

## **Aliran Utama dalam Kajian Linguistik dan Implikasinya Untuk Mengajar Kemahiran Lisan dalam Situasi "LSP"**

Khong Chooi Peng, Dr Carmel Heah Lee Hsia, Cecilia Goon Ai Chin  
Pusat Bahasa  
Universiti Malaya.

### **Pengenalan**

Dalam seluruh sejarahnya, perkembangan di dalam pengajaran bahasa (terutamanya Bahasa Inggeris) kepada penutur bukan asal bahasa itu, telah menjadi subjek banyak penulisan dan kajian oleh ahli-ahli teori dan orang yang mempraktikkannya. Usaha untuk mencari jawapan-jawapan yang boleh dipraktikkan masih diteruskan dan ianya digambarkan sebagai bidang yang dari permulaannya mudah dipengaruhi, oleh perubahan-perubahan dan terdapat juga ramai orang yang membuat tuntutan yang lebih-lebih terhadap penghasilan perubahan-perubahan ini. Di dalam penulisannya tentang kedudukan "state of the art", Wardaugh meng gambarkannya sebagai sesuatu yang tidak tetap (state of "uncertainty") kerana

pergolakan semasa di dalam ilmu linguistik, psikologi dan pedagogi. latihan mengajar serta bahan-bahan yang sedang dihasilkan untuk kegunaan bilik darjah.<sup>1</sup>

Harsh (1982) di dalam artikelnya yang bertujuan mengkaji perhubungan di antara bidang linguistik dan TESOL menggambarkan keadaan dua puluh tahun yang lepas ini sebagai suatu tempoh yang penuh aktiviti.

Sekarang hanya sepuluh tahun saja Pusat Bahasa didirikan. Namun begitu, kita perhatikan bahawa perubahan-perubahan dan pergolakan yang tersebut di atas telah membawa kesannya kepada aktiviti pengajaran bahasa di Pusat ini, terutamanya di dalam pengajaran bahasa Inggeris. Patut diperhatikan juga bahawa pendekatan falsafah dan bahan-bahan yang muncul dari aktiviti di Pusat ini, telah menempatkannya di "barisan depan" antarabangsa di dalam sidang ESP

Kertas seminar ini adalah di dalam dua bahagian. Bahagian pertama akan mengesan perkembangan penting di dalam linguistik dan disiplin yang berkaitan, dan implikasinya terhadap pengajaran bahasa. Bahagian kedua akan menyelidiki pengajaran bahasa untuk tujuan-tujuan khas atau tertentu (LSP) khususnya pengajaran kecekapan-kecekapan lisan

### ***Perkembangan Penting Di Dalam Linguistik dan Disiplin-disiplin yang Berkaitan***

Di dalam bahagian ini kami menumpukan perhatian kepada perkembangan di dalam linguistik dan disiplin-disiplin lain yang berkaitan dan yang mempengaruhi perkembangan pengajaran bahasa. Sejak lama dahulu, pro-

<sup>1</sup>Wardaugh, R. (1974). *Topics in Applied Linguistics*. Massachusetts: Newbury House Pub. Inc., hal. 118. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

tesyen ini memang bergantung kepada pengertian-pengertian dari bidang linguistik, tetapi baru-baru ini ianya bergantung pula kepada pengertian daripada bidang-bidang lain seperti psikologi, sosiologi, falsafah dan lain-lain.

### Linguistik Struktural

Di dalam seksi ini kami akan meninjau perkembangan terbaru di dalam bidang pengajaran bahasa. Di dalam proses itu kami juga akan menyelidiki perkembangan di dalam bidang-bidang lain yang mempunyai kesan-kesan terhadap arah atau perkembangan pengajaran bahasa. Kami mulakan dengan membincangkan pendekatan struktural yang telah mempengaruhi pengajaran bahasa di negara ini hingga kini, dan kaedah yang sering dihubungkan dengannya, iaitu kaedah audio-lingual.

Kaedah yang berpengaruh di dalam tahun '60an ialah kaedah audio-lingual yang berdasarkan kaedah tiruan -- penghafalan (mimicry-memorisation method) dari zaman peperangan dunia yang kedua. Permulaan kaedah audio-lingual dapat dikesan kembali kepada kerja-kerja strukturalis-strukturalis Amerika pada awal abad ini

Kajian-kajian strukturalis-strukturalis ini menggunakan bentuk pendekatan deskriptif terhadap pengajian bahasa dan menekankan pemeriksaan tatabahasa yang sebenarnya digunakan, berbanding dengan aturan-aturan gunaan preskriptif (prescribed rules of usage) yang dicatatkan oleh ahli-ahli tatabahasa tradisional. Ahli-ahli struktural mendefinisikan bahasa sebagai mengandungi bunyi-bunyi (fonem, morfem) yang bila dicantumkan secara sistematik, akan bermakna kepada penuturnya. Tatabahasa pula didefinisikan sebagai satu set bentuk-bentuk (frasa, klausa, ayat-ayat) yang membenarkan perkataan-perkataan diaturnya supaya makna yang sesuai dihasilkan. Mereka mahukan satu gambaran bahasa yang tepat walaupun mereka percaya bahawa setiap bahasa mempunyai coraknya sendiri, bahawa corak ini harus dianalisa dan diajar secara sistematik. Kerana pengaruh kerja-kerja ahli-ahli psikologi "behaviourist", metodologi yang timbul berasaskan kepercayaan bahawa bahasa diperolehi melalui "penyesuaian" iaitu pembentukan tabiat (habit formation).

Pada permulaannya, pendekatan ini berciri revolusi kerana ia menitikberatkan kepentingan bahasa lisan. Di samping pengajaran bahasa ini bermakna keempat kemahiran bahasa mesti diajar mengikut aturan tertentu iaitu, mendengar, bertutur, membaca dan menulis. Ini melahirkan kepercayaan-kepercayaan yang tetap tentang perkaitan kemahiran yang mesti dipelajari. Di dalam aspek penuturan dan pembacaan, adalah dipercayai bahawa kita tidak boleh membaca dengan lancar apa yang kita tidak dapat berkata dengan mudah dan dengan demikian,

Sebelum pelajar mempunyai pegangan yang teguh ke atas sebahagian besar struktur-struktur yang asas, dia tidak akan dibenarkan membaca bahan-bahan yang bukan merupakan penyesuaian ataupun menggabungkan semua di antara apa-apa yang telah dipelajarinya secara lisan.<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Rivers, W.M (1958) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

### Linguistik Transformasi-Generatif (TG)

Di dalam tahun 50an ahli-ahli linguistik deskriptif menemui cabaran dari kerja-kerja ahli tatabahasa transformasi generatif (TG) yang telah menolak kerja-kerja mereka. Ahli-ahli tatabahasa TG mengatakan bahawa linguistik deskriptif tidak dapat menerangkan bagaimana bahasa berfungsi. Ahli-ahli tatabahasa TG ini, diketuai oleh Chomsky, yang, dengan hasil karangannya *Syntactic Structures* (1957) telah memulakan kelahiran tatabahasa transformasi. Mereka berkehendak mendirikan sistem-sistem aturan-aturan untuk menerangkan bentuk-bentuk sesuatu bahasa. Mereka mengkritik kerja-kerja ahli-ahli struktural dengan mengatakan bahawa kerja mereka hanya satu latihan di dalam mengklasifikasikan struktur-struktur secara taksonomi. Ahli-ahli tatabahasa TG juga menolak keterangan ahli-ahli struktural mengenai bagaimana bahasa diperolehi dengan mengenyepikan teori behaviourist yang menjadi dasar keterangan mereka. Chomsky menyalahkan ahli-ahli struktural mengekalkan mitos bahawa tingkahlaku linguistik adalah tabiat, bahawa satu simpanan corak yang tetap diperolehi mencrusi latihan dan digunakan sebagai dasar analogi. Chomsky dan ahli-ahli tatabahasa TG yang lain, membalas pandangan tingkahlaku linguistik ini dengan dua prinsip dasar dari tatabahasa transformasi:

- 1) bahasa dikuasai aturan-aturan (rule-governed) dan
- 2) pembelajaran bahasa bergantung kepada penilaian hipotesis

Ahli-ahli transformasi menganggap tingkahlaku linguistik sebagai satu tingkahlaku yang dikuasai aturan-aturan yang bergantung kepada bentuk-bentuk mental di dalam akal manusia. Mengikut Chomsky, pandangan ini merupakan pandangan rasionalis. Pandangan rasionalis ini berbeza dari pandangan "empirist" bahawa bahasa diajar melalui "conditioning" atau drill dan penerangan. Dengan demikian, tidaklah mengejutkan, apabila pereubaaan untuk mempraktikkan ide ini di dalam pengajaran bahasa asing mengakibatkan mengajar penuntut atau "client" menghafal satu set aturan (Winitz & Reeds 1975: 11). Chomsky menerangkan konsep pembelajaran bahasa sebagai penilaian hipotesis (1965:36) seperti berikut. Untuk memperoleh satu bahasa, seorang kanak-kanak mesti membentuk satu hipotesis yang memadai dengan data yang ada — daripada simpanan tatabahasa-tatabahasanya dia mesti memilih satu tatabahasa yang sesuai dengan data yang ada padanya. Di dalam strategi pembelajaran bahasa Winitz dan Reeds, kepercayaan ini dilihat melalui tekanan pada latihan-latihan yang berfokus kepada latihan fahaman aural. Dengan ini penuntut-penuntut dalam membentuk aturan-aturan tatabahasa dengan mendengar contoh-contoh bahasa itu.

