

## Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza Guru dalam Konteks Pendidikan di Malaysia: Sorotan Literatur Bersistematik

*(Differentiated Assessment Literacy Instruments for Teachers based on a Malaysian Educational Context: A Systematic Literature Review)*

Ana Shirin Binti Razi Rabi<sup>1\*</sup> , Zolkepli Bin Haron<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), 43600 Bangi, Selangor, Malaysia.  
Email: anashirin@gmail.com

<sup>2</sup>Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), 43600 Bangi, Selangor, Malaysia.  
Email: zol@ukm.edu.my

### CORRESPONDING

#### AUTHOR (\*):

Ana Shirin Binti Razi Rabi  
(anashirin@gmail.com)

### KATA KUNCI:

Pentaksiran Terbeza  
Literasi Pentaksiran Guru  
Ekuiti Pendidikan

### KEYWORDS:

Differentiated Assessment  
Teacher Literacy Instrument  
Equity in Education

### CITATION:

Ana Shirin Razi Rabi, & Zolkepli Haron.  
(2024). Instrumen Literasi Pentaksiran  
Terbeza Guru dalam Konteks Pendidikan di  
Malaysia: Sorotan Literatur Bersistematik.  
*Malaysian Journal of Social Sciences and  
Humanities (MJSSH)*, 9(6), e002847.  
<https://doi.org/10.47405/mjssh.v9i6.2847>

### ABSTRAK

Pentaksiran terbeza merupakan amalan pentaksiran sistematik dalam menerima pelbagai kaedah penilaian sebagai bahan bukti hasil pembelajaran murid di dalam bilik darjah. Dilaksanakan seiring dengan intruksional dan bahan terbeza bagi murid pelbagai latar belakang, ia menjadi kayu ukur kejayaan proses pengajaran dan pemudah cara berlandaskan pendekatan terbeza serta berupaya memberikan maklum balas bermakna bagi semua pihak untuk mengurangkan jurang pendidikan di dalam bilik darjah. Pentaksiran terbeza mempunyai kelebihan signifikan bagi membantu guru menilai perkembangan setiap murid serta melaksanakan aktiviti pengajaran yang seiring dengan pencapaian murid. Maka, kajian ini bertujuan mengenal pasti instrumen literasi pentaksiran terbeza guru dari seluruh dunia serta menganalisis konstruk yang digunakan dalam instrumen berkenaan menggunakan kaedah sorotan literatur bersistematik. Metod yang diguna pakai ialah berdasarkan aliran kerja *Preferred Reporting Items for Systematics Review and Meta-Analyses* (PRISMA) dan bertumpukan kepada tiga pangkalan data utama iaitu *Web of Science*, *SCOPUS* dan *Google Scholar*. Dapatan kajian menunjukkan terdapat 18 konstruk yang digunakan dalam 12 instrumen yang dinilai di mana konstruk pentaksiran berterusan, motivasi murid dan tahap pengetahuan guru didapati menjadi konstruk yang diguna pakai secara lebih meluas berbanding konstruk-konstruk lain. Instrumen yang dipilih merentasi 5 benua juga menunjukkan kesepakatan dalam penilaian literasi pentaksiran terbeza guru kerana kesemua instrumen tersebut menilai domain guru, murid dan persekitaran. Hasil kajian ini diharapkan mampu menjadi panduan bagi literasi pentaksiran terbeza guru serta penambahbaikan amalan pentaksiran di dalam bilik darjah. Di samping itu, hasil kajian ini juga berupaya memberikan

sumbangan penting kepada pembinaan instrumen literasi pentaksiran terbeza yang khusus bagi guru di Malaysia.

### ABSTRACT

Differentiated assessment is a systematic assessment practice that appreciates multiple evaluation techniques and methods as evidence of students learning in a classroom. Often applied along with differentiated instructions and materials for students of various backgrounds, it stands as a measure of learning objectives and the achievement of learning criterion. Differentiated assessment has a significant advantage for educators as it assists them in evaluating and charting the development of students according to their current learning abilities as well as interests. Hence, this literature review seeks to identify the availability of various differentiated assessment literacy amongst teachers and analyse the constructs used in the instruments. The chosen method is the Preferred Reporting Items for Systematics Review and Meta-Analyses (PRISMA) process flow and three specific databases were focused on (Web of Science, SCOPUS and Google Scholar). The research finds that there are 18 constructs utilised in 12 instruments evaluated where the continuous assessment, students motivation and teachers' knowledge constructs were the most widely employed. All of the instruments, which are sourced from five continents, also exhibit a significant similarity as all 12 instruments evaluated the teacher, students and environment domains. The findings of this review is hoped to increase the effectiveness of differentiated assessment practices and improve the learning process in classrooms. Besides, this research could also facilitate in the development of differentiated assessment literacy amongst teachers in Malaysia.

---

**Sumbangan/Keaslian:** Kajian ini menyumbangkan kepada literatur sedia ada melalui analisis instrumen literasi pentaksiran terbeza dan menjadi rujukan bagi pengkaji yang ingin membina instrumen baru dalam mengkaji literasi pentaksiran terbeza.

## 1. Pengenalan

Pentaksiran terbeza mula mendapat tempat dalam kalangan pendidik apabila wujudnya anjakan paradigma kepada pentaksiran tradisional yang umumnya bersifat sumatif seperti yang dicadangkan oleh [Gipps dan Stobart \(2003\)](#). Dalam bidang pendidikan, pelbagai inovasi dapat dilihat dalam perancangan, pelaksanaan dan penilaian pentaksiran di mana lebih banyak pentaksiran formatif dijalankan selari dengan pentaksiran sumatif. Fokus utama pentaksiran dalam pendidikan ialah untuk menilai sama ada objektif kursus telah dicapai oleh murid dan juga skop pengajaran telah dikuasai ([Tomlinson, Moon & Imbeau, 2018](#)) manakala [Earl \(2006\)](#) pula berpendapat bahawa pentaksiran merupakan alat yang paling memberi impak kepada pembelajaran. Dalam sesebuah kelas, pentaksiran seharusnya memberikan peluang kepada murid untuk menunjukkan apa yang telah mereka kuasai berbanding mengkaji apa yang tidak dipelajari. Secara amnya, terdapat tiga kategori pentaksiran yang tersendiri namun

mempunyai hubung kait rapat iaitu pentaksiran untuk pembelajaran (PuP), pentaksiran sebagai pembelajaran (PsP) dan pentaksiran kepada pembelajaran (PkP). PuP berupaya menyalurkan maklumat ke dalam proses pengajaran dan pembelajaran, manakala PsP pula memberikan keutamaan kepada autonomi pelajar dan PkP berlaku pada akhir satu pembelajaran.

