoh, kajian Tengku Lung Kui (2006) berkaitan EK guru yang dijalankan di Bahagian Kuching dengan melibatkan 420 orang guru daripada 18 buah sekolah menengah mendapati EK guru adalah tinggi. Manakala dapatan kajian Khalid Johari et al. (2009) yang memfokuskan kepada guru-guru novis di Sabah, mendapati bahawa tahap EK guru-guru novis di Sabah adalah sederhana tinggi. Manakala pencapaian mengikut dimensi EK, didapati bahawa dimensi pengurusan kelas mendahului, dengan diikuti dimensi strategi pengajaran dan penglibatan murid. Walau bagaimanapun, secara keseluruhan, dapatan ini didapati selari dengan dapatan Rahmah et al. (2006) dan Tschannen & Woolfolk (2002).

Walaupun secara keseluruhan EK GPI (penglibatan murid, pengurusan bilik darjah dan strategi pengajaran) adalah sangat tinggi dan (bimbingan akademik dan sahsiah) tinggi, namun masih terdapat ruang penambahbaikan. Hal ini demikian kerana dapatan menunjukkan skor yang diperoleh masih belum mencapai tahap optimum, khususnya aspek bimbingan akademik dan sahsiah. Justeru, GPI perlu mengenal pasti dan mengambil langkah bagi meningkatkan EK.

GPI sebagai *murabbi* berperanan mendidik, membimbing serta mengasuh anak didik dengan penuh kasih sayang bagi mencapai kesempurnaan sendiri yang dizahirkan dalam konsep JERI bagi menuju penghujung jalan kehidupan seseorang manusia, iaitu jiwa-jiwa orang tenang (Ibn Khaldun 1993; al-Ghazali t.th.). Hal ini seperti yang dinyatakan dalam firman Allah s.w.t. surah al-Fajr, 89: 27-30 yang berbunyi:

*Wahai orang yang mempunyai jiwa yang sentiasa tenang tetap dengan kepercayaan dan bawaan baiknya (27) Kembalilah kepada Tuhanmu dengan keadaan engkau berpuas hati (dengan segala nikmat yang diberikan) lagi diredhai (di sisi Tuhanmu) (28) Serta masuklah engkau dalam kumpulan hamba-hambaKu yang berbahagia (29) Dan masuklah ke dalam Syurga-Ku .*

Memandangkan kebejatan gejala sosial remaja dewasa ini, pentingnya peranan GPI sebagai *murabbi* tidak boleh dinafikan. Nabi s.a.w. diutuskan bagi menyempurnakan akhlak manusia, seperti yang dinyatakan dalam hadis yang diriwayatkan oleh al-Baihaqî, *Sunan al-Kubrî, kitab al-shahadah, bab bayan mak'irim al-akhlak wa ma'Éliha* (1988: 21301) yang berbunyi:

إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ

Maksud: *Sesungguhnya, aku (Muhammad s.a.w.) telah diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia.*

Lantas, GPI sebagai individu yang mendukung serta menyebarkan ilmu Islam samada melalui proses P&P, mahupun aktiviti-aktiviti luar, membawa bersama tanggungjawab ini, iaitu membentuk akhlak anak didik mereka. Justeru, sebagai salah satu ejen pembentukan akhlak murid, GPI perlulah menyiapkan diri dengan satu set kualiti atau ciri GPI sebagai *murabbi*. Kualiti ataupun ciri GPI sebagai *murabbi* ini merangkumi penguasaan ilmu agama, pengamalan agama, budaya keilmuan, kemahiran pedagogi, kemahiran psikologi, kemahiran komunikasi, sahsiah dan sumbangan kemasyarakatan (NAbdullah NEh NAlwEn 1968; al-xafEz al-SuwEid 1988; al-xammEdE 1987; Kamarul Azmi Jasmi, 2010; Mohd Kassim Tusin, 2010; al-NaIEwE 1979).