Walau bagaimanapun, seperti ditunjukkan oleh Brumfit dan Johnson (1979) tatabahasa transformasi dan linguistik struktural mempunyai satu ciri dasar yang sama, iaitu kepentingan yang diberikan kepada kajian struktur bahasa. Brumfit dan Johnson juga mengatakan bahawa di dalam model TG, sintaks masih paling penting (seperti kata Bloomfield), walaupun tujuan dan teknik kajian linguistiknya telah membawa perubahan kepada linguistik. Mereka menunjukkan bahawa,

Barangkali juga inilah sebabnya mengapa tatabahasa transformasi, begitu sedikit pengaruhnya ke atas pengajaran bahasa. Akhirnya, sumbangan terbesar yang dapat diberikannya hanyalah sebagai strategi pilihan untuk mengajar tatabahasa — cara-cara baru untuk mengajar benda yang serupa.<sup>3</sup>

Selaras dengan tujuan-tujuan kertas seminar ini adalah penting untuk mengkaji dengan teliti, satu lagi prinsip dasar di dalam linguistik transformasi-generatif, iaitu perbezaan di antara “kecekapan” (competence) dan “geraktutur” (performance). Chomsky menerangkannya seperti berikut.

Kita membuat suatu pembezaan yang asas di antara *kecekapan* (competence) (pengetahuan bahasa penutur-pendengar) dan *prestasi* (performance) penggunaan yang sebenar tentang bahasa itu di dalam situasi-situasi yang konkrit.<sup>4</sup>

Seperti dinyatakan di dalam tafsiran Chomsky di atas, kecekapan (competence) mengikut katanya, ialah satu keadaan “ideal”, iaitu pengetahuan dasar penutur-pendengar “ideal” yang berfungsi di dalam satu komuniti bahasa (speech community) yang bersifat “homogeneous”

Geraktutur pula merupakan sebahagian saja daripada kecekapan yang ada pada penutur-pendengar “ideal” itu. Dan dengan demikian tidak sepatutnya dikaji di dalam linguistik. Di dalam tahun-tahun yang lalu pengabaian oleh ahli-ahli tatabahasa TG terhadap “geraktutur” sebagai tingkahlaku linguistik, dikritik oleh ahli-ahli linguistik yang sekarang lebih menekankan ciri-ciri komunikasi di dalam penggunaan bahasa daripada bentuk tatabahasa. Ini adalah hasil daripada penyelidikan di dalam bidang sosiolinguistik dan falsafah

### Sosiolinguistik

Baru-baru ini, ide terpenting yang telah mempengaruhi pengajaran bahasa ialah kecekapan berkomunikasi (communicative competence) dari bidang sosiolinguistik. Istilah ini memperluaskan lagi makna kecekapan linguistik dan meliputi bukan saja pengetahuan aturan-aturan tatabahasa tetapi juga aturan-aturan yang menetapkan

daan yang benar. Jenis aturan-aturan yang kedua itu, iaitu, aturan-aturan yang menetapkan kegunaan bahasa yang sesuai, adalah mengenai *interaksi* di antara sistem bahasa dan dunia yang sebenarnya. Untuk memahami bagaimana bahasa berfungsi sebagai alat interaksi manusia dan perhubungan adalah penting untuk mengkajinya di dalam konteks sosialnya. Jakobson (1966) diikuti dengan Hymes (1962) dan baru-baru ini oleh Labov (1970) menarik perhatian kepada kepentingan mengkaji berbagai tujuan kegunaan bahasa di dalam konteks yang berlainan supaya dapat memahami “makna” ~~sebarang sebutan~~

<sup>3</sup> Brumfit, C.J and K. Johnson (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, hal. 3. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

<sup>4</sup> Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T Press, hal. 4. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

Wilkins (1972), menyuarakan bahawa langkah pertama di dalam pembentukan satu sukatan pelajaran ialah pertimbangan terhadap *isi* sebutan-sebutan yang mungkin dikeluarkan. Dari ini, *bentuk-bentuk* (bahasa) yang penting kepada pelajar boleh ditetapkan. Hasil proses seperti ini, dinamakan sukatan "semantik" atau "notional". Wilkins, yang bekerja dengan bantuan dari Council of Europe, mula merancangkan satu sistem yang membolehkan sesiapa yang ingin belajar sebarang bahasa Eropah untuk tujuan-tujuan khas, mengkaji satu set unit yang mempunyai ciri-ciri tingkahlaku atau situasi. Hasil dari kajian ini terkandung di dalam buku *The Threshold Level* (1976) di mana kategori "notional" dibahagikan kepada kategori semantiko-grammatikal (misalnya masa, kuantiti, ruang, benda), dan kategori "communicative functional" (misalnya modaliti, penilaian moral, pujukan). Ini disebabkan kepercayaan pada konsep tatabahasa cukup yang minima yakni, pengetahuan cukup sistem tatabahasa sesuatu bahasa untuk memenuhi keperluan-keperluan asas komunikasi (Wilkins 1974). Buku tersebut mengandungi satu senarai "kesedaran" tatabahasa untuk menggambarkan fungsi bahasa, "general-notions", "specific notions", dan juga satu senarai perkataan (lihat *The Threshold Level*, hal 37-45). Walau bagaimanapun, terdapat sedikit saja perbincangan tentang metodologi. Ini adalah kerana kepercayaan bahawa tidak ada kaedah istimewa, bahawa pelaksanaan sesuatu metodologi lebih baik diserahkan kepada orang-orang yang berkenaan di suatu tempat.

#### **Analisa Wacana (Discourse Analysis)**

"Kajian bahasa di dalam konteks sosial" telah memperkembangkan minat dalam bidang penyiasatan, yang dinamakan analisa wacana (discourse analysis) di dalam linguistik. Analisa wacana ialah kajian bagaimana perhubungan sosial diakibatkan, dengan merujuk bukan saja pada aturan-aturan pemakaian, yang menyediakan cara bahasa itu diterangkan, tetapi juga aturan-aturan atau prosedur-prosedur kegunaan, yang menyediakan cara bahasa itu difahami sebagai alat aktiviti komunikasi (Widdowson 1979:116). Dari penyelidikan-penyelidikan di dalam analisa wacana kami mula memahami sistem-sistem aturan yang terdapat pada peringkat atas ayat-ayat, adanya di dalam bahasa atau pun di dalam perhubungan dengan situasi yang mempunyai had-had yang terdapat di alam sekeliling. Dua pertalian yang paling penting di dalam kajian analisa wacana ialah "cohesion" dan "coherence". Pertalian "cohesion" (lihat Halliday & Hassan 1976) berkenaan dengan cara satu kata sendiri bersambung dan berkembang dari kata-kata sendiri yang telah digambarkan melalui cara "anaphoric" dan "cataphoric". Pertalian "coherence" menerangkan bagaimana fungsi-fungsi "illocution" yang ada pada kata-kata sendiri ini, bergabung menjadi unit-unit besar wacana (discourse). Widdowson (1979:257) menarik perhatian kepada dua ciri dasar wacana yang ditimbulkan dari penyelidikan-penyelidikan analisa wacana. Ciri pertama ialah bahawa wacana, pada dasarnya, ialah interaktif, dan melibatkan pembicaraan makna. Aspek wacana ini ditegaskan oleh ahli-ahli ethnomethodologi (lihat Turner 1974) yang membuat perakuan bahawa orang-orang yang mengambil bahagian di dalam satu interaksi selalu terlibat dengan mencari makna dari apa yang telah disebut (atau ditulis) dengan menghubungkannya dengan pengetahuan, kepercayaan, minat dan lain-lain. Ciri yang kedua ialah bahawa interaksi ini mewujudkan bentuk-bentuk hieraki,

yang kerananya, gabungan kata-kata sendiri dan "illocutions" menjadi unit-unit komunikasi yang lebih besar. Aspek wacana ini dipentingkan di dalam buku-buku Sinclair dan Coulthard (1975), yang mengambil berat tentang bahasa sebutan dan Selinker, Trimble dan Vroman (1974) yang mementingkan wacana tertulis (teknikal). Oleh kerana itu, kefahaman pertalian antara ayat telah menjadi aspek yang penting untuk perkembangan kecekapan "interpretative", di dalam pengajaran bahasa.

Kebanyakan penyelidikan di dalam analisa wacana dimulakan akibat perkembangan di dalam bidang falsafah dalam tahun '60an. Austin (1962) telah meletakkan asas teori *Speech Acts* di dalam bukunya yang penting *How To Do Things With Words*. Di dalam buku ini beliau telah menarik perhatian kepada "illocutionary forces" di dalam sebutan-sebutan. Searle (1969) menerangkan kenyataan bahawa semua komunikasi linguistik melibatkan "linguistic acts" yang ada hasil tingkahlaku yang dimaksudkan.

Apa yang menjadi isu di sini ialah bahawa tidak terdapat pertalian yang mudah di antara bentuk-bentuk linguistik dan interpretasinya, di dalam konteks, sebagai satu maklumat.

Misalnya, jika di dalam kelas seorang guru berkata: *Would you like to answer this question?*

Dia memberi satu arahan dengan menggunakan ayat tanya, bukan dengan paksaan. Jadi bentuk bahasa dan fungsi bahasa tidak ada pertalian yang langsung. Ayat-ayat tanya tidak selalunya berfungsi sebagai "soalan".

Dengan demikian, perkembangan di dalam falsafah dan juga di dalam bidang-bidang lain yang telah dibincangkan di atas, telah mendorong guru-guru bahasa mengambil pandangan baru terhadap kegunaan bahasa di dalam komunikasi interaksi (interactive communication). Ianya semakin jelas bahawa mengajar pelajar berkomunikasi dengan berkesan, tidaklah mencukupi mengajar mereka aturan-aturan tatabahasa sahaja, aturan-aturan kegunaan dan interpretasikan makna mesti diajar juga.