Menurut [Al-Mahrooqi dan Denman \(2018\)](#), pentaksiran terbeza adalah satu terma yang digunakan untuk menggambarkan pelbagai variasi dan pilihan yang wujud untuk mengambil alih pentaksiran sumatif atau pentaksiran setara. Mereka turut menambah bahawa pentaksiran terbeza merupakan satu nafas baharu dalam pendidikan yang boleh mengatasi kekurangan pentaksiran sumatif. [Tomlinson \(2017\)](#) turut menakrifkan pentaksiran terbeza sebagai satu terma universal, yang digunakan bagi pelbagai jenis pentaksiran seperti pentaksiran tulen (autentik), pentaksiran kemahiran dan pentaksiran terus (*direct assessment*). Pentaksiran terbeza juga mengguna pakai cara yang berbeza dan bersesuaian dengan tahap serta persekitaran pembelajaran. Pentaksiran terbeza merupakan pentaksiran berasaskan kriteria (*criterion-referenced*) kerana seorang murid akan dinilai berdasarkan objektif pembelajaran yang khusus dan ditentu nilai dalam dokumen yang piawai seperti Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) yang diguna pakai di seluruh Malaysia mulai 2017. Ini amat berbeza dengan amalan pentaksiran sumatif yang membanding beza pencapaian murid di peringkat nasional ([Dung & Ha, 2019](#)). [Gipps dan Stobart \(2003\)](#) berpendapat bahawa pentaksiran terbeza merupakan sebarang bentuk penilaian yang bukan soalan berbentuk pelbagai pilihan, menggunakan teknologi maklumat, dan merupakan pendekatan yang menjadikan pentaksiran sebahagian daripada proses pengajaran dan pembelajaran serta berfokus kepada pencapaian murid. Lazimnya, pentaksiran terbeza menekankan aspek kemahiran berfikir aras tinggi atau penggunaan sesuatu ilmu pengetahuan serta kemahiran dalam konteks kehidupan yang sebenar ([Al Ruqeishi, 2015](#)). [Brown dan Hudson \(1998\)](#) menyenaraikan beberapa ciri-ciri utama yang lazimnya terdapat pada pentaksiran terbeza iaitu melibatkan penyelesaian masalah dan kemahiran berfikir aras tinggi; adaptasi situasi sebenar; berfokus kepada proses dan produk; menggunakan budi bicara serta hemah pemikiran murid, dan pelaksanaan projek yang mendorong murid untuk mencipta atau mempersembahkan sesuatu. Bagi para guru pula, [Brown dan Hudson \(1998\)](#) menyatakan keperluan untuk melaksanakan peranan instruksional baharu di mana kekuatan dan kelemahan murid sentiasa dikongsikan. Hal ini selari dengan pelaksanaan pentaksiran bilik darjah (PBD) di Malaysia pada yang bermula pada tahun 2011.

Dalam amalan PBD, guru-guru disarankan membina, menganalisis dan menjalankan pentaksiran secara sendiri sebelum membandingkan keputusan pentaksiran dengan isi pengajaran ([Amrita, Noman & Rosna, 2018](#)). Ini adalah kerana pentaksiran ini berupaya memberikan maklum balas dengan segera kepada murid mengenai pencapaian mereka. Selain itu, guru juga dapat menilai tahap keberkesanan pengajaran dan pembelajaran. Maka, pentaksiran terbeza perlu diutamakan dalam perancangan pengajaran yang efektif dan menjadi amalan berterusan sebagai kunci profesionalisme seseorang guru seperti dicadangkan oleh [Yuslaini, Azman dan Kamarul Shahri \(2021\)](#). Pentaksiran terbeza diyakini mempunyai korelasi positif dengan pencapaian murid ([Winarti, Yuanti & Nur, 2018](#)) kerana pentaksiran tidak bersifat memberi tekanan yang terlampau berat. Malah, peningkatan dalam motivasi, minat dan keyakinan murid juga dapat dikenal pasti sekiranya pentaksiran terbeza dijalankan dengan baik ([Nurul Farehah & Mohd Sollehuddin, 2017](#)). Selain itu, persekitaran pembelajaran yang kolaboratif, sendiri serta reflektif juga dapat diterapkan melalui pentaksiran terbeza kerana sifatnya yang

berunsur pentaksiran untuk pembelajaran ([Colbertson & Yan, 2003](#); [Nurul Farehah & Mohd Sollehuddin, 2017](#); [Wali Khan, Abdul Qudus & Nazifullah, 2020](#)).

Menurut [Tomlinson \(2017\)](#), pentaksiran terbeza telah mendapat perhatian meluas kerana proses pentaksiran adalah amat kompleks dan salah satu cara untuk mengatasinya ialah dengan menjalankan pelbagai cara pentaksiran pada masa yang sama supaya kompetensi murid dinilai dengan lebih komprehensif. Terdapat pelbagai kaedah yang disarankan bagi pentaksiran alternatif seperti portfolio, jurnal refleksi murid dan guru, log bacaan, folder penulisan, projek, fail pemerhatian guru, perbincangan akademik guru dan ibu bapa, rakaman audio-visual, senarai semak, demonstrasi, penilaian rakan sebaya dan penilaian sendiri ([Al-Mahrooqi & Denman, 2018](#)). Pentaksiran terbeza yang efektif harus melalui prosedur pelaksanaan seperti berikut: (a) membina dan berkongsi objektif pembelajaran serta kriteria kejayaan, (b) mengumpul data pembelajaran, (c) mengenal pasti keperluan pembelajaran, (d) melakukan tindakan dalam kelas dan (e) melibatkan murid dalam proses pentaksiran seperti dicadangkan oleh [Wolterinck et al. \(2018\)](#). Namun, [Wolterinck et al. \(2018\)](#) juga mendapati terdapat segelintir guru yang menganggap prosedur sebegini amat sukar kerana wujud persepsi keperluan untuk memperuntukkan masa yang banyak dan ditambah pula dengan kekurangan pengalaman, latihan serta bahan pengajaran. Cabaran-cabaran begini boleh menjadi halangan kepada pelaksanaan pentaksiran terbeza.

## 2. Kajian Literatur

Pentaksiran terbeza merupakan pendekatan pedagogi yang mengambil kira perbezaan antara murid di sekolah dan bertujuan untuk mencipta pentaksiran yang bersesuaian kepada keperluan setiap individu ([Tomlinson, 2017](#)). Ini adalah amat bertepatan dengan pelaksanaan pentaksiran bilik darjah dari peringkat sekolah rendah di Malaysia. Kajian literatur ini akan melihat perkembangan pentaksiran terbeza berdasarkan kerangka teori, kesan pentaksiran terbeza ke atas pencapaian murid, kesediaan guru, integrasi teknologi serta aspek lain yang mempengaruhi pelaksanaan pentaksiran terbeza.

### 2.1. Kerangka Teori

Pentaksiran terbeza mula mendapat perhatian melalui kerangka atau model pendekatan terbeza yang dibangunkan oleh Carol Ann Tomlinson pada 2001 ([Tomlinson, Moon & Imbeau, 2018](#)). Menurut [Tomlinson \(2017\)](#), pendekatan terbeza merupakan pedagogi yang selaras dengan teori konstruktivisme dan teori pembelajaran sosio-budaya serta Teori Kecerdasan Pelbagai yang dibangunkan oleh Howard Gardner. [Tomlinson \(2017\)](#) menekankan bahawa pendekatan terbeza melibatkan adaptasi kandungan, proses dan produk berdasarkan kesediaan murid, minat dan profil pembelajaran. Pendekatan terbeza juga diyakini mampu meningkatkan pemahaman murid ([Westbroek et al., 2020](#); [Mantyla, Roiha & Nieminen, 2022](#)) di samping mewujudkan persekitaran pembelajaran yang lebih inklusif dan adil ([Sousa & Tomlinson, 2011](#); [Dijkstra et al., 2016](#)).

### 2.2. Kesan Ke Atas Pencapaian Murid

Pentaksiran terbeza mempunyai matlamat utama untuk memastikan pencapaian murid sentiasa bertambah baik berdasarkan pengetahuan sedia ada mereka ([Wolterinck et al., 2018](#)). Menurut [Tomlinson \(2017\)](#), bilik darjah yang mengamalkan pentaksiran terbeza menunjukkan peningkatan signifikan dalam pencapaian murid di dalam kelas di

Wisconsin berbanding kaedah pentaksiran tradisional. Pentaksiran terbeza juga dikenal pasti sebagai kaedah yang mampu merapatkan jurang pencapaian antara murid, terutamanya dalam latar belakang sosio-ekonomi yang pelbagai. Roy, Guay dan Valois (2015) menyatakan bahawa kaedah pentaksiran terbeza berupaya membantu murid mencapai objektif pembelajaran dengan cara yang realistik mengikut kebolehan masing-masing, lantas menjadikan murid merasakan pembelajaran mereka mendatangkan hasil yang bermakna. Namun, terdapat kekangan yang dikenal pasti bagi benar-benar memastikan kesan pentaksiran terbeza ke atas murid seperti yang dinyatakan oleh Dijkstra et al. (2016) kerana faktor-faktor seperti kadar pelaksanaan yang konsisten, kepelbagaian sumber dan kewujudan peperiksaan nasional mempengaruhi kebolehlaksanaan serta kejayaan pentaksiran terbeza.