Pada umumnya, kajian ini telah mendapati bahawa kualiti GPI sebagai *murabbi* berada pada tahap yang sangat tinggi. Namun, jika diteliti kepada setiap dimensi kualiti GPI, tiga daripada lapan dimensi hanya memperoleh tahap tinggi, iaitu dimensi pengamalan agama, kemahiran pedagogi dan sumbangan kemasyarakatan. Manakala dimensi yang mencapai tahap sangat tinggi ialah dimensi pemikiran *rabbani*, penguasaan ilmu agama, budaya keilmuan, kemahiran psikologi, kemahiran komunikasi dan sahsiah.

Dapatan kajian ini juga ternyata membenarkan andaian pengkaji bahawa EK berkorelasi dengan kualiti GPI SMK di sem enanjung Malaysia. Dapatan ini menyokong dapatan kajian lepas yang mendapati bahawa EK guru mempengaruhi amalan pengajaran guru (Ylmaz & Iava, 2008), pengurusan bilik darjah guru (Giallo & Little, 2003), personaliti guru (Roberts et al., 2007) dan sifat tidak mudah mengalah apabila berdepan dengan murid yang lemah (Ross 1995). Manakala ia menyangkal dapatan kajian Barnes (2000) yang mendapati bahawa penurunan EK dalam kalangan guru pelatih tidak menjejaskan kualiti mereka dalam pengajaran.

## RUMUSAN DAN CADANGAN

Dapatan kajian ini dapat dirumuskan seperti berikut:

1. EK GPI SMK secara keseluruhan berada pada tahap yang sangat tinggi. Namun demikian, tidak kesemua sub konstruk bagi EK GPI mencapai skor min sangat tinggi. Hal ini demikian kerana sub konstruk “bimbingan akademik dan sahsiah” hanya mencapai tahap tinggi. Manakala sub konstruk EK GPI yang lain mencapai tahap sangat tinggi, dengan pencapaian tertinggi ialah sub konstruk “penglibatan murid”, diikuti dengan sub konstruk “pengurusan bilik darjah” dan sub konstruk “strategi pengajaran”.
2. Kualiti GPI SMK secara keseluruhan berada pada tahap cemerlang. Namun demikian, tidak kesemua sub konstruk kualiti GPI mencapai skor min cemerlang. Hal ini demikian kerana sub konstruk “kemahiran pedagogi”, “sumbangan kemasyarakatan dan “pengamalan agama” hanya mencapai tahap baik. Manakala sub konstruk kualiti GPI yang lain mencapai tahap cemerlang, dengan skor tertinggi ialah sub konstruk “penguasaan ilmu agama”, “pemikiran *rabbani*”, “kemahiran komunikasi”, “sahsiah”, “kemahiran “psikologi” dan “budaya keilmuan”.
3. Terdapat hubungan sederhana antara EK dengan kualiti GPI sekolah menengah kebangsaan.

Daripada rumusan dapatan kajian, adalah dicadangkan agar:

1. GPI perlulah mempertingkatkan tahap EK, khususnya dari aspek bimbingan akademik dan sahsiah. Hal ini demikian memandangkan fenomena era globalisasi memberikan pendedahan kepada murid dari pelbagai sudut, samada pendedahan positif seperti kepantasan mengakses maklumat juga pendedahan negatif seperti ledakan informasi tanpa had. GPI perlu

- berkeyakinan mampu menggunakan segala ilmu dan kemahiran yang dipelajari dan dianugerahkan bagi membimbing murid, baik dari segi akademik mahupun sahsiah.
2. GPI perlulah melazimi amalan *taqarrub* melalui ibadat-ibadat sunat bagi membentukkeperibadian seorang *murabbi*, seperti menunaikan solat secara berjemaah, menunaikan solat *rawatib*, melaksanakan *Qiamulail*, membaca al-Quran setiap hari sekurang-kurangnya 3 muka, membaca Tafsir al-Quran, menghafal lebih daripada 40 hadis nabi, menghafal sekurang-kurangnya 10 surah selain *juz 'amma* dan berpuasa sunat Isnin dan Khamis secara konsisten.
  3. GPI perlulah lebih kreatif dalam menggunakan kaedah serta teknik pengajaran yang berpusatkan pelajar. Hal ini demikian kerana GPI tidak boleh menafikan minat murid era informasi dan teknologi ini yang lebih gemar dengan aktiviti pembelajaran yang aktif serta mencabar.
  4. Tugas GPI sebagai *murabbi* yang merupakan agen perubahan negara, tidak terbatas hanya di sekolah, bahkan GPI juga turut memainkan peranan dalam membentuk masyarakat. Perkara ini perlu direalisasikan melalui penglibatan GPI dalam aktiviti kemasyarakatan yang berkaitan mengikut bidang kepakaran.