### **Psikolinguistik**

Dari kajian-kajian sosiolinguistik dan falsafah proses-proses interaktif manusia dapat difahami dengan lebih mendalam lagi. Kajian-kajian analisa wacana telah memberi fahaman tentang bagaimana interaksi-interaksi ini dibentuk secara linguistik. Pengertian-pengertian dari bidang-bidang ini dapat membantu di dalam memilih bahan-bahan yang patut diajar di dalam pengajaran bahasa. Tetapi ini tidak mencukupi, bahan-bahan ini mesti diubahsuai supaya dapat diajar di dalam kelas. Untuk membuat ini, pendapat-pendapat dari psikolinguistik terutamanya dari kajian mengenai strategi-strategi pelajar di dalam pembelajaran bahasa kedua, digunakan di dalam pengajaran bahasa.

Baru-baru ini penyelidikan tentang bagaimana bahasa diperolehi telah memberi gambaran yang jelas tentang pembelajaran bahasa pertama. Kita tidak pasti setakat mana pelajar bahasa kedua mengikut strategi yang sama, tetapi kajian-kajian telah menunjukkan bahawa pelajar-pelajar menggunakan beberapa strategi, secara sedar atau tidak, dengan mengubahsuai diri mereka kepada tugas pembelajaran bahasa yang baru itu. Kesan-kesan positif akibat kesedaran pelajar mengenal pembelajaran bahasa baru telah dijelaskan di dalam bentuk-bentuk strategi yang digunakan oleh seorang pelajar bahasa

yang baik (Rubin 1975, Stern 1975, Naiman, Frohlich dan Stern 1975).

Tekanan terhadap peranan pelajar — dan sumbangannya kepada proses pembelajaran — tidak saja digambarkan di dalam minat belajar dan penghasilan strategi-strategi tetapi juga mengubah asas sikap kita terhadap kesalahan. Sekarang, kesalahan-kesalahan tidak dianggap sebagai sesuatu yang mesti dielakkan atau dicegah. Ianya dipandang sebagai bukti yang berguna mengenai geraklaku pelajar di dalam situasinya sebagai pelajar bahasa (lihat Corder 1967, Richards 1974). Kesalahan-kesalahan ini menjelaskan peringkat-peringkat di dalam proses pembelajaran dan seringkali menunjukkan berbagai-bagai hipotesis yang dibentuk mengenai organisasi bahasa sasaran.

Penyelidikan di dalam psikolinguistik juga menunjukkan bahawa cara-cara yang digunakan oleh pelajar semasa mempelajari bahasa kedua juga dipengaruhi oleh sikap dan motivasi psikologinya. Dua jenis motivasi yang penting dijelaskan sebagai integratif, di mana penuturnya hendak berhubung secara aktif dengan penutur-penutur bahasa lain itu dan “instrumtu”, di mana dia ingin menggunakan bahasa itu untuk tujuan-tujuan tertentu; di antara kedua jenis ini jenis integratif adalah lebih penting (Gardner, Symthe, Clement dan Glicksman, 1976). Sebab-sebab motivasi ialah sikap-sikap; kejayaan di dalam pembelajaran bahasa kedua bergantung kepada sikap terhadap kebudayaan asing, terhadap pembelajaran bahasa asing, dan terhadap suasana di dalam kelas (Gardner dan lain-lain 1976).

Kajian psikolinguistik juga menunjukkan bahawa penglibatan pelajar itu di dalam jenis interaksi mempengaruhi pembelajaran bahasa kedua. Cara memperoleh bahasa kedua secara “natural” didapati dari keperluan-keperluan komunikasi pelajar, dan bukan dari kerumitan atau perulangan tatabahasa. Bahasa pelajar adalah hasil daripada interaksi-interaksinya (Hatch, akan dicetak).

Dari perbincangan di atas adalah jelas bahawa bidang pengajaran bahasa tidak statik. Kita telah lihat bagaimana pengajaran bahasa yang dulu menekankan pengajaran tatabahasa, sekarang menekankan aspek komunikasi di dalam bahasa. Di dalam bahagian kedua, kami akan kaji dengan mendalam bagaimana tekanan baru ini digambarkan di dalam pengajaran kemahiran-kemahiran lisan, terutamanya di dalam situasi LSP (Bahasa untuk tujuan khas).

### **LSP dan Pengajaran Kemahiran Lisan**

Di dalam tahun-tahun ‘60an dan ‘70an lebih banyak pengkhususan isi di dalam pengajaran bahasa telah muncul. Perkembangan yang paling ternyata ialah di dalam pengajaran Bahasa Inggeris untuk tujuan-tujuan khas (ESP). Meskipun begitu prinsip-prinsip dan amalan-amalan di dalam ESP juga dianggap sesuai untuk pengajaran sebarang bahasa untuk tujuan-tujuan khas.

Masalah-masalah bahasa di negara-negara yang sedang membangun sudah pun menjadi pengetahuan biasa. Dengan ringkasnya boleh dikatakan bahawa ia mengandungi tiga keperluan komunikasi:- perhubungan dalam, penyiaran pengetahuan terutamanya di dalam sains dan teknologi, dan perhubungan antarabangsa. Pandangan bahawa pengajaran bahasa kedua bertujuan untuk memenuhi keperluan komunikasi (communicative need) adalah sangat penting dan ianya akan dibincangkan di dalam seksyen kemudiannya. Sekarang,

kita akan tumpukan perhatian kepada isu-isu penting di dalam bidang yang baru muncul ini.

Pengajaran LSP telah timbul kerana didapati bahawa kebanyakan pengajaran bahasa kedua atau bahasa asing mementing isi dengan tidak memikirkan peranan bahasa sasaran itu di dalam situasi tertentu. Dengan perkembangan politik dan sosio-kebudayaan yang ada di dalam negara-negara yang sedang membangun pada tahun-tahun 60an dan 70an, penyelidikan untuk kaedah yang berkesan telah menjadi hal yang sangat perlu. Pemikiran am yang timbul dari ini ialah bahawa program-program bahasa patut diaturnya untuk situasi-situasi tertentu. Ini boleh dibuat dengan pengajian faktor-faktor di dalam situasi-situasi ini supaya dapat maklumat tentang satu pendekatan, metodologi dan isi.

Yang mendahului di dalam bidang am ialah pengajaran Bahasa Inggeris. Bahasa Inggeris untuk tujuan-tujuan khas (ESP) dibahagikan kepada EAP (Inggeris untuk tujuan-tujuan Akademik), dengan EST (Inggeris untuk Sains dan Teknologi) sebagai bidangnya yang terpenting, dan EOP (Inggeris untuk tujuan-tujuan pekerjaan) yang hampir sama tetapi terdapat juga perbezaan yang jelas untuk dipertimbangkan sebagai dua jenis yang berlainan (British Council, 1976: 1). Sedangkan EOP berkenaan dengan keperluan-keperluan bahasa yang berhubung dengan pekerjaan, EAP didefinisikan sebagai "curriculum — oriented"

Pendekatan ESP di dalam tahun-tahun 60an dan awal tahun-tahun 70-an berdasarkan kepercayaan bahawa cara yang sempurna dan tepat untuk memastikan isi (sukatan pelajaran) sesuatu program bahasa adalah menerusi analisa teliti dan penentuan keperluan-keperluan pelajar. Pandangan ini disokong oleh Halliday, McIntosh dan Strevens yang berkata.

Sebelum keperluan-keperluan yang mempunyai pengkhususan ini dapat diberikan bahan-bahan pengajaran yang sesuai, tiap-tiap satunya memerlukan kajian yang terperinci tentang bahasa-bahasa terbatas dan juga 'register' khas yang dibuat berdasarkan banyak sampel mengenai bahasa yang digunakan oleh orang-orang tertentu yang berkenaan. Adalah mungkin sekali untuk mengetahui jenis bahasa Inggeris yang digunakan. sebaik sahaja ini telah diperhatikan, direkodkan dan dianalisa, maka sekurang-kurangnya dapatlah diatur satu kursus mengajar dengan yakin dan pasti, bagi menyampaikan tingkahlaku bahasa yang sedemikian.<sup>5</sup>

Catford (1964:141-2) juga mempunyai pendapat yang sama. Catford bukan saja percaya bahawa sebarang aktiviti pengajaran bahasa berlaku di dalam satu konteks yang mengandungi berbagai-bagai faktor luar yang tidak stabil (variable external factors) yang masih diubahsuakan, tetapi juga kewujudan yang terdapat di dalam situasi linguistik termasuk sifat-sifat pelajar-pelajar dan guru-guru dan ciri-ciri bahasa pertama dan bahasa kedua, semua mesti dipertimbangkan.

Walaupun ada persetujuan bahawa satu pendekatan baru diperlukan yang

<sup>5</sup>Halliday, M. A. K., A. McIntosh and P. Strevens (1964). *The Linguistic Science and Language Teaching* London: Longman, hal. 190. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.



mempertimbangkan keperluan dan juga batasan di dalam satu situasi yang tertentu, ada sedikit kajian saja tentang analisa kegunaan bahasa yang wujud dan yang mungkin termama sekali di dalam kajian akademik. Tambahan lagi tidak ada tanda-tanda bahasa kajian seperti itu akan diberi keutamaan. Walau bagaimanapun pengikut-pengikut ESP bersetuju, bahawa pendekatan ini menghadkan tujuan-tujuan dan isi sukatan pelajaran kursus-kursus yang akan dirangkakan. Pada tahun 1976, Noss dan Rogers dalam artikel mereka yang bertajuk "Does English for Special Purposes Imply a New Kind of Language Syllabus?" mengatakan bahawa adalah dianggap bahawa pembelajaran ESP itu bukanlah bercita-cita untuk menguasai bahasa Inggeris yang sepenuhnya, tetapi hanyalah untuk mengetahui bahasa Inggeris yang paling berguna untuk dirinya di dalam mengejar matlamat-matlamat akademik, vokasional ataupun untuk memperkaya kehidupannya.