### 2.3. Kesediaan Guru da Latihan Profesional

Pelaksanaan pentaksiran terbeza yang berkesan memerlukan guru yang bersedia dan melalui latihan secara berterusan. Van Geel, Keuning dan Safar (2022) menekankan keperluan bagi program latihan berfokus yang bukan sahaja memperkenalkan guru kepada pentaksiran terbeza namun turut memberi sokongan berterusan. Modul latihan profesional yang mempunyai kajian kes, contoh sebenar, cerita kejayaan serta peluang kerjasama dengan guru lain telah dikenal pasti sebagai salah satu bentuk latihan yang paling berkesan bagi guru yang ingin mengamalkan pentaksiran terbeza (Graham et al., 2020). Tomlinson (2017) berpendapat para pentadbir perlu memahami kesediaan guru dan seterusnya mengenal pasti faktor-faktor yang mempengaruhi kesediaan guru bagi memastikan latihan profesional boleh dijalankan dengan berkesan.

Dengan kemajuan teknologi dan integrasinya ke dalam dunia pendidikan, penerokaan penggunaan teknologi digital bagi membantu kesediaan guru melaksanakan pentaksiran terbeza merupakan satu cabang kajian yang menarik perhatian pengkaji (Pozas et al., 2021). Penggunaan kursus secara atas talian, komuniti virtual dan sumber digital yang mudah dicapai pada setiap masa mampu meningkatkan kesediaan guru meningkatkan kompetensi dalam pentaksiran terbeza (Awadeh & Nasser, 2018). Para guru juga perlu dibimbing untuk memilih kaedah pentaksiran yang bersesuaian dengan keperluan pengajaran dan pembelajaran serta peruntukan masa mengajar perlu diseimbangkan untuk mengelakkan kekangan masa sebagai cabaran pelaksanaan (Villaroel et al., 2021).

### 2.4. Motivasi Murid

Motivasi murid berpotensi ditingkatkan dan dikekalkan melalui pentaksiran terbeza kerana pentaksiran ini mengambil kira minat serta gaya belajar murid (Lunsford, 2017). Melesse (2016) mencadangkan murid adalah lebih cenderung untuk terlibat dengan pembelajaran apabila pentaksiran adalah relevan serta berkaitan dengan matlamat peribadi mereka. Sistem maklum balas segera dan membina yang digunakan dalam pentaksiran terbeza juga dilihat sebagai salah satu cara terbaik memotivasikan murid dalam pembelajaran (Tomlinson, 2017; Graham et al., 2020). Namun, terdapat cabaran yang dikesan mempengaruhi motivasi murid dalam pelaksanaan pendekatan terbeza seperti latar belakang sosio-ekonomi, latar belakang budaya serta pengalaman pembelajaran terdahulu (Pozas et al., 2021). Kajian mengenal pasti strategi menangani jurang ini diyakini mampu meningkatkan motivasi murid walaupun mereka berada di kawasan luar bandar.

## 2.5. Keperluan Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza

Pelbagai kajian sudah dijalankan bagi mendalami pentaksiran terbeza kerana keutamaan amalan pentaksiran yang tidak dapat disangkal dalam pendidikan namun tidak terdapat banyak instrumen penilaian yang boleh digunakan pada masa kini (Tomlinson, Moon & Imbeau, 2018). Pembinaan instrumen yang terkini dan menepati latar belakang responden yang dikaji adalah amat penting (Boer, Hanke & He, 2018). Gjersing, Caplehorn dan Clausen (2010) menegaskan terdapat satu kekurangan utama dalam penggunaan instrumen yang diadaptasi sepenuhnya tanpa perubahan iaitu instrumen tersebut tidak mengambil kira perbezaan sosio-budaya, pedagogi serta kurikulum di sesebuah negara. Amrita, Noman, dan Rosna (2018) serta Danial Arif (2020) mendapati tidak terdapat instrumen kajian kuantitatif bagi pentaksiran terbeza yang dibangunkan bagi kegunaan guru di Malaysia. Sehingga kini, kebanyakan kajian mengenai literasi pentaksiran terbeza diadaptasi dari instrumen luar negara.

## 2.6. Objektif Kajian

Bagi membangunkan instrumen pentaksiran terbeza yang diyakini mampu mengukur tahap literasi guru di Malaysia, satu kajian literatur bersistematik yang mendalami instrumen sedia ada diperlukan khusus bagi menumpukan kepada literasi pentaksiran terbeza guru dengan objektif kajian seperti berikut:

- i. Mengenal pasti instrumen yang digunakan untuk menilai literasi guru dalam pentaksiran terbeza
- ii. Menentukan konstruk yang digunakan bagi menilai literasi guru dalam instrumen yang dikaji.

## 3. Metod Kajian

Matlamat dan objektif kajian disesuaikan dengan strategi penerokaan literatur iaitu pencarian instrumen yang menilai literasi pentaksiran terbeza dalam kalangan guru. Pengkaji menggunakan kata kunci dalam Bahasa Melayu dan Inggeris bagi pencarian artikel untuk memastikan terdapat penulisan seperti artikel yang relevan kepada konteks di Malaysia. Pengkaji menggunakan pangkalan data *World of Science*, *Google Scholar* dan *SCOPUS*, yang dipilih berdasarkan hasil terbitan yang komprehensif, stabil, mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi dan kapasiti pencarian lanjutan berbanding hub data lain (Gusenbauer & Haddaway, 2020).

### 3.1. Kata Kunci Pencarian Artikel

Pada asalnya, hanya dua pangkalan data digunakan untuk mengakses serta menyaring artikel bersesuaian bagi kajian literatur bersistematik ini namun pencarian gagal menembusi penulisan dari dalam negara. Oleh kerana pengkaji berhasrat mendalami instrumen pentaksiran yang turut digunakan di Malaysia, pengkaji mengambil keputusan untuk menggunakan *Google Scholar* untuk memilih artikel berkaitan pentaksiran terbeza yang ditulis dalam Bahasa Melayu. Istilah khas telah digunakan untuk memastikan artikel yang disaring adalah berpadanan dengan objektif serta persoalan kajian.. Kata kunci yang digunakan adalah “*differentiated assessment*”, “*literacy of classroom assessment*”, “*teachers assessment literacy*”, pentaksiran terbeza dan literasi pentaksiran guru. Setelah saringan akhir dilakukan, sebanyak 12 artikel telah dikenal pasti sebagai memenuhi kriteria ditetapkan.

### 3.2. Kriteria Instrumen

Sebanyak tiga kriteria ditentukan sebagai kayu ukur penerimaan artikel sebelum proses analisis dan sintesis dilakukan. [Jadual 1](#) menunjukkan kriteria penolakan dan penerimaan artikel. Kajian ini hanya menerima penerbitan bermula 2013 hingga 2023 kerana adalah terdapat banyak artikel yang menggunakan instrumen yang diadaptasi sahaja (ulangan). Maka, pengkaji memperluaskan carian untuk merangkumi tempoh 10 tahun kebelakangan. Selain daripada tahun penerbitan, pengkaji memastikan bahan pilihan adalah hanya dari penulisan tesis atau makalah dalam jurnal. Kriteria ini diluaskan kerana pengkaji mahu mengenal pasti instrumen pentaksiran terbeza yang mungkin diguna pakai dalam kajian sarjana dan kedoktoran, maka pelbagai jenis sumber diperlukan untuk mendapatkan literatur yang meluas. Akhirnya, hanya makalah atau artikel yang ditulis dalam Bahasa Melayu dan Inggeris diterima sebagai literatur. Kriteria ini adalah penting kerana pengkaji perlu memastikan pemahaman yang tinggi bagi mengelakkan kesilapan dalam interpretasi data.