## RUJUKAN

- Ab. Halim Tamuri. 2011. Penghayatan Islam Melalui Pengajaran Dan Pembelajaran. Kertas kerja Kongres Pendidikan Islam Kebangsaan. Anjuran Kementerian Pelajaran Malaysia. Dynasty Hotel Kuala Lumpur, 4-7 Disember.
- Ab. Halim Tamuri. 2012. The Role of Mosque: The Intergration Approach of Teaching and Learning Process. Anjuran PIMM & The Islamic Academy Cambridge, United Kingdom, International Conference on Research in Islamic and Arabic Language Education 2012, Elaf Kinda Hotel, Mecca, Saudi Arabia, 1-2 Jun
- Ab. Halim Tamuri, Adnan Yusopp, Kamisah Osman, Shahrin Awaluddin, Zamri Abdul Rahim & Khadijah Abdul Razak. 2004. Keberkesanan Kaedah Pengajaran Dan Pembelajaran Pendidikan Islam Ke Atas Diri Pelajar. Laporan Penyelidikan. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Abdul Rahman Abdul Malik Khan. 2007. *Guru Sebagai Penyelidik*. Kuala Lumpur: PTS Publishing Sdn. Bhd.
- Abdullah Basmeh. 2010. *Tafsir Pimpinan Al-Rahman*. Kuala Lumpur: Dar al-Fikir.
- Abdullah Hassan & Ainon Mohd. 2006. *Kemahiran Interpersonal Untuk Guru*. Kuala Lumpur: PTS Publication & Distributors.
- Abdullah Md. Din. 2011. Pendidikan Islam Malaysia: Isu Dan Cabaran. Kertas kerja Kongres Pendidikan Islam Kebangsaan 2011. Anjuran Kementerian Pelajaran Malaysia. Dynasty Hotel Kuala Lumpur, 4-7 Disember.
- Abdullah Nasih 'Alwan. 1968. *Tarbiyyah Al-Awlad Fi Al-Islam*. Kaherah: Dar al-Salam.
- Abdullah Sani Yahya. 2005b. *Mengurus Hal Ehwal Pelajar*. dua. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Abu-Tineh M. A., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A. 2011. Teacher Self-Efficacy and Classroom Management Styles in Jordanian Schools. *Management in Education* 25(4): 175-181.
- Ahmad Kilani Mohamed. 2005. *Pengurususan Pendidikan Di Sekolah Dari Perspektif Islam*. Johor: Universiti Teknologi Malaysia.
- Al-Bayhaqi Ahmad Ibn Husayn. 1988. *Al-Sunan Al-Kubra*. al- Beirut: Majlis Daerah al-Ma'arif al-Nizamiyyah.