Dan Jordan mengingatkan bahawa:

Pati pendekatan ESP/EAP itu adalah: ianya bertujuan untuk dijadikan sebagai jalan rentas ke arah pembelajaran bahasa dengan memberikan tumpuan hanya kepada bidang-bidang subjek dan bahasa yang secara langsung relevan kepada subjek itu dan juga situasi pembelajarannya.<sup>6</sup>

Ketiadaan kajian-kajian mengenai kegunaan Bahasa Inggeris di dalam tugas-tugas akademik mungkin telah mengakibatkan adanya berbagai-bagai kursus ESP. Laporan-laporan dari satu kajian oleh RELC (Moody, 1975a, 1975b) menunjukkan bahawa 125 pusat untuk pengajaran Bahasa Inggeris di rantau SEAMEO saja, sedang mengadakan salah satu jenis kursus ESP.

Kekurangan kepastian di dalam hal ini telah menimbulkan kepercayaan bahawa ESP hanya menkontekstkan bentuk-bentuk asas dengan menggunakan perbendaharaan kata atau 'registers' yang khas, atau menggunakan teks yang ada pertalian dengan subjek itu sebagai sifat utamanya, sedangkan pelajar itu masih diperlukan menjalankan operasi-operasi yang sama seperti di dalam kursus-kursus tradisional. Widdowson (1974) mengatakan bahawa,

Sesuai dengan pandangan terhadap variasi fungsi ini, guru-guru bahasa yang terlibat di dalam penyediaan bahan Bahasa Inggeris untuk pelajar-pelajar sains dan teknologi dan lain-lain lagi bidang penggunaan pakar khas yang mengangap bahawa tugas mereka hanyalah setakat pemilihan dan penyampaian ciri-ciri sintaks dan leksikal yang sangat biasa didapati di dalam petikan-petikan Inggeris yang mengandungi topik-topik pakar yang diambil berat oleh pelajar mereka.<sup>7</sup>

Pendekatan seperti ini dan prosedur yang diterima diterangkan melalui contoh-contoh oleh Ewer dan Latorre (1969) di dalam buku *Basic Scientific English*. Ini juga telah mengakibatkan penerbitan kursus ESP yang terlalu

<sup>6</sup>Jordan, R.R. (1976). "English for Academic Purposes: Economics" kertas yang dibentangkan dalam Seminar EAP British Council, March 1976, London, hal 3. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

<sup>7</sup>Widdowson, H.O. (1974). "An approach to the Teaching of Scientific English Discourse", dalam *RELC Journal*, Vol. 5, No. 1. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

sempit seperti *Nucleus* (1976) yang terdiri daripada kursus *General Science* yang penting (Bates dan Dudley-Evans: 1976) dan beberapa kursus untuk aliran-aliran sains dan teknologi yang berlainan (misalnya Kejuruteraan dan Matematik). Patut diperhatikan bahawa walaupun butir-butir leksikal yang dianggap berguna di dalam berbagai aliran sains diberikan tekanan di dalam *General Science*, kaedah yang digunakan menumpu perhatian kepada ayat-ayat ataupun teks yang ringkas.

Jurusan penting ESP dan organisasinya kepada bidang-bidang kecil dan kaedah-kaedah yang digunakan mengandungi batasan yang merupakan tidak berguna dan tidak baik. Pertamanya, guru bahasa akan menghadapi kesukaran kerana mengajar isi yang terlalu khusus (terutamanya di dalam sains dan teknologi ataupun undang-undang). Di dalam hal ini guru-guru lupa bahawa pelajar-pelajar mempunyai pengetahuan subjeknya walaupun kegunaan bahasanya tidak baik, seperti ditunjukkan oleh Dudley Evans (1975) di dalam perbincangan mengenai bahan-bahan *Nucleus*

Kedua, ia tidak mengindahkan kenyataan bahawa

...ada suatu bidang amat penting lexis yang tidak khusus kepada satu bidang sahaja, tetapi sebenarnya wujud/terdapat di dalam semua disiplin. Bidang ini boleh dan patut diolah oleh guru, terutama sekali oleh kerana sebahagian besar daripadanya jarang terdapat di dalam sebab-sebab yang konvensional.<sup>8</sup>

Semua perkembangan ini menunjukkan bahawa bahasa sebagai alat perhubungan tidak dapat diajar dengan sempurna melalui linguistik yang mementingkan tatabahasa dan yang berasaskan ayat-ayat. Ini adalah kepercayaan kumpulan kami yang telah menyediakan kursus ESP kami sendiri, iaitu Projek UMESPP. UMESPP percaya bahawa pandangan bahasa sebagai sesuatu tingkahlaku yang bertujuan menjalankan tugas-tugas perhubungan mesti dibayangkan di dalam pengajaran pedagogi. Implikasi-implikasi pedagogi pendekatan seperti ini mesti dibayangkan di dalam pengajaran semua kemahiran bahasa. Buku UMESPP *Skills for Learning* menunjukkan pandangan-pandangan dan jawapan-jawapan Pusat Bahasa untuk satu pendekatan yang boleh mengajar pembacaan di dalam situasi ESP. Faktor-faktor dan pemikiran yang telah dipertimbangkan di dalam hal ini sudah pun dibincangkan dahulu (Lihat, misalnya —ETIC British Council (ed) 1980, *The University of Malaya English for Special Purposes Project*) seperti yang dikatakan dahulu, kertas seminar ini menumpukan perhatian kepada pengajaran kemahiran lisan

### **Mengajar Perhubungan Lisan dalam Situasi LSP**

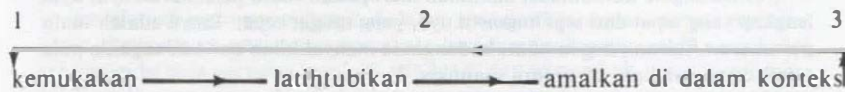
Wilkins (1972) di dalam perbincangannya berkenaan sukatan pelajaran mengatakan bahawa di dalam sejarah pengajaran bahasa, pengajaran kemahiran lisan telah menjadi metodologi yang mempunyai berbagai ragam. Walau bagaimanapun terdapat juga kestabilan di dalam prinsip-prinsip yang menjadi asas di dalam pemilihan bahasa yang akan diajar dan peraturannya.

<sup>8</sup>British Council (1976). "A Statement on ESP: English for Special Purposes", kertas yang dibentangkan dalam Seminar EAP British Council, March 1976, Spring Gardens, London, hal. 3. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

Brumfit dan Johnson juga menunjukkan bahawa rangka sukatan pelajaran tidak lebih daripada pemilihan butir-butir struktural dan peraturannya kepada "susunan yang sesuai untuk pengajaran" Tambah lagi,

kita sudah pun beralih kepada mengajar dengan suatu strategi yang telah bersifat universal. Strategi itu dijalankan begini: kita kemukakan suatu struktur, latih tubikan struktur ini, amalkan di dalam konteks. Kemudian berpindah pulalah ke struktur yang berikutnya<sup>9</sup>

Brumfit (1979) menggambarkan prosedur di atas dengan gambarajah yang berikut



Wilkins (1976:3) menamakan kaedah seperti ini sesuatu yang "synthetic", iaitu, pembinaan yang mengansur dan sintesis bentuk-bentuk struktural yang patut dipelajari. Kaedah ini adalah hampir sama dengan pendekatan Audio-Lingual terhadap pengajaran kemahiran-kemahiran lisan yang sudah menjadi perkara yang biasa di institusi-institusi pengajian tinggi di dalam negara ini. Penggunaan kaedah ini menyusun dengan teliti kemajuan pelajar di dalam semua peringkat. Pengikut-pengikut kaedah ini mempercayai bahawa pilihan-pilihan peringkat tinggi tidak dapat digunakan dengan mudahnya sekiranya kecekapan tidak dimajukan di dalam penghasilan unsur-unsur peringkat rendah, maka dari itu pembelajaran melalui induksi/aruan, latih tubi dan analogi akan menjadi ciri-ciri yang paling lumrah pada tahap permulaan. Mereka mempercayai bahawa kebebasan yang sebenar di dalam penggunaan bahasa walau bagaimanapun akan berkembang hanya apabila pelajar sudah dapat menguasai sistem itu sebagai satu keseluruhan, iaitu lebih dari penguasaan pola-pola yang terdapat secara berasingan.

Seperti telah dinyatakan tadi, kerisauan mengenai pembentukan tabiat yang baik ada dasarnya pada anggapan bahawa, kalau seorang pelajar dibenarkan menyebut sesuatu sebelum ianya diajar menyebutnya, akibatnya ialah, ayat-ayat yang tidak mempunyai unsur-unsur tatabahasa yang betul, dan kesalahan ini payah dibetulkan pada masa depan.