Jadual 1: Kriteria Pemilihan Artikel

| Kriteria Umum    | Kriteria Penerimaan               | Kriteria Penolakan                                        |
|------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Tahun Penerbitan | 2013-2023                         | Selain 2013-2023                                          |
| Jenis Dokumen    | Makalah jurnal dan tesis          | Buku dan prosiding                                        |
| Bahasa           | Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris | Lain-lain bahasa selain Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris |

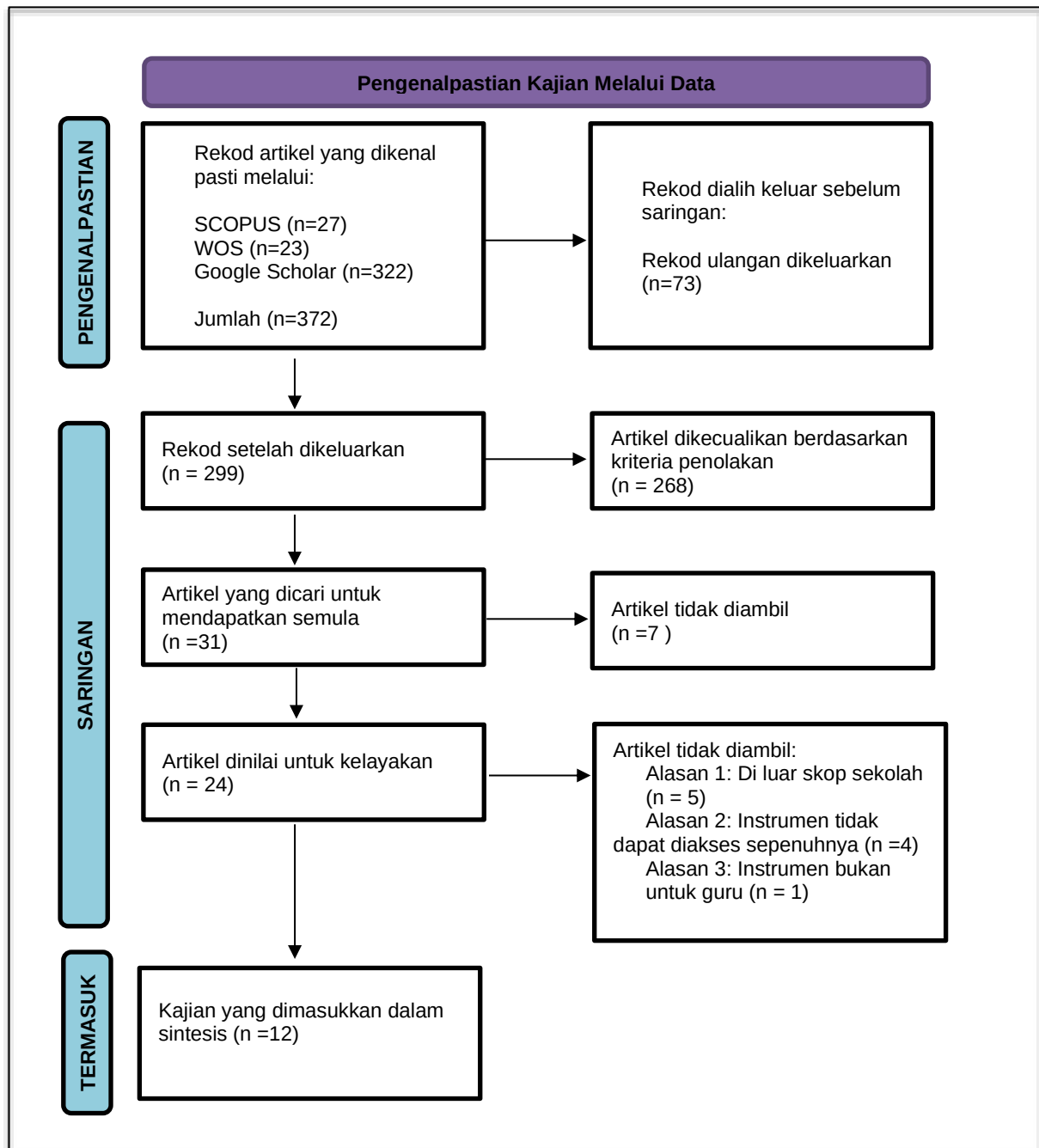
### 3.3. Proses Pemilihan Artikel

Setelah penetapan kriteria dilakukan, pengkaji menggunakan model PRISMA sebagai garis panduan pencarian bahan ([Powers, 2017](#)). Model PRISMA telah digunakan untuk mencari instrumen literasi pentaksiran terbeza yang menumpukan kepada guru seperti yang digambarkan dalam [Rajah 1](#). Carian awal mendapati 372 artikel berkemungkinan menumpukan kepada pengukuran literasi pentaksiran dalam kalangan guru. Namun, setelah lima fasa saringan dijalankan, yang termasuk penolakan berdasarkan sebab seperti rekod ulangan atau bahasa pengantar asing, hanya dua belas artikel terpilih bagi kajian ini.

### 3.4. Ekstrak Dan Sintesis Data

Proses mengekstrak dan mensintesis data dimulakan dengan pembacaan artikel secara teliti. Jadual dibina bagi peringkasan data terkumpul. Tujuan data diekstrak adalah untuk menyenaraikan perbandingan literatur yang menepati kriteria yang telah ditentukan ([Bevan, Colley & Workman, 2020](#)). Data kemudiannya dikategorikan berdasarkan faktor bersesuaian seperti nama instrumen dan penggunaan. Tambahan lagi, data dikategorikan mengikut bilangan item dan konstruk yang digunakan dalam instrumen dan negara asal instrumen. Jadual ini digabungkan untuk memberikan pemahaman yang mendalam tentang dapatan sekaligus memberi jawapan kepada persoalan kajian.

Rajah 1: Carta Alir Model PRISMA



#### 4. Dapatan Kajian

##### 4.1. Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza Guru Dalam Konteks Pendidikan di Malaysia

12 instrumen dikenal pasti sebagai ukuran literasi pentaksiran terbeza berdasarkan pengekstrakan dan sintesis data yang dilaksanakan. [Jadual 2](#) menunjukkan butiran instrumen serta konstruk yang dinilai. Analisis dan sintesis yang dijalankan mendapati bahawa terdapat enam instrumen telah diadaptasi dari instrumen pengkaji lepas dan enam instrumen telah dibina sendiri. Kesemua instrumen berkaitan dengan kajian asas pengetahuan guru, kemahiran guru, persepsi guru, literasi pentaksiran bilik darjah guru dan kesedaran guru.

Jadual 2 : Senarai Instrumen Berdasarkan Konstruk, Negara Digunakan dan Bilangan Item

| Artikel/Tesis                                                                                                                                                                               | Nama Instrumen                                                                                 | Negara                    | Konstruk                                          | Bilangan Item |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------|---------------|
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Persekitaran Pembelajaran                         | 4             |
| <i>Measuring Differentiated Instruction in The Netherlands and South Korea</i> (Maulana et al., 2019)                                                                                       | <i>International Comparative Analysis of Teaching and Learning</i>                             | Belanda dan Korea Selatan | Pengurusan kelas                                  | 4             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Kejelasan arahan Pembelajaran Aktif               | 7             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Pentaksiran Terbeza                               | 7             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Maklum balas Kesediaan                            | 4             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           |                                                   | 5             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           |                                                   | 12            |
| <i>Differentiated Instruction for Inclusive Schools</i> (Rachmawati et al., 2016)                                                                                                           | <i>Teachers' Competency Measurement Instrument</i>                                             | Indonesia                 | Minat murid                                       | 11            |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Profil pembelajaran                               | 5             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Kenalpasti keperluan murid                        | 5             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Objektif terbeza                                  | 6             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Arahan terbeza                                    | 7             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Amalan terbeza                                    | 8             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Penilaian proses dan kemajuan                     | 7             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Arahan kerja                                      | 4             |
| <i>Readiness based differentiation in primary school mathematics</i> (Prast et al., 2015)                                                                                                   | <i>Differentiation Self-Assessment Questionnaire</i> (Adaptasi dari Skaalvik & Skaalvik, 2007) | Belanda                   | Mengolah pentaksiran                              | 4             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Perubahan dan Cabaran                             | 4             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Motivasi murid                                    | 4             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Pengurusan kelas                                  | 7             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Tahap pengetahuan pentaksiran terbeza             | 10            |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Efikasi sendiri kepada pendekatan terbeza         | 12            |
| <i>The development of an instrument for measuring teachers and students belief about differentiated instruction and teaching in heterogenous chemistry classrooms</i> (Easa & Blonder 2023) | <i>Teacher's Self-Efficacy and Belief in DI</i>                                                | Israel                    | Efikasi sendiri kepada amalan pentaksiran terbeza | 8             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Efikasi sendiri untuk mencapai keperluan murid    | 5             |
|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                |                           | Atitud dan kepercayaan kepada pendekatan          | 7             |