- Al-Ghazali Abu Hamid. t.th. *Ihya' Ulum Al-Din*. Kaherah: al-Masyad.
- Al-Hafiz Al-Suwaid Muhammad Nur Ibn Abdullah. 1988. *Manhaj Tarbiyah Nabawiyah Li Al-Tifl*. Kuwait: Muassasah al-Rayyan.
- Al-Hammadi Yusuf. 1987. *Al-Tarbiyyah Al-Islamiyyah*. Riyad: Dar al-Marikh li al-Nashr.
- Al-Nahlawi Abdul Rahman. 1979. *Usul Tarbiyyah Islamiyyah*. Beirut: Dar al-Ma'asir.
- Alias Baba. 1996. *Statistik Penyelidikan Dan Pendidikan Dalam Sains Sosial*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ashton, P. 1984. Teacher Efficacy: A Motivatioanal Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 35(5): 28-32.
- Asmawati Suhid. 2005. Pemantapan Komponen Akhlak Dalam Pendidikan Islam Bagi Menangani Era Globalisasi. *Jurnal Kemanusiaan* 6: 95-104.
- Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon & Abdul Rahim Hamdan. 2006. *Menguasai Penyelidikan Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Bandura, A. 1977. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84(2): 191-215.
- Bandura, A. 1993. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychologist* 28(2): 117-148.
- Bandura, A. 1994. Self-Efficacy. Dlm. Ramachaudran, V. R. (pnyt.). *Encyclopedia of Human Behavior*, hlm. 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. 1997. *Self Efficacy in Changing Society*. New York: Cambridge University Press.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. 2011. The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal* 48(2): 303-333.
- Brewster, C. & Fager, J. 2000. *Increasing Student Engagement and Motivation: From Time-on-Task to Homework*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Casey, M. 2011. Perceived Efficacy and Preparedness of Beginning Teachers to Differentiate Instruction. Tesis PhD, Faculty of Leadership, Johnson & Wales University.
- Coady, M., Harper, C. & De Jong, E. 2011. From Preservice to Practice: Mainstream Elementary Teacher Beliefs of Preparation and Efficacy with English Language Learners in the State of Florida. *Bilingual Research Journal* 34(2): 223-239.
- Cohen, J. W. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Edisi Ke-2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corcoran, T. B. 2007. *Teaching Matters: How State and Local Policymakers Can Improve the Quality of Teachers and Teaching*. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. New Jersey: Pearson Education Ins.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. 2009. *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Donna, T. 2007. A Contextual Measure of Teacher Efficacy for Teaching Primary School Students Who Have Esl. Tesis Ph.D, Faculty of Education, Queensland University of Technology.
- Esah Sulaiman. 2004. *Pengenalan Pedagogi*. Johor: Universiti Teknologi Malaysia.
- Giallo, R. & Little, E. 2003. Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 3, 21-34.

- Gibson, S. & Dembo, M. H. 1984. Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology* 76(4): 569-582.
- Guilford, J. P. & Fruchter, B. 1978. *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. Ed. Ke-6. Tokyo: McGraw Hill Kogakusha Ltd.
- Guskey, T. R. 1987. Context Variables That Affect Measures of Teacher Efficacy. *Journal of Education Research* 811(4): 41-52.
- Hartman, S. 2010. Teaching American History: The Influence of Professional Development on Elementary Teacher's Self-Efficacy and Classroom Practice. Tesis Dr. Fal, University of Nevada, Reno.
- Hassan Langgulong. 1986. *Pengenalan Tamadun Islam Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Hassan Langgulong. 1987. Penghayatan Nilai-Nilai Islam Ditinjau Dari Prses Pembelajaran Dalam Konteks Pendidikan Masa Kini. *Jurnal Pendidikan Islam* 2(5): 13-30.
- Henson, R. K., Bennett, D. T., Sienty, S. F. & Chambers, S. M. 2000. The Relationship between Means-End Task Analysis and Context Specific and Global Efficacy in Emergency Certification Teachers: Exploring a New Model of Efficacy. Kertas kerja Annual Meeting of the American Educational Research Association. Anjuran American Educational Research Association. New Orleans, LA, 24-28 April.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. 2001. A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments. *Educational and Psychological Measurement* 61(3): 404-420.
- Ibn Khaldun Zaid 'Abdul Rahman Ibn Muhammad. 1993. *Mukaddimah Ibn Khaldun*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ishak Sin. 2001. Pengaruh Kepimpinan Pengajaran, Kepimpinan Tranformasi Dan Gantian Kepada Kepimpinan Ke Atas Komitmen Terhadap Organisasi, Efikasi Dan Kepuasan Kerja Guru. Tesis Dr. Fal, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Kamarul Azmi Jasmi. 2010. Guru Cemerlang Pendidikan Islam Sekolah Menengah Di Malaysia: Satu Kajian Kes. Tesis Dr. Fal. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Kamarul Azmi Jasmi & Ab. Halim Tamuri. 2007. *Pendidikan Islam Kaedah Pengajaran Dan Pembelajaran*. Johor: Universiti Teknologi Malaysia.
- Khalid Gazali. 2005. Pengaruh Efikasi Kendiri Dan Lokus Kawalan Terhadap Komitmen Mengajar di Kalangan Guru-Guru Kanan Teknikal Dan Vokasional. Tesis Dr. Fal, Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan Universiti Sains Malaysia.
- Khalid Johari, Zurida Ismail, Shuki Osman & Ahmad Tajuddin Othman. 2009. Pengaruh Jenis Latihan Guru Dan Pengalaman Mengajar Terhadap Efikasi Guru Sekolah Menengah. *Jurnal Pendidikan Malaysia* 34(3-14).
- Khoo Adam & Stuarat Tan. 2004. *Master Your Mind Design Your Destiny*. Singapore: Adam Khoo Learning Publisher.
- Kpm. 2013. Panduan Keurusetiaan Pengurusan Prestasi Di Kementerian Pelajaran Malaysia
- Larson, L. M. 1992. *Counseling Self-Estimated Inventory*. Ames: I. A.
- Mak Moon Song. 2009. *Pengajaran Dan Pembelajaran*. Perak: Multimedia Sdn. Bhd.
- Martínez-López, E., Zagalaz Sánchez, M., Ramos Alvarez, M. & De La Torre Cruz, M. 2010. Self-Efficacy Expectations in Teacher Trainees and the Perceived Role of Schools and Their Physical Education Department in the Educational Treatment of Overweight Students. *European Physical Education Review* 16(3): 251-266.
- Mason, J. H. 2010. Exploring the Influence of High-Stakes Testing and Accountability on Teachers' professional Identities through the Factors of Instructional Practice, Work Environment, and Teacher Efficacy. Tesis Ph.D, Western Carolina University.