Terdapat banyak bantahan untuk kaedah ini. Marckwardt (1975) mengatakan bahawa bantahan utama ialah kekurangan pemindahan dari bentuk-bentuk yang terkawal yang terdapat di dalam aktiviti-aktiviti di dalam kelas kepada situasi perhubungan yang sebenarnya. Savignon (1972.10-12) menunjukkan bahawa guru-guru yang mengajar bahasa-bahasa asing tahu bahawa penguasaan bahasa tidak menjamin kebolehan menggunakan bahasa itu untuk perhubungan. Ini berlaku kerana di dalam pengajaran bahasa,

<sup>9</sup>Brumfit & Johnson (1979). *The Communicative Approach To Language Teaching*. Oxford University Press, hal. 1. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

.rangka strukturnya, kalau tidak pun kandungan leksikalnya, akan kekal dengan pengajarnya. Pengungkapan secara bebas, apabila dan jika ianya benar-benar diikuti, terdiri dari suatu penggabungan semula secara teliti bahan-bahan yang telah dihafal sebelumnya. Pengungkapan sesuatu ide yang memerlukan butiran-butiran sintaksis ataupun leksikal lebih daripada yang sudah dikuasai, tidaklah dibenarkan.<sup>10</sup>

Beliau tidak bersetuju dengan cara "drill" di dalam mengajar prinsip-prinsip satu bahasa sebelum pelajar itu diberi peluang "mengubahkan pemikirannya sendiri kepada bahasa itu" Tambahan lagi masa yang digunakan untuk "drill" dan dialog merugikan kerana

.Perhubungan/komunikasi bukanlah merupakan suatu pertukaran ayat-ayat lengkap yang tepat dari segi linguistiknya, yang sangat cepat. Ianya adalah suatu pertukaran fikiran yang lambat, kadangkala menyakitkan dan kadangkala pula tidak dirancangan, di antara manusia.<sup>11</sup>

Allwright (1976) menolak buah fikiran mengenai "kajian semula yang cepat tatabahasa Inggeris" di dalam pengajaran perhubungan lisan. Beliau menunjukkan bahawa kajian semula seperti itu "kalau dianggap serius, akan mengambil masa yang lampau di dalam konteks pemulihan", bahawa ianya akan meliputi bahan-bahan yang telah digunakan bersama dengan "peringatan-peringatan buruk darinya" Tambahan lagi, pemilihan butir-butir untuk kajian semula akan menjadi masalah kerana terdapat juga pelajar-pelajar yang "telah mempelajari dengan baik"

Savignon (1972) menanyakan diri sendiri mengenai akibat di atas motivasi pelajar, jika kemahiran-kemahiran perhubungan, yang menjadi tujuannya mempelajari bahasa asing, tidak diuji dari mulanya.

Beliau juga mengemukakan satu faktor lagi yang sering dilupai oleh guru-guru bahasa, iaitu, menanggukkan latihan di dalam perhubungan yang sebenarnya kepada peringkat pengajaran "intermediate" atau "advanced" adalah tidak "realistic" kerana kebanyakan pelajar tidak pernah mencapai peringkat-peringkat ini. Tambahan lagi, kaedah ini tidak memudahkan penggunaan bahasa itu tetapi sebenarnya ia

.tidak menggalakkan perkembangan kecekapan berkomunikasi. . (oleh kerana). Ianya menghalakan pelajar-pelajar ke arah mengekalkan harapan-harapan tinggi mereka yang tidak realistik dari segi kefasihan dan ketepatan. Lantas, mereka akan mudah patah hati disebabkan oleh keraguan mereka walaupun di dalam menggunakan jumlah Bahasa Asing yang terhad, yang sepatutnya telah mereka kuasai<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Savignon S.J (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. The Centre for Curriculum Development, Philadelphia, hal. 11 Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

<sup>11</sup> Ibid., hal. 66. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

<sup>12</sup> Ibid., hal. 68. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

Allwright (1976) juga mempunyai pandangan yang sama. Beliau mengatakan walaupun kecekapan perhubungan sudah diterima sebagai tujuan penting dan perlu, cara mengajar bahasa belum lagi mementingkan kecekapan perhubungan di dalam proses belajar. Beliau menegaskan bahawa,

Sesuatu perkembangan yang logik mengenai hujah ini akan mengesyorkan bahawa sekiranya perhubunganlah yang menjadi MATLAMATnya, maka IANYA pautlah merupakan unsur utama di dalam proses ini.<sup>13</sup>

Allwright juga mengemukakan kenyataan bahawa aktiviti-aktiviti di dalam kelas, khususnya,

...seolah-olah bertanggungjawab di dalam menukarkan sesuatu situasi pembelajaran, daripada pembelajaran bersahaja (incidental) (lambat tetapi agak kekal) sekiranya bahasa pertama menjadi panduan, dan barangkali juga tidak begitu lambat), kepada suatu situasi pembelajaran yang diarahkan secara sedar (namanya lebih cepat tetapi tidak selalunya begitu kekal).<sup>14</sup>

Beliau menekankan bahawa aktiviti tersebut hanya "directed at" pencapaian atau pengeluaran bahasa dan mencadangkan bahawa

...pengajar bahasa secara normal mempunyai potensi yang kuat untuk mengelirukan pembelajar tentang sifat bahasa sasaran itu, secara ringkas, namakannya adalah disebabkan oleh kesukaran yang timbul apabila seseorang guru cuba, sepertimana yang biasa berlaku, mensistemkan pendedahan pembelajar kepada bahasa itu.<sup>15</sup>

Long (1976) menarik perhatian kepada "teori monitor" Krashen. Mengikuti teori ini pelajar dewasa bahasa kedua "concurrently develop two possibly independent systems for second language performance" — satu *diperolehi* (seperti di dalam bahasa pertama) dan yang kedua *dipelajari*. Mengikuti Krashen (1976) pelaksanaan linguistik seorang dewasa berlaku kerana ianya "diperolehi", manakala cara kedua iaitu, "dipelajari", digunakan hanya sebagai "monitor" yang kalau boleh, "inspects and often alters the output of the acquired system". Long menggunakan model ini sebagai keterangan potensi untuk "regression", yakni, kesilapan di dalam penuturan pelajar walaupun latihan luas diberikan di dalam kelas-kelas bahasa. Krashen juga menunjukkan bahawa satu syarat yang perlu untuk mengeriakan "monitor" ialah masa.

Di dalam kelas latihan bahasa yang dikawal mengikut rentak yang selesa (seperti pada peringkat awal kebanyakan latihan berturut), terdapat masa yang memadai untuk memberikan pemerhatian yang teliti ke atas ketepatan ayat-ayat

<sup>13</sup>Allwright, R. (1976). "Language Learning Through Communicative Practice" ELT Documents, No. 76/3, British Council, London, hal. 3. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

<sup>14</sup>Ibid., hal. 4. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

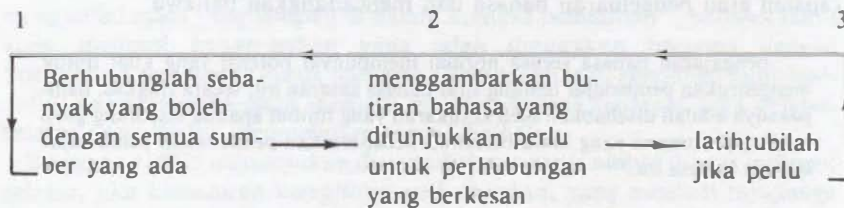
<sup>15</sup>Ibid., hal. 5. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

berasingan. yang formal Beberapa minit kemudiannya mereka diperlukan bergerakbalas dengan cepat ataupun berinteraksi secara formal dengan menghadapi tekanan dari kehadiran seorang pendengar yang menunggu, pengawasan masa semakin merosot dan bentuk *inter-lingual* pun wujud semula.<sup>16</sup>

Sebagai akibatnya, Long menunjukkan bahawa.

Apabila pelajar-pelajar kita banyak bergantung pada kecekapan yang telah diperolehi, semasa terlibat di dalam penggunaan bahasa lisan untuk tujuan membolehkan mereka mengambil bahagian di dalam interaksi bersemuka, peluang-peluang *pembelajaran* bahasa dapat dilihat sebagai tidaklah begitu relevan kepada keperluan-keperluan berkomunikasi mereka jika dibandingkan dengan sekitaran bilik darjah yang mendorong supaya Bahasa Inggeris diperolehi.<sup>17</sup>

Daripada perbincangan di atas sudah nyata bahawa tekanan ke atas metodologi tradisional mesti diterbitkan Brumfit (1979:3) menunjukkan model yang berikut, yang berguna untuk pengajaran bahasa untuk perhubungan



Dari model di atas, ternyata bahawa masih ada kerisauan mengenai ketepatan bahasa, tetapi perhatian yang diberikan kepadanya tidak berasaskan ramalan-ramalan yang timbul daripada percubaan-percubaan sejati untuk membuat perhubungan.

Savignon (1972) dan Allwright (1976) melaporkan kejayaan eksperimen-eksperimen mereka yang berkenaan khususnya dengan proses memperoleh bahasa. Eksperimen Savignon adalah berkenaan dengan pengajaran bahasa Perancis kepada penuntut-penuntut di Amerika Syarikat dan eksperimen Allwright adalah kursus di Universiti Essex yang menggunakan satu cara di mana pengaruh (atau pengajaran) daripada guru dikurangkan kepada minimum dan pergantungan di antara penuntut-penuntut (*peer interdependence*) dimaximakan Allwright menerangkan bahawa kejayaan kursus ini disebabkan semua penuntutnya ditempatkan di dalam situasi-situasi yang memerlukan "perjuangan linguistik" (*linguistic struggle*) untuk mencapai tujuan yang menarik dan berfaedah Beliau menegaskan bahawa adalah

<sup>16</sup>Krashen, S.D. (1976). "Second Language Acquisition", Dingwall, W. (ed), *Survey of Linguistic Science*. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

<sup>17</sup>Long, M (1976). "Encouraging Language Acquisition by Adults in a Formal Institutional Setting" *ELT Documents* 76/3, British Council, London, hal. 16. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

perlu bahawa kursus bahasa mesti memberi sebab-sebab yang benar (actual reasons) untuk perhubungan lisan di dalam kelas dan tidak mengajar bahasa dengan "items for use should a reason present itself" (p.12).