|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   |                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------|----|
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | terbeza                                                             |    |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Atitud dan kepercayaan kepada pentaksiran terbeza                   | 8  |
| <i>Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale</i> (Roy, Guay & Valois, 2017)                                  | <i>Differentiated Instruction Scale</i>                                                                  | Kanada            | Adaptasi Pentaksiran                                                | 8  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Pemantauan Kemajuan Akademik                                        | 4  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Profil murid                                                        | 9  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Kejelasan Objektif                                                  | 6  |
| <i>Planning for differentiated instruction: instructional leadership practices perceived by administrators and teachers in middle schools</i> (Lang, 2019)                      | <i>Differentiated Instruction Self-Assessment Tool</i> (Adaptasi dari Stetson, Stetson & Anderson, 2007) | Amerika Syarikat  | Pembelajaran Ujian pra                                              | 4  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Strategi terbeza                                                    | 8  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Sokongan individu                                                   | 5  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Pentaksiran Berkumpulan                                             | 4  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Persekitaran pembelajaran                                           | 8  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Corak pemikiran                                                     | 5  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Autonomi guru                                                       | 7  |
| <i>Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrumen and model</i> (Coubergs et al., 2019)                                               | DI-Quest                                                                                                 | Sepanyol & Jerman | Pentaksiran berkumpulan                                             | 8  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Pentaksiran berterusan                                              | 5  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Pengetahuan untuk adaptasi kepada minat, kesediaan dan profil murid | 7  |
| <i>"It's all about the attitudes!" – Introducing a scale to assess teachers' attitudes towards the practice of Differentiated Instruction</i> (Letzel, Pozas & Schneider, 2020) | <i>Teacher's Attitude Towards Differentiated Instruction</i> (TAT-DIS)                                   | Jerman            | Nilai amalan terbeza                                                | 5  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Kekurangan sumber                                                   | 3  |
| <i>Teachers' Perspectives on the use of Differentiated Instruction in inclusive classrooms: Implication for Teacher education</i> (Onyishi & Sefotho, 2020)                     | <i>Teacher's use of Differentiated Instruction Questionnaire</i> (TUDIQ)                                 | Nigeria           | Kekerapan penggunaan pendekatan terbeza                             | 7  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Cabaran pelaksanaan                                                 | 6  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Aspek penambahbaikan                                                | 6  |
|                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                   | Jenis sokongan diperlukan                                           | 4  |
| <i>Differentiated Instruction: perceptions, practices and</i>                                                                                                                   | <i>Differentiated Instruction</i>                                                                        | Ethiopia          | Pengetahuan tentang                                                 | 12 |

|                                                                                                                                                                     |                                                                                                 |                     |                                                                                              |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>challenges of primary school</i> (Melesse, 2016)                                                                                                                 | Questionnaire (Rodriguez, 2012)                                                                 |                     | pentaksiran terbeza Amalan                                                                   |    |
|                                                                                                                                                                     |                                                                                                 |                     | Pentaksiran Terbeza                                                                          | 12 |
|                                                                                                                                                                     |                                                                                                 |                     | Subjek yang kerap dibezakan                                                                  | 9  |
|                                                                                                                                                                     |                                                                                                 |                     | Faktor mempengaruhi implementasi                                                             | 7  |
|                                                                                                                                                                     |                                                                                                 |                     | Sumber digunakan                                                                             | 3  |
|                                                                                                                                                                     |                                                                                                 |                     | Tahap Pengetahuan                                                                            | 6  |
| Pelaksanaan Pendekatan Terbeza dalam kalangan guru Bahasa Melayu yang Mengajar di sekolah rendah pedalaman kategori 3 (Danial Arif, 2020)                           | Tahap Pengetahuan dan Amalan Pendekatan Terbeza (Adaptasi dari Mazura & Wak, 2018)              | Sabah, Malaysia     | Tahap Penerimaan (keperluan, perkembangan ilmu)                                              | 6  |
|                                                                                                                                                                     |                                                                                                 |                     | Tahap Amalan (perancangan, proses, penilaian, masa, sumber)                                  | 6  |
|                                                                                                                                                                     |                                                                                                 |                     | Tahap Pengetahuan (konsep, kognitif murid, kepentingan, fungsi, kelebihan, aplikasi, teknik) | 9  |
| Tahap Pengetahuan dan Kesiediaan Guru Bahasa Melayu Dalam Melaksanakan Pendekatan Terbeza Dalam PDP di Rumah Semasa Tempoh Kawalan Pergerakan (Ain Nur Atika, 2021) | Tahap Pengetahuan dan Kesiediaan Guru bagi Pendekatan Terbeza (Roa'ani & Nor Rul Azlifah, 2019) | Terenggan, Malaysia | Tahap penerimaan (bahan, aktiviti, kumpulan fleksibel)                                       | 11 |

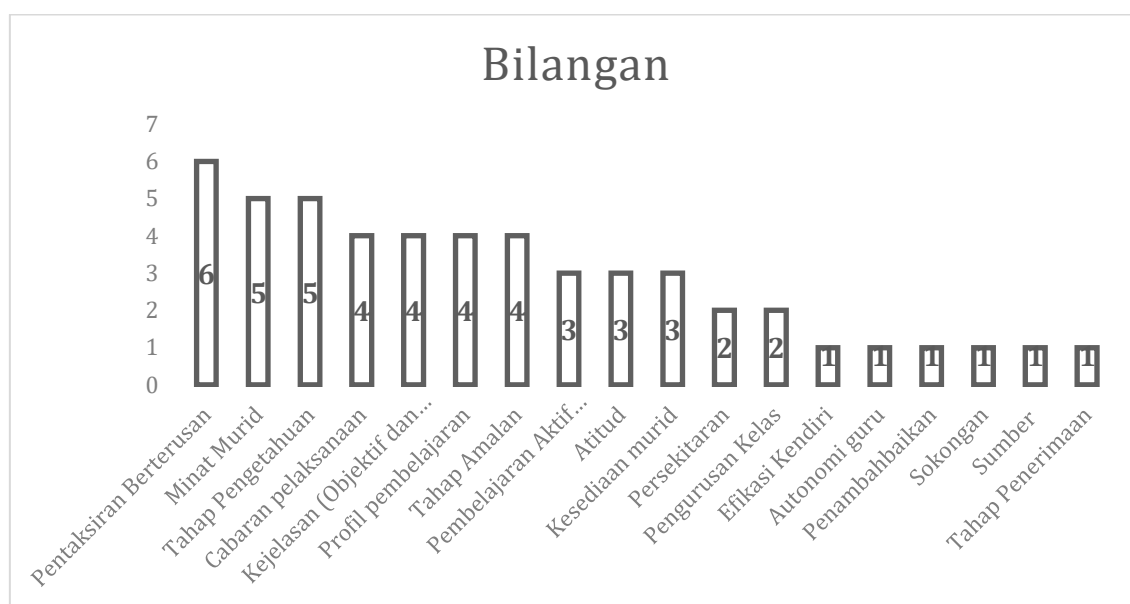
#### 4.2. Konstruk Literasi Pentaksiran Terbeza Guru Dalam Konteks Pendidikan di Malaysia

Setelah dianalisis secara deskriptif, terdapat 18 konstruk yang telah digunakan di dalam instrumen pentaksiran terbeza yang disenaraikan. Beberapa konstruk digunakan dengan kadar yang lebih tinggi dalam instrumen literasi pentaksiran terbeza berbanding dengan yang lain. Konstruk yang paling kerap digunakan ialah pentaksiran berterusan (6), minat murid (5) dan tahap pengetahuan guru (5). [Jadual 3](#) dan [Rajah 2](#) menunjukkan kesemua konstruk yang telah dikesan secara terperinci.