- Mohd Hasani Dali & Mohamad Johdi Salleh. 2009. Pengurusan Bilik Darjah. Dlm. Noraini Idis & Shuki Osman (pnyt.). *Pengajaran Dan Pembelajaran: Teori Dan Praktis*, hlm. 161 - 188. Kuala Lumpur: McGraw Hill.
- Mohd Kamal Hassan. 2011. Pendidikan Yang Membentuk Syakhsiah Bangsa Dan Proses Islamisasi. Kertas kerja Kongres Pendidikan Islam Kebangsaan 2011. Anjuran Kementerian Pelajaran Malaysia. Dynasty Hotel Kuala Lumpur, 4-7 Disember.
- Mohd Kassim Tusin. 2010. Kualiti Guru Pendidikan Islam Sekolah Menengah Di Sabah. Tesis Dr. Fal, Universiti Malaysia Sabah.
- Neuman, W. L. 2002. *Social Research Methods: Quantitative and Qualitative Approaches*. Ed. Ke-5. Needham Height, MA: Allyn and Bacon.
- Noornajihan Jaafar & Ab. Halim Tamuri. 2012b. Guru Pendidikan Islam Sebagai Murabbi: Satu Keperluan Dalam Mendepani Remaja Islam Abad 21. Prosiding Seminar Antarabangsa Perguruan dan Pendidikan Islam 2012, hlm. 239-248.
- Noornajihan Jaafar & Ab. Halim Tamuri. 2012h. Psikologi Rasulullah S.A.W Dalam Pengajaran: Teladan Bagi Pendidik. Seminar Warisan Nabawi 2012. Anjuran Fakulti Pengajian Quran dan Sunnah, Uiversiti Sain Islam Malaysia, 28-29 November 2012.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. & Hershfeldt, P. A. 2011. Teacher-and School-Level Predictors of Teacher Efficacy and Burnout: Identifying Potential Areas for Support. *Journal of School Psychology*
- Rafisah Osman. 2009. *Hubungan Kualiti Penyeliaan Pengajaran Dan Pembelajaran Dengan Komitmen Dan Efikasi Guru*. Tesis Dr. Fal, Fakulti Pendidikan, Universiti Utara Malaysia.
- Rahmah Murshidi. 2005. Factors Associated with Sense of Efficacy among First Year Teachers in Sarawak. Tesis Dr. Falsafah, Universiti Putra Malaysia.
- Rahmah Murshidi, Mohd Majid Konting, Habibah Elias & Foo Say Fooi. 2006. Sense of Efficacy among Beginning Teachers in Sarawak. *Teaching Education* 17(3): 265-275.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Sawyer, B. E. 2004. Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal* 321-341.
- Roberts, T. G., Harlin, J. F. & Briers, G. E. 2007. The Relationship between Teaching Efficacy and Personality Type of Cooperating Teachers. *Journal of Agricultural Education* 48(55-66).
- Rorlinda Yusof. 2009. Kecerdasan Emosi, Efikasi Kendiri Dan Sumbangan Terhadap Komitmen Guru Kaunseling Sekolah Menengah. Tesis Dr. Fal, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ross, J. A. 1995. Strategies for Enhancing Teacher's Belief in Their Effectiveness; Research on a School Improvement Hypothesis. *teacher college record* 97(2): 227-251.
- Saaidah Abdul Rahman. 2005. Pengaruh Iklim Sosial Dan Iklim Tugas Terhadap Sikap Kerja Guru-Guru, Pencapaian Pelajar Dan Keberkesanan Sekolah. Tesis Dr. Fal. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O. & Rondhawa, B. S. 1988. Teacher's Efficacy and Teacher Behaviours. *Psychological Reports* 63(2): 407-414.
- Sazali Yusoff. 2004. Pengaruh Efikasi-Kendiri Dan Kecerdasan Emosi Guru Besar Terhadap Efikasi Kolektif Guru Dan Iklim Organisasi Sekolah Tesis Dr. Fal, Pusat Pengajian Pendidikan Jarak Jauh, Universiti Sains Malaysia.
- Settlage, J., Southerland, S. A., Smith, L. K. & Ceglie, R. 2009. Constructing a Doubt-Free Teaching Self: Self-Efficacy, Teacher Identity, and Science Instruction within Diverse Settings. *Journal of Research in Science Teaching* 46(1): 102-125.
- Sidek Baba. 2006. *Pendidikan Rabbani*. Kuala Lumpur: Karya Bestari Sdn. Bhd.