Allwright menjelaskan bahawa mengajar bahasa untuk perhubungan adalah berbeza daripada mengajar perhubungan melalui bahasa ("teaching language (for communication) and teaching communication (via language)"). Oleh kerana ini, adalah penting diingatkan bahawa

.mengajar secara menyeluruh untuk kecekapan linguistik tentunya akan meninggalkan suatu bahagian kecekapan berkomunikasi tidak di sentuh, manakala mengajar secara menyeluruh juga untuk kecekapan berkomunikasi tentunya akan menyelesaikan kesemua kecekapan linguistik, kecuali sebahagian kecil daripadanya.<sup>18</sup>

Brumfit (1976) mempunyai pendapat yang sama juga. Beliau mengingatkan bahawa walaupun ada berbagai cara untuk menggunakan bahasa di dalam kelas bahasa, kita mesti sedar bahawa "while all language use is language practice, not all language practice is language use" (p. 26)

#### **Implikasi-implikasi untuk Mempelajari dan Mengajar Bahasa**

Setakat perbincangan ini kita boleh nampak bahawa reaksi bertentangan dengan bahasa sebagai suatu set struktur-struktur telah menuju kepada bahasa sebagai alat perhubungan. Pandangan baru ini memusatkan erti dan kegunaan bahasa sebagai aspek-aspek yang terpenting. Kita nampak juga bahawa pergolakan di dalam kajian linguistik telah mengakibatkan kesan-kesan di dalam mempelajari dan mengajar bahasa. Seksi ini membincangkan apa implikasinya di dalam rangka sukatan, pengurusan kelas dan peranan guru, dan juga penilaian.

#### *Rangka Sukatan*

Walaupun rangka sukatan untuk mengajar kecekapan-kecekapan lisan di dalam keadaan LSP mesti mempertimbangkan analisa keperluan pelajar dan situasinya (lihat Munby 1978), analisa ini tidak akan mengeluarkan suatu senarai yang konkrit berkenaan dengan apa yang patut diajar atau cara mengajarnya.

Pakar-pakar linguistik (seperti Van Ek 1976), Wilkins 1976 dan Munby 1978) telah mencuba menerangkan keperluan-keperluan penuntut-penuntut dengan menggunakan 'linguistic functions' Tetapi, Brumfit menkritik bahawa cara mereka tidak menghasilkan sukatan yang sistematik Beliau mengatakan bahawa,

"Kesemuanya menderita kerana mengalami kegagalan akibat dari menghasilkan suatu senarai dan bukan suatu sistem Selagi belum mungkin dihasilkan suatu senarai fungsi yang tertentu dan ditunjukkan kaitannya antara satu dengan lainnya, maka sama sekali tidak mungkinlah untuk membincangkannya secara teori

<sup>18</sup>Allwright, R. (1976). "Language Learning Through Communicative Practice", ELT Documents. No. 76/3, British

.Namun begitu, ini tentunya tidaklah bermakna bahawa senarai seumpama ini tidak mempunyai peranan yang berfaedah di dalam penyusunan sukatan pelajaran, tetapi hanyalah kerana senarai ini tidak dapat dibincangkan dengan serius sebagai suatu asas yang penting untuk sukatan pelajaran yang diakui bersifat sistematik.”<sup>19</sup>

Pakar-pakar linguistik lain seperti Breen dan Candlin telah mencadangkan bahawa kajian strategi-strategi yang diperlu oleh penuntut-penuntut akan memberi faedah kepada rangka sukatan. Menurut mereka,

“Sekiranya pembelajaran sesuatu bahasa itu melibatkan berbagai-bagai strategi pembelajaran — bergantung pada tugas yang tertentu ataupun pembelajar tertentu, maka proses pengajaran — pembelajaran serta bahan-bahannya/atau proses itu perlulah mengaktifkan serta mendedahkan strategi-strategi ini”<sup>20</sup>

Walaupun kecekapan lisan (oral competence) dan “performance” adalah perhubungan di antaranya, seperti yang dibincangkan di dalam kertas seminar ini, suatu sukatan perhubungan (communicative syllabus) tidak sepatutnya menumpukan kepentingan kepada “performance” sahaja. Satu pandangan di dalam rangka sukatan telah dikemukakan di mana sukatan yang perlu ialah

.mengandungi dua cabang: satu untuk memberikan peluang yang terkawal bagi penggunaan bahasa, dan yang satu lagi untuk memperluas dan memperbaiki kualiti sumber-sumber yang sedia ada untuk digunakan.<sup>21</sup>

Tambahan pula, aktiviti-aktiviti yang dirangka khususnya, untuk melakukan kegunaan bahasa tersebut didefinisikan sebagai “complete interactions involving the minimum role of two participants and an outcome” (m.s. 3). Jenis-jenis “interactions” tersebut boleh didapati dengan analisa terhadap peranan “participants” dan “outcomes” yang dikehendaki (Lihat juga UMSEP ‘Law Syllabus Design. A Specification for Generating Level II Units’).

Bahagian kedua yang sejajar dengan bahagian pertama, seperti yang ditunjukkan di dalam sebutan di atas, adalah berkenaan dengan memperluaskan dan memperbaiki sumber-sumber bahasa. Aktiviti-aktiviti yang mesti dimasuki di dalam bahagian ini ialah “exposure” kepada bahasa yang sebenar (authentic samples of language in use) di dalam latihan pendengaran. Lagi pula latihan-latihan untuk memperbaiki bahasa yang perlu di dalam perhubungan mesti dipraktikkan.

<sup>19</sup>Brumfit, C.J (1978). “Communicative Language Teaching: An Assessment” Strevens, P (ed), *In Honour of A.S. Hornby*. Oxford University Press, hal. 4. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

<sup>20</sup>Breen, M.P and Candlin, C.N. (1981) “Some Basic Principles of Communicative Language Teaching and Learning”, kertas yang dibentangkan dalam Kursus tentang Aktiviti-aktiviti dan Drama Komunikatif dalam Pengajaran Bahasa Inggeris di British Council, London 1-13. Feb. 1981. Terjemahan petikan diberi oleh penulis.

<sup>21</sup>UMSEP (1982). “Pop Syllabus Rationale” (mimeograph) Pusat Bahasa, University of Malaya, hal. 3. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.



Suatu aspek lain mesti ditimbangkan iaitu isi atau "contents" sukatan itu. Untuk menguatkan keminatan atau motivasi, adalah lebih baik jika situasi-situasi dan konsep-konsep (atau topik-topik) yang digunakan dipilih kebanyakannya dari profesyen atau bidang penuntut.

Pendekatan perhubungan (communicative approach) dan sukatananya memerlukan perubahan sikap terhadap beberapa aspek lain yang akan dibincangkan di dalam bahagian berikut. Aspek-aspek ini ialah:-

- (a) sikap terhadap kesilapan bahasa dan cara membetulkannya
- (b) aktiviti-aktiviti kumpulan dan "peer teaching"
- (c) peranan guru di dalam kelas dan
- (d) penilaian.

#### *Pengurusan Kelas dan Peranan Guru*

Terdapat satu hubungan yang erat di antara pengurusan kelas dan pembentukan sukatan pelajaran. Pengurusan kelas berkenaan dengan mengajar apa yang mesti diajar dengan cara yang betul. Oleh yang demikian strategi pengurusan kelas seharusnya dimasukkan ke dalam pembentukan sukatan pelajaran.

Di dalam pengurusan kelas, peranan guru diutamakan. Seperti yang telah disebutkan pada m.s. 12, penyelidikan terbaru di dalam psikolinguistik telah menegaskan sumbangan-sumbangan yang terdiri dari pelajar di dalam proses pembelajaran bahasa. Ini telah digambarkan di dalam pertambahan minat di dalam strategi pembelajaran dan pengeluaran (learning and production strategies) yang digunakan oleh pelajar, sifat-sifat pelajar, motivasi, dan lain-lain. Fokus pada peranan pelajar telah juga mengubah definasi peranan guru dan menyebabkan kita menolak peranan utama yang biasa dimainkan oleh seorang guru.

Peranan guru dan setakat manakah dominan seorang guru di dalam kelas telah menjadi pokok kajian beberapa penyelidikan yang lalu. Laporan Bellack et. al telah memberikan penganalisaan "linguistic events" di dalam kelas. Keputusan mereka menunjukkan bahasa di dalam kebanyakan keadaan pengajaran bahasa kini, terdapat aturan-aturan tetap untuk guru dan pelajar di dalam "classroom game" dan aturan-aturan tersebut adalah berlainan iaitu telah ditetapkan walaupun "complementary". Lagi pun, hasil kajian mereka telah menunjukkan pertukaran di antara guru yang selalu "superior" dengan pelajar yang "inferior". Laporan tersebut menyatakan bahawa kebanyakan daripada geraklaku-geraklaku iniatif itu ditimbulkan oleh guru. Guru juga merupakan "the most active player" iaitu guru yang melakukan gerakan yang terbanyak, yang kerap bercakap; yang memberikan ucapan yang paling panjang. (p. 238). Sementara itu, "the pupil's primary role is that of respondent" dan apabila pelajar menimbulkan sesuatu tindakan, pelajar "most often solicits the teacher, rather than a fellow pupil". Brumfit menegaskan bahawa guru "cannot avoid being central" dan mengemukakan bahawa oleh sebab ini "what is necessary is to concentrate not on the *extent* of teacher intervention but on the *nature* of teacher intervention". Berkaitan dengan ini, Savignon mengatakan bahawa.

Untuk kejayaan sebarang aktiviti 'bahasa sebenar' (real language), pihak guru hendaklah sanggup melepaskan peranannya sebagai seorang "authoritarian"

Dia hendaklah bercakap *dengan* pelajarnya dan bukan *kepada* pelajarnya. Ringkasnya, dia mestilah mendedahkan keasliannya sebagai seorang manusia.<sup>22</sup>

Sesuatu peranan baru untuk guru telah dicadangkan iaitu peranan sebagai perunding linguistik ("linguistic consultant") yang dipanggil oleh penuntut apabila mereka menghadapi masalah-masalah. Peranan baru ini untuk guru telah didokumentasikan di dalam panduan kursus untuk guru yang mengajar bahan-bahan UMESPP "UMESPP Reading for Academic Study Course Manual Malaysian Edition". Peranan guru yang utama adalah sebagai "catalyst" oleh sebab beliau mesti merangsangkan kesedaran pelajar terhadap isi kandungan dan tatacara dengan menggunakan pengetahuan dan pengalaman diri sendiri. Guru juga berperanan sebagai penasihat, penyelaras maklumatbalik dan kawan.