Jadual 3: Penggunaan Konstruk dalam 12 Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza.

| Bil | Konstruk                         | Kekerapan penggunaan |
|-----|----------------------------------|----------------------|
| 1   | Pentaksiran Berterusan           | 6                    |
| 2   | Minat Murid                      | 5                    |
| 3   | Tahap Pengetahuan                | 5                    |
| 4   | Cabaran pelaksanaan              | 4                    |
| 5   | Kejelasan (Objektif dan Arahan)  | 4                    |
| 6   | Profil pembelajaran              | 4                    |
| 7   | Tahap Amalan                     | 4                    |
| 8   | Pembelajaran Aktif (Berkumpulan) | 3                    |
| 9   | Atitud                           | 3                    |
| 10  | Kesediaan murid                  | 3                    |
| 11  | Persekitaran                     | 2                    |
| 12  | Pengurusan Kelas                 | 2                    |
| 13  | Efikasi Kendiri                  | 1                    |
| 14  | Autonomi guru                    | 1                    |
| 15  | Penambahbaikan                   | 1                    |
| 16  | Sokongan                         | 1                    |
| 17  | Sumber                           | 1                    |
| 18  | Tahap Penerimaan                 | 1                    |

Rajah 2: Graf Kekerapan Konstruk Yang Dinilai Dalam Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza



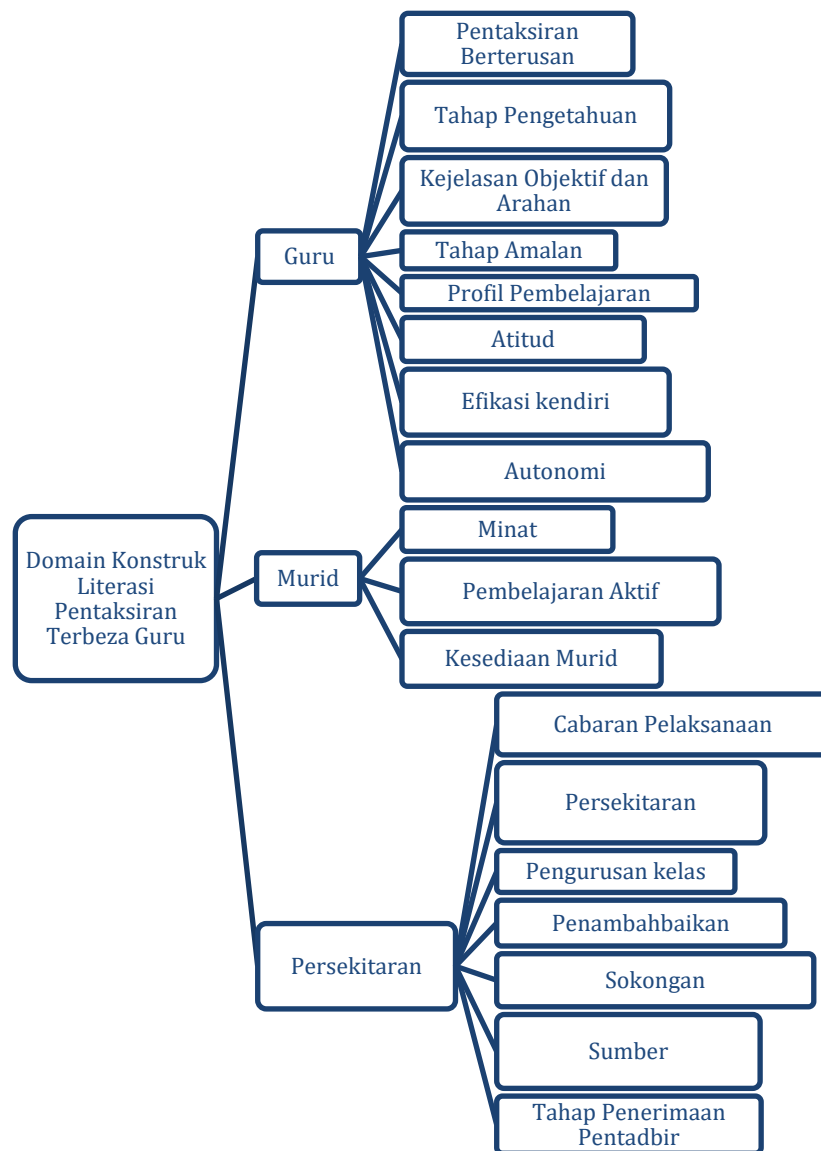
Selain itu, 18 konstruk ini juga boleh dibahagikan kepada 3 domain yang utama iaitu domain guru, murid serta persekitaran (faktor penentu luaran). Ketiga-tiga domain ini didapati digunakan dalam setiap instrumen yang dinilai dalam kajian ini. Pengelasan konstruk mengikut domain boleh dilihat secara lebih terperinci pada [Jadual 4](#) dan [Rajah 3](#).

Jadual 4: Pembahagian Konstruk Mengikut Domain

| Bil | Domain | Konstruk                                    |
|-----|--------|---------------------------------------------|
|     | Guru   | Pentaksiran Berterusan<br>Tahap Pengetahuan |

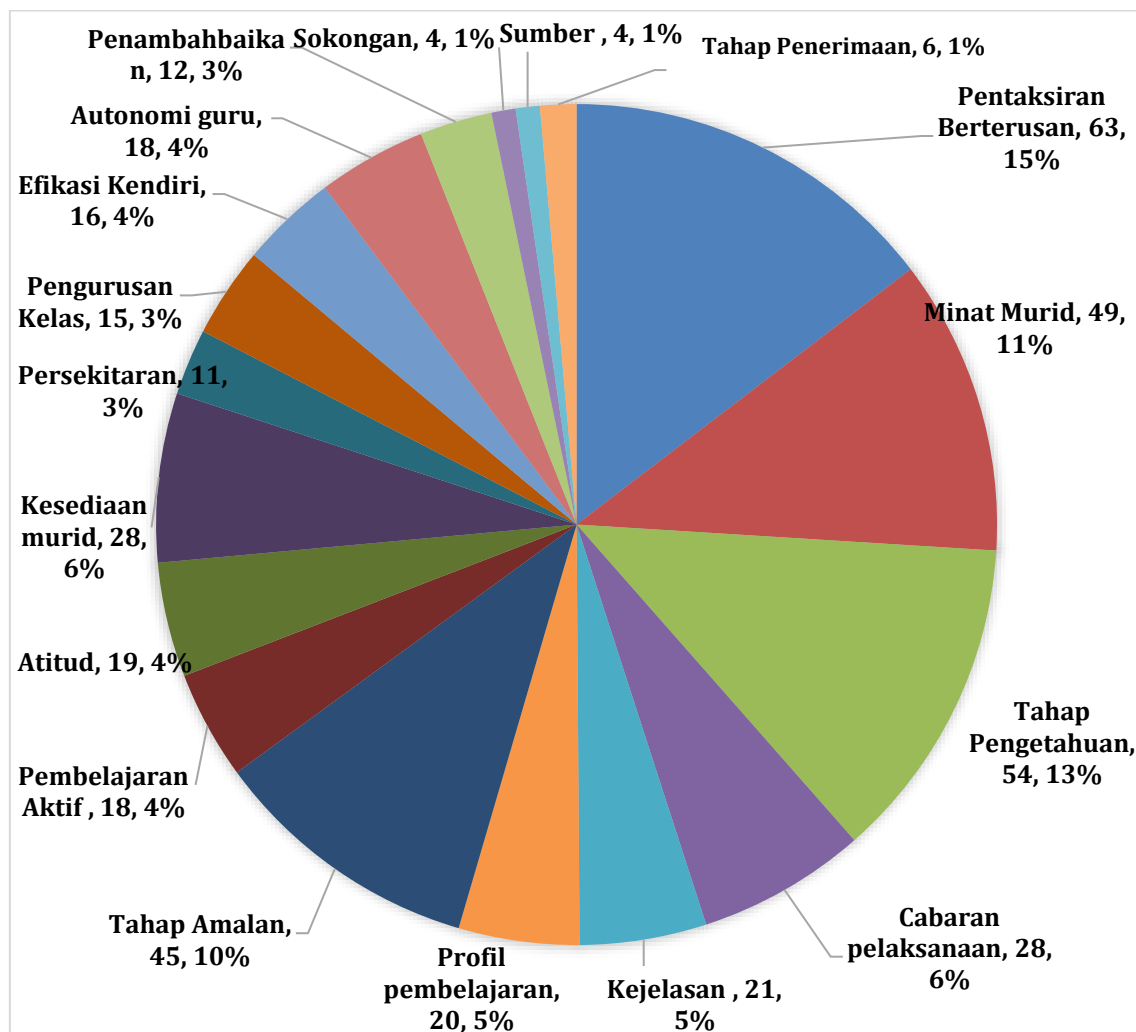
|   |              |                               |
|---|--------------|-------------------------------|
| 1 |              | Kejelasan Objektif dan Arahan |
|   |              | Tahap Amalan,                 |
|   |              | Profil Pembelajaran           |
|   |              | Atitud                        |
|   |              | Efikasi Kendiri               |
|   |              | Autonomi Guru                 |
| 2 | Murid        | Minat Murid                   |
|   |              | Pembelajaran Aktif            |
|   |              | Kesediaan Murid               |
|   |              | Cabaran Pelaksanaan           |
|   |              | Persekitaran,                 |
| 3 | Persekitaran | Pengurusan kelas              |
|   |              | Penambahbaikan                |
|   |              | Sokongan                      |
|   |              | Sumber                        |
|   |              | Tahap Penerimaan Pentadbir    |