- Steele, N. A. 2010. Three Characteristics of Effective Teachers. *Update: Applications of Research in Music Education* 28(2): 71-78.
- Taha Abdullah Al-'Afifi. 1998. *Min Wasaya Al-Rasul*. Kaherah: Dar al-Zahbiyyah.
- Tengku Lung Kui. 2006. Pengaruh Faktor Terpilih Terhadap Efikasi Kendiri Guru Di Sekolah Menengah Di Negeri Sarawak. Tesis Dr. Fal. , Universiti Putra Malaysia.
- Trentham, L., Silvern, S. & Brogdon, R. 1985. Teacher Efficacy and Teacher Competency Ratings. *Psychology in the Schools* 22(3): 343-352.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. 2004. Principals' Sense of Efficacy: Assessing a Promising Construct. *Journal of Educational Administration* 42(5): 573-585.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. 1998. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of educational research* 68(2): 202-248.
- Weisel, A. & Dror, O. 2006. School Climate, Sense of Efficacy and Israeli Teachers' Attitudes toward Inclusion of Students with Special Needs. *Education, Citizenship and Social Justice* 1(2): 157-174.
- Yahya Don, Azah Ismail & Yaakub Daud. 2006. *Pembangunan Dan Kepimpinan Pelajar Sekolah Di Malaysia*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Ylmaz, H. & İava, P. 2008. The Effect of the Teaching Practice on Pre-Service Elementary Teachers' Science Teaching Efficacy and Classroom Management Beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 4(1): 45-54.
- Yoon, S. J. 2002. Teacher Characteristics as Predictors of Teacher-Student Relationships: Stress, Negative Affect, and Self-Efficacy. *Social Behavior and Personality: an International Journal* 30(5): 485-493.
- Zuria Mahmud. 2002. *Profesion Perguruan: Cabaran Pendidikan Masa Kini*. Bangi: Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