Peranan guru yang didefinisikan semula telah mencadangkan potensi baru untuk aturan fizikal di dalam kelas.

Abercrombie (1971) bila membincangkan tentang keadaan pengajaran tradisional telah menarik perhatian terhadap hakikat bahawa aturan-aturan fizikal telah dibentuk supaya guru menjadi titik fokus yang tetap di dalam kelas dan aturan kerusi berkecenderung untuk memisahkan pelajar dari satu antara lain. Aturan seperti ini telah menegaskan "authority — dependency relationship" dan "gulf between generations. (which). delays and hampers his (this learner's) progress towards roles which he must play in later life"

Aturan fizikal yang asas yang terdapat di dalam kelas sepatutnya mengumpulkan dan tidaklah memisahkan pelajar. Seperti yang telah dibentangkan dalam UMESPP, "the physical arrangement of the classroom should allow students to work on their own, in pairs, in groups of four, and as a class with the teacher". Di dalam erti kata lain, aturan fizikal seharusnya mempunyai fleksibiliti dan boleh membenarkan perpindahan-perpindahan yang boleh menggalakkan beberapa jenis interaksi di antara rakan sebaya (peers) dengan guru.

Kalau kita memberikan lebih tanggungjawab di dalam proses pembelajaran kepada pelajar dan kalau kita memberi peluang komunikasi kepada pelajar ini akan menghasilkan beberapa isu pedagogi. Satu di antara isu tersebut ialah pertambahan kadar kesilapan di dalam kelas dan persoalan berkenaan tindakan yang harus diambil oleh guru.

Brumfit (op. cit) menegaskan bahawa pelajar diberikan "plenty of opportunities to make mistakes" dan mencadangkan bahawa:

Sekiranya akan wujud latihan kefasihan yang murni, maka akan berlakulah banyak kesalahan fonologi, sintaks dan semantik. Menuntut ketepatan yang serentak dan penghasilan yang fasih adalah menuntut sesuatu yang mustahil.

Oleh itu, guru-guru haruslah menyedari signifikan yang relatif berbagai-bagai kesilapan ini. Dengan mengingati tujuan sebutan itu dan sama ada ianya dituturkan ataupun ditulis, guru hendaklah bersedia — pada masa-masa yang tertentu, bertoleransi dengan julat yang luas tentang kesalahan yang mungkin

<sup>22</sup>Savignon, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. The Centre for Curriculum Development, Philadelphia, hal. 69. Terjemahan petikan

berlaku dari segi kepentingan memperbaiki penghasilan yang fasih dan kefahaman.<sup>23</sup>

Savignon (op. cit) juga mempunyai pandangan yang serupa. Beliau menegaskan bahawa:

Pelajar, di dalam usaha-usaha yang belum ada pengalaman untuk menghubungkan makna dengan ungkapan di dalam FL sangat menyedari kekurangannya. Waktu ini bukanlah masanya bagi guru untuk menonjolkan sebutan yang tidak betul ataupun untuk meminta sesuatu butiran itu secara berkumpulan ataupun secara perseorangan. Dengan bergerakbalas terhadap *apa* yang dikatakan dan bukannya *bagaimana* ianya dikatakan, guru akan menggalakkan pelajar di dalam usahanya ke arah pengungkapan sendiri.<sup>24</sup>

Di dalam aktiviti-aktiviti yang bertujuan pada “controlled use of the language” kesilapan-kesilapan berbentuk *expressi* yang kurang tepat haruslah disiasat. Tetapi siasatan (monitoring) itu tidaklah hanya dilakukan oleh guru. Penyiasatan kesilapan oleh guru haruslah dilakukan sebagai satu penilaian oleh guru dan juga digunakan sebagai cara untuk membentuk/memilih aktiviti yang relevan yang bertujuan menambah lagi ketepatan. Di dalamerti kata lain, penyiasatan haruslah bertujuan untuk meluaskan lagi serta memajukan kualiti bahan yang didapati untuk pengguna.

Penyiasatan ketidaktetapan oleh pelajar merupakan sebahagian penilaian diri sendiri dan penilaian rakan sebaya.

Ianya juga boleh membaiki lagi strategi menambahkan tanggungjawab di dalam proses pembelajaran kepada pelajar. Ianya juga menunjukkan bahawa penilaian diri sendiri serta pembetulan oleh rakan sebaya adalah sesuatu yang boleh wujud dan bahawa pembetulan tersebut adalah lebih senang diterima oleh pelajar berbanding dengan pembetulan oleh guru yang “authoritarian”. Kesilapan-kesilapan yang berulang yang dilakukan oleh pelajar bahasa haruslah dikurangkan melalui latihan “accuracy exercises” yang bertujuan memajukan lagi kualiti sumber linguistik yang ada untuk pengguna.

Boleh dikatakan bahawa pembetulan segera oleh guru tidaklah sepatutnya menjadi unsur yang penting di dalam pengurusan kelas. Sementara itu, penilaian dan “feedback” tentang “performance” sepatutnya dijadikan bahagian penting dalam proses pelajaran.

Kebanyakan daripada apa yang dibincangkan di atas tadi yang berkaitan dengan pengurusan kelas serta pengurusan guru, mempunyai implikasi-implikasi untuk latihan guru.

Sebelum pengajar-pengajar menjalankan sesuatu kursus “communicative” yang ‘pre-packaged’, mereka harus menghadiri bengkel orientasi atau seminar-seminar di mana mereka mendapat peluang mengetahui rasional tentang pembentukan kursus, prinsip-prinsip linguistik dan psikolinguistik yang terlibat di dalam pembentukan kursus dan juga metodologi untuk menjalankan sesuatu aktiviti atau pelajaran di dalam kursus itu. Ini membolehkan

<sup>23</sup>Brumfit, op. cit., hal. 25. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

<sup>24</sup>Savignon, op. cit., hal 69. Terjemahan petikan ini diberi oleh penulis.

mereka menilai sebab-sebabnya sesuatu aktiviti atau pelajaran tidak berjaya mencapai tujuan tertentu, dan mengambil langkah-langkah yang sesuai untuk mengatasi masalah-masalah kumpulan pelajar tertentu

Pengajar-pengajar yang mengajar kursus "communicative" yang "pre-packaged" harus bekerja di dalam kumpulan-kumpulan. Kumpulan-kumpulan ini harus memasukkan pengajar-pengajar yang berpengalaman dan juga pengajar-pengajar yang kurang pengalaman. Sesuatu kumpulan itu harus ada sumber-sumber untuk mengeluarkan bahan-bahan 'extension', iaitu bahan-bahan yang telah disesuaikan dari bahan-bahan asal untuk keperluan-keperluan sekumpulan pelajar yang tertentu

Satu peranan mengajar ialah 'co-ordinator of feedback' tetapi pengajar-pengajar juga mesti dilatih di dalam metodologi penilaian dan pemeriksaan yang sejajar dengan rasional dan objektif-objektif kursus "communicative"

#### *Penilaian dan Pemeriksaan*

Di dalam pendekatan "communicative" untuk mengajar bahasa untuk tujuan-tujuan khas, penilaian harus mengambil berbagai-bagai bentuk disamakan dengan pemeriksaan, tetapi pemeriksaan boleh dianggap sebagai suatu teknik utama untuk menilai kemajuan pelajar dan juga untuk menilai kursus

Penilaian boleh dijalankan oleh pelajar sendiri, rakan sebaya (peers) dan guru. Penilaian sendiri ada peranan penting dalam sesuatu program yang memusatkan penuntut (learner-centred). Penilaian ini memberi maklumat-balik yang terus-menerus di atas apa yang telah dipelajari oleh pelajar. Penilaian sendiri penting juga sebab pelajar-pelajar melibatkan sendiri dengan cara aktif dan dapat mengawal proses pembelajaran. Di dalam kursus lisan yang interaktif faedah-faedah boleh didapati dari penilaian sendiri, penilaian yang dibuat oleh rakan sebaya dan juga penilaian yang dibuat oleh guru.

#### *Cara-cara Penilaian Sendiri dan Penilaian Pelajar*

Pembentukan, pembangunan dan pelaksanaan peperiksaan-peperiksaan untuk kursus "communicative" telah dibincangkan oleh pakar-pakar linguistik. Sesuatu dari ini ialah Carroll dalam bukunya "Testing Communicative Performance: An Interim Study" dan juga dibincangkan di dalam seminar UMSEP yang bertajuk "Recent Trends in Language Testing and Their Relevance for UMSEP"

Pada masa kini, dua masalah utama di dalam pembentukan peperiksaan-peperiksaan untuk memeriksa "communicative performance" ialah masalah mendefinisikan "communicative competence" dan masalah mengaitkan "performance" dengan "competence". Masalah pertama boleh diatasi kalau kita mendefinisikan "communicative competence" dengan istilah-istilah operasional (operational terms). Masalah kedua boleh diatasi kalau kita menggunakan sesuatu siri ujian (test battery), dengan sebahagian menguji kemahiran-kemahiran tertentu (discrete skills) dengan sebahagian menguji "performance" di dalam aktiviti-aktiviti yang integratif (integrative tasks). Cara-cara penilaian diri sendiri dan penilaian guru boleh dicartakan oleh A. Wangsotorn (1980:2).