Rajah 3: Carta Pengelasan Domain bagi Konstruk Yang Dinilai Dalam Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza



Terdapat 431 item di dalam 12 instrumen yang dinilai dan dapatan menunjukkan bilangan item yang digunakan bagi setiap konstruk juga adalah berpadanan dengan kekerapan konstruk yang digunakan di mana tiga konstruk utama yang dikesan iaitu Pentaksiran Berterusan (n=63), Minat Murid (n=49) dan Tahap Pengetahuan (n=54) mempunyai bilangan item yang tertinggi merentas 12 instrumen yang dikaji. [Rajah 4](#) menunjukkan pembahagian bilangan item mengikut konstruk.

Rajah 4: Carta Pembahagian Item bagi Konstruk Yang Dinilai Dalam Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza



## 5. Perbincangan

### 5.1. Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza Guru

Terdapat 12 instrumen literasi pentaksiran terbeza yang telah dikenal pasti digunakan secara meluas dalam 10 tahun yang terkini. Terdapat enam kajian yang menggunakan instrumen yang dibina sendiri manakala enam kajian lagi menggunakan instrumen yang diadaptasi secara sepenuhnya dari pengkaji lain. Pembinaan instrumen yang terkini dan menepati latar belakang responden yang dikaji adalah amat penting ([Boer, Hanke & He, 2018](#)). [Gjersing, Caplehorn dan Clausen \(2010\)](#) menegaskan bahawa instrumen yang diadaptasi sepenuhnya tanpa perubahan mempunyai satu kelemahan yang ketara iaitu instrumen tersebut tidak dapat mengambil kira perbezaan sosio-budaya, pedagogi serta kurikulum di sesebuah negara. Melalui sorotan literatur bersistematik yang dijalankan,

terdapat kekurangan instrumen yang dibangunkan secara khusus oleh pengkaji di Malaysia berdasarkan kurikulum serta dasar pendidikan di Malaysia. Dalam konteks instrumen yang digunakan bagi kajian di Malaysia, dua pengkaji menerangkan penggunaan instrumen yang diadaptasi dari pengkaji tempatan namun instrumen tersebut juga pada asalnya diolah daripada instrumen dari luar negara (Mazura & Wak, 2018; Roa'ani & Nor Rul Azlifah, 2019). Ini menunjukkan terdapat keperluan bagi pembinaan instrumen literasi pentaksiran terbeza bagi guru yang mengambil kira faktor persekitaran dan landskap pendidikan di Malaysia.

## 5.2. Konstruk Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza Guru

18 konstruk telah dikesan dalam 12 instrumen literasi pentaksiran terbeza yang dinilai dalam kajian ini. Daripada 18 konstruk ini, sebanyak 10 konstruk mempunyai kekerapan melebihi 25% ( $n=3$ ) dan cukup relevan untuk dibincangkan. 10 konstruk tersebut adalah pentaksiran berterusan, minat murid, tahap pengetahuan, cabaran pelaksanaan, kejelasan (objektif dan arahan), profil pembelajaran, tahap amalan, pembelajaran aktif (berkumpulan), atitud dan kesediaan murid.

### 5.2.1. Konstruk Utama Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza Guru

Sebanyak tiga konstruk utama telah dikesan dalam instrumen literasi pentaksiran terbeza guru iaitu pentaksiran berterusan ( $n=6$ ), minat murid ( $n=5$ ) dan tahap pengetahuan ( $n=5$ ). Pemilihan konstruk pentaksiran berterusan adalah selari dengan pentaksiran terbeza yang lazimnya dijalankan dalam bentuk pentaksiran formatif (Al-Mahrooqi & Denman, 2018). Kebanyakan item bagi konstruk ini menilai kekerapan pelaksanaan dan bentuk pentaksiran yang dilaksanakan. Dalam konteks pendidikan di Malaysia, pentaksiran bilik darjah yang telah dijalankan secara menyeluruh mulai 2012 turut menekankan amalan pentaksiran berterusan dan menggalakkan pentaksiran terbeza (PADU, 2020). Maka, instrumen yang dibangunkan bagi konteks pendidikan di Malaysia juga wajar mengambil kira konstruk ini bagi membolehkan penilaian yang setara dengan instrumen literasi pentaksiran terbeza yang lain.

Konstruk minat murid juga dilihat sebagai elemen yang amat penting dalam pentaksiran terbeza kerana murid dilihat sebagai paksi kepada sesuatu proses pembelajaran (Pozas et al., 2021). Kaedah pentaksiran terbeza berupaya membantu murid mencapai objektif pembelajaran dengan cara yang realistik mengikut kebolehan masing-masing, lantas menjadikan murid merasakan pembelajaran mereka mendatangkan hasil yang bermakna (Tomlinson, 2017). Penggunaan profil pembelajaran ( $n=3$ ) merupakan satu konstruk yang mempunyai perkaitan rapat dengan konstruk minat murid kerana guru perlu mengenal pasti minat serta kecenderungan murid sebelum memilih aktiviti pentaksiran yang bersesuaian (Winarti, Yuanti & Nor, 2018; Danial Arif, 2020). Sorotan literatur yang dijalankan mendapati konstruk ini digunakan secara agak meluas kerana kebolehan guru menyepadankan aktiviti pentaksiran dengan minat murid merupakan kunci kejayaan pelaksanaan pentaksiran terbeza. Justeru, pembinaan instrumen literasi pentaksiran terbeza guru harus memastikan konstruk ini dinilai.

Konstruk ketiga yang turut mendapat perhatian para pengkaji adalah tahap pengetahuan guru. Bagi memastikan pelaksanaan sesuatu pedagogi, tahap pengetahuan yang tinggi dan sentiasa ditambah baik adalah amat penting (Wan Geel, Keuning & Safar, 2022). Tomlinson (2017) menekankan bahawa peranan guru dalam pentaksiran terbeza adalah amat penting dan merupakan faktor utama yang mempengaruhi kejayaannya.