Di dalam bidang "performance" lisan, ujian-ujian mesti menilai kemahiran pendengaran dan percakapan. Boleh dikatakan di dalam interaksi lisan

kemahiran pendengaran dan percakapan tidak boleh dipisahkan dan sesuatu ujian yang menguji kemahiran percakapan yang sah mesti meliputi kemahiran pendengaran. Dengan erti kata yang lain, kita menyangkakan bahawa seorang yang fasih bercakap juga fasih mendengar. Tetapi, tidak boleh disangkakan bahawa seorang yang fasih mendengar juga fasih bercakap. Oleh sebab itu, siri ujian yang menguji kemahiran lisan haruslah termasuk sesuatu komponen untuk menguji kemahiran pendengaran.

Cara tradisional untuk menguji kemahiran lisan telah menggunakan temuduga lisan (oral interview). Temuduga lisan ini merupakan sesuatu perbualan secara "informal" dan pemeriksa hanya memutuskan antara kelulusan atau kegagalan, misalnya, Cambridge Overseas Certificate Oral English Test, Foreign Service Institute (FSI) Tests. Pada masa kini, kecekapan "banding" (proficiency banding) yang berdasarkan kriteria "performance", seperti yang digunakan dalam temuduga ELTS (English Language Testing Services) dipercayai lebih beraplikasi.

Selain daripada menggunakan kecekapan "banding" di dalam temuduga lisan untuk menilai kebolehan keseluruhan (overall performance), telah dicadangkan juga "performance" seorang pelajar di dalam interaksinya dengan peserta-peserta lain harus dinilai. Dengan perkataan lain, pemeriksaan harus mengandungi aktiviti-aktiviti yang interaktif yang melibatkan "the minimum of two participants and an outcome" (UMSEP POP Syllabus Rationale, hal 3) di mana pemeriksa yang menjadi pemerhati tidak ada peranan aktif sebagai peserta di dalam interaksi.

#### Untuk pengetahuan

Pengarang ingin menyampaikan setinggi-setinggi penghargaan kepada Cik Asha Doshi di atas pertolongan beliau menterjemahkan sebahagian besar kertas seminar ini.

#### Rujukan

- Abercrombie, M.L.J. (1970). *Aims and Techniques of Group Teaching*. SHRE Working Party on Teaching Methods, London.
- Allen, H.B. (1965). *Teaching English as a Second Language A Book of Readings*. New York. McGraw Hill.
- Allwright, R. (1976). "Language Learning Through Communicative Practice", *ELT Documents*. No. 76/3, British Council, London, hal 2-14.
- Austin, J.L. (1965). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Bates, M & T. Dudley-Evans (1976). *General Science* in the series Nucleus. *English for Science and Technology*. London: Longman.
- Bellack, A.A., H.M Kliebard, R.T. Hyman & F.L. Smith Jr (1966). *The Language of the Classroom*. N York. Columbia University
- Breen, M.P & Candlin, C.N. (1981). "Some Basic Principles, of Communicative Language Teaching and Learning", kertas yang dibentangkan dalam Kursus tentang Aktiviti-aktiviti dan Drama Komunikatif dalam Pengajaran Bahasa Inggeris di British Council, London, 1-13 Feb.
- British Council, "Structured Interviews-Interviewer's Guideline" developed by Brandon Carroll between 1973-79 for ELTS, London.

- British Council (1976). "A Statement on ESP· English for Special Purposes", kertas yang dibentangkan dalam Seminar EAP British Council, March 1976, Spring Gardens, London.
- British Council (ed) (1980). *The University of Malaya English for Special Purposes Project* ELT Documents No. 107, London.
- Brumfit, C.J. (1978). "Communicative Language Teaching: an Assessment" Strevens, P (ed), *In Honour of A.S. Hornby*. Oxford University Press, hal. 33-34.
- Brumfit, C.J. (1979). "Communicative Language Teaching: an Educational Perspective", Brumfit & Johnson (eds).
- Brumfit, C.J & K. Johnson (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching* Oxford University Press.
- Carroll, B.J (1980). *Testing Communicative Performance. An interim Report: Pergamon Institute of English*. Oxford: Pergamon Press.
- Catford, J.C. (1964). "The Teaching of English as a Foreign Language" dalam Quirk & Smith (eds.).
- Chomsky, N (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: M.I T Press.
- Corder, S.P (1967). "The Significance of Learners' Errors", *IRAL*. Jilid V/4, hal. 161-70.
- Dakin, J , B. Tiffen & H.G. Widdowson (1968). *Language in Education: The Problem in Commonwealth Africa and the Indo-Pakistan Sub-Continent*. London. Oxford University Press.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C., Clement, R.S. Glikzman, L. (1976). "Second Language Learning: A Social Psychological Perspective", *Canadian Modern Language Review* Jilid 32/3, hal. 198-213
- Goon, C "Law Syllabus Design; Proposal for a Framework for Generating Level II Units", UMSEP, Pusat Bahasa, University of Malaya.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh and P. Strevens (1964). *The Linguistic Science and Language Teaching* London. Longman.
- Halliday, M.A.K. & Hassan, R (1976). *Cohesion in English*. London. Longman.
- Harsh, W (1982). "Linguistics and TESOL. A Turbulent Twenty Years", *FORUM* Jilid XX, hal. 2-8.
- Hatch, E. (akan dicetak), "Discourse Analysis — A Second Language Acquisition" in E. Hatch (ed) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House.
- Hymes, D. (1962). "The Ethnography of Speaking" Gladwin, T.C. & Sturtevant, W.C. (eds.) *Anthropology and Human Behaviour* Washington, D C. Anthropological Society of Washington.
- Jakobson, R. (1960). "Concluding Statement. Linguistics and Poetics" Sebeok, T.A. (ed) *Style in Language* Cambridge, Mass · M.I.T Press.
- Jordan, R.R. (1976). "English for Academic Purpose: Economics", kertas yang dibentangkan dalam Seminar EAP British Council, March 1976, London.
- Khong, C.P Bab III, M.A. thesis (akan dicetak), University of Birmingham, England.

- Krashen, S.D. (1976). "Second Language Acquisition" dalam Dingwall, W (ed), *Survey of Linguistic Science*.
- Labov, W (1966). *The Social Stratification of English In New York* Washington, D.C.. Center for Applied Linguistics.
- Lewis, E.G (1974). *Linguistics and Second Language Pedagogy A Theoretical Study* The Hague: Mouton.
- Long, M (1976). "Encouraging Language Acquisition by Adults in a Formal Institutional Setting", *ELT Documents* 76/3, British Council, London, hal. 14-23
- Mackey, W.F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London. Longman.
- Marckwardt, A.H (1965). "English as a Second Language and English as a Foreign Language", H B. Allen (ed).
- Mead, R. and Goon C (1980-81). *Law Working Papers, UMSEP, Pusat Bahasa University of Malaya*.
- Moody, K.W (1975). "A Report on Responses to a RELC Questionnaire" Singapore: SEAMEO Regional English Language Center
- (1975). "Report on the RELC Survey of English for Special Purposes in Southeast Asia", Singapore: SEAMEO Regional English Language Center.
- Morrow, K.E. (1979). "Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?" dalam Brumfit, CJ and K. Johnson (eds).
- Naiman, N , Frohlich, M. & Stern, H.H (1975). *The Good Language Learner* Toronto: OISE.
- Quirk, R. and A.H. Smith. (eds) (1964). *The Teaching of English*. London. Oxford University Press.
- Reon, P.M. (1978). "Assessing Language as Communication", *MALS Journal*, University of Birmingham.
- Richards, J.C. (1974). "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", dalam Richards, J.C. (ed) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London. Longman, hal. 172-88.
- Rivers, W (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W.M. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rubin, J (1975). "What the Good Language Learner Can Teach Us", *TESOL Quarterly*, Jilid 9/1, hal 41-51
- Savignon, S.J (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching* Philadelphia. The Center for Curriculum Development.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L., Trimble, L. & Wroman, R. (1974). *Working Papers in English for Science and Technology* Seattle: University of Washington.
- Sinclair, J McH & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils* London. Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1975). 'What Can We Learn from the Good Language Learner?' *Canadian Modern Language Review*, Jilid 31/4, hal 304-18.
- Turner, R. (ed) (1974). *Ethnomethodology* Harmondsworth. Penguin Books.
- UMESPP (1979). *Reading for Academic Study* Book One Course Manual. University of Malaya Press.

- UMSEP (1980) "Seminar: Recent trends in Language testing and their relevance for UMSEP", Pusat Bahasa, University of Malaya.
- UMSEP (1982). "Pop Syllabus Rationale" (mimeograph), Pusat Bahasa, University of Malaya.
- Van Ek, J for Council of Europe (1977). *The Threshold Level*. London. Butler & Tanner
- Wangsotorn, Achara (1980). "Self-Assessment of Language Proficiency", kertas yang dibentangkan dalam Seminar Kelima belas bagi kawasan SEAMEO, Regional Language Center, Singapore.
- Wardough, R. (1974). *Topics in Applied Linguistics*. Massachusettes: Newbury House Pub. Inc.
- Widdowson, H.G (1979) "Approaches to Discourse", dalam Widdowson, H.G *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, hal. 112-40.
- Wilkins, D.A. (1972). "Grammatical, Situational and Notional Syllabus", dicetak semula dalam Brumfit dan Johnson (ed) (1979), hal. 82-90.
- Wilkins D.A. (1974). "National Syllabus and the Concept of a Minimum Adequate Grammar", dicetak semula dalam Brumfit dan Johnson (ed) (1979), hal. 91-98.
- Wilson, G.H (ed) (1976). *Curriculum Development and Syllabus Design for English Teaching*. SEAMEO Regional English Language Center, Anthology Series 3, Singapore University Press.
- Winitz H & Reeds, J (1975). *Comprehension and Problem Solving as Strategies for Language Training* The Hague: Mouton.