Tahap pengetahuan guru secara lazimnya akan mempengaruhi kesediaan serta tahap amalan guru (Melesse, 2016; Danial Arif, 2020). Ini menunjukkan bahawa tahap pengetahuan guru perlu dinilai bagi memastikan pentaksiran terbeza dapat dijalankan secara baik. Sekiranya satu instrumen literasi pentaksiran terbeza guru dibangunkan di Malaysia, konstruk ini juga wajar disertakan kerana ia mampu mengukur keperluan pelaksanaan program latihan yang bersesuaian bagi para guru.

### *5.2.2. Konstruk Selain Konstruk Utama Instrumen Literasi Pentaksiran Terbeza Guru*

Selain tiga konstruk utama yang telah dibincangkan, terdapat sembilan konstruk lain yang turut dikesan namun mempunyai penekanan yang berbeza dalam instrumen yang dinilai. Terdapat empat konstruk yang mempunyai kekerapan yang sama ( $n=4$ ) iaitu cabaran pelaksanaan, profil pembelajaran, kejelasan (objektif dan arahan) serta tahap amalan.

Cabaran pelaksanaan pentaksiran terbeza yang digariskan di dalam instrumen menyentuh elemen bilangan murid di dalam kelas dan sumber yang mencukupi. Konstruk ini didapati mempunyai perkaitan dengan kesediaan guru menjalankan pentaksiran terbeza di dalam kelas. Lunsford (2017) mencadangkan cabaran yang menghalang pelaksanaan pentaksiran terbeza perlu dikesan terlebih dahulu dengan memastikan keperluan asas guru dan murid seperti infrastruktur dan bahan pembelajaran dipenuhi di dalam kelas. Ini adalah penting untuk menjamin pelaksanaan pentaksiran terbeza yang konsisten dan tidak terganggu. Maka, konstruk ini boleh disertakan dalam instrumen yang dibina bagi mengesan keberkesanan pelaksanaan pentaksiran terbeza. Bagi penyediaan profil pembelajaran pula, guru perlu mengenal pasti minat murid (konstruk utama) dan menyemaknya pada setiap masa agar pelaksanaan aktiviti yang dijalankan adalah sepadan dengan minat murid (Winarti, Yuanti & Nor, 2018; Danial Arif, 2020).

Selain itu, kejelasan objektif dan arahan diberikan penekanan di dalam instrumen yang dinilai kerana bagi sesuatu pentaksiran terbeza menjadi adil dan diterima bagi semua murid, satu keseragaman maklumat amat diperlukan untuk mengelakkan pentaksiran yang berat sebelah (Pozas et al, 2021). Oleh itu, guru-guru wajar dilatih memberikan arahan yang tepat dan menetapkan objektif pembelajaran yang sama bagi setiap murid walaupun hasil pembelajaran yang berbeza diterima (Tomlinson, 2017). Satu lagi konstruk yang mendapat perhatian dalam empat instrumen adalah tahap amalan pentaksiran terbeza yang menyentuh aspek kekerapan pelaksanaan pentaksiran terbeza dalam kalangan guru. Konstruk ini dilihat sebagai elemen yang penting kerana literasi guru dalam pentaksiran mempunyai korelasi tinggi dengan kekerapan pelaksanaan pentaksiran terbeza di dalam bilik darjah seperti dicadangkan oleh Melesse (2016) dan Lang (2019). Pemilihan konstruk ini di dalam instrumen literasi terbeza adalah bersesuaian kerana ia mengukur aspek kebolehlaksanaan amalan pentaksiran terbeza di dalam bilik darjah.

Sebanyak tiga konstruk pula menunjukkan nilai kekerapan sebanyak tiga kali merentas 12 instrumen yang dinilai iaitu konstruk pembelajaran aktif, atitud guru dan kesediaan murid. Bagi konstruk pembelajaran aktif, Lang (2019) dan Coubergs et al (2019) mendapati motivasi murid dapat ditingkatkan dengan berkesan kerana murid merasakan mereka terlibat secara khas dalam penilaian hasil pembelajaran serta membentuk autonomi pembelajaran dalam diri mereka Manakala bagi atitud guru pula, kesediaan seseorang guru untuk melaksanakan pentaksiran terbeza didapati

dipengaruhi oleh atitud dan persepsi kepadanya (Graham et al., 2020). Sekiranya atitud guru dapat diukur dalam satu instrumen, ia diyakini berupaya mencerminkan kebolehlaksanaan pentaksiran terbeza serta literasi guru baginya. Selain itu, konstruk kesediaan murid juga menunjukkan bahawa seseorang guru yang ingin melaksanakan pentaksiran terbeza dengan berkesan harus mempunyai keupayaan atau literasi untuk mengesan samada murid mempunyai keterbukaan kepada konsep pentaksiran terbeza (Rachmawati et al., 2016). Roy, Guay & Valois (2015) turut menambah bahawa kesediaan murid merupakan salah satu faktor utama yang akan menentukan kejayaan pelaksanaan pentaksiran terbeza dan guru harus mempunyai maklumat mengenai minat serta kesediaan murid sebelum melakukan sebarang bentuk pentaksiran. Oleh itu, tiga konstruk yang menunjukkan kekerapan sebanyak tiga kali ini juga boleh dipertimbangkan untuk disertakan dalam pembinaan instrumen literasi guru dalam pentaksiran terbeza dalam konteks Malaysia.

## 6. Kesimpulan

Analisis instrumen literasi pentaksiran terbeza yang telah dijalankan dalam sorotan literatur bersistematik ini diyakini mampu menjadi rujukan bagi pengkaji yang berhasrat membina instrumen baharu yang mengkaji elemen literasi pentaksiran terbeza dalam kalangan guru di Malaysia. Pada masa hadapan, pengkaji mencadangkan kajian lanjutan dalam pembinaan instrumen yang mengkaji literasi dalam pentaksiran terbeza bagi guru Bahasa Inggeris di sekolah menengah di Malaysia. Cadangan ini diyakini mempunyai nilai yang tinggi kerana analisis yang dijalankan mendapati tiada kajian seumpamanya di dalam negara. Pengkaji juga melihat keperluan bagi pembinaan instrumen baharu yang dikemas kini mengikut trend serta arus pendidikan seperti integrasi teknologi serta pendigitalan maklumat yang dilihat masih agak terhad dalam instrumen sedia ada.

## Penghargaan (*Acknowledgement*)

Terima kasih kepada semua individu yang terlibat secara langsung atau tidak langsung dalam penyediaan dan pemurnian kajian literatur bersistematik ini.

## Kewangan (*Funding*)

Kajian dan penerbitan ini tidak menerima sebarang tajaan dan bantuan dalam bentuk kewangan.

## Konflik Kepentingan (*Conflict of Interest*)

Penulis melaporkan tiada sebarang konflik kepentingan berkenaan penyelidikan, pengarangan atau penerbitan kajian ini.

## Rujukan

Ain Nur Atika Agus. (2021). Tahap pengetahuan dan kesediaan guru bahasa melayu dalam melaksanakan pendekatan terbeza dalam pengajaran dan pembelajaran di rumah semasa tempoh perintah kawalan pergerakan. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 11(1), 75-87.

- Al-Mahrooqi, R., & Denman, C. (2018). Alternative assessment. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0325>
- Al Ruqeishi, M. (2015). An evaluation of alternative assessment tools used in grades 5–8 of Omani Basic Education schools as perceived by EFL teachers. *Issues in English education in the Arab world*, 192-215.
- Amrita Kaur, Noman Muhamed, & Rosna Awang-Hashim. (2018). Exploring and evaluating differentiated assessment practices of in-service teachers for components of differentiation. *Teaching Education*, 30(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1455084>
- Awadeh, J. S., & Nasser, F.A.A. (2018). Case of prospective and practicing mathematics teachers' attitudes toward alternative assessment and their beliefs about the nature of mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 1315–1335.
- Bevan, L., Colley, T. P., & Workman, M. (2020). Climate change strategic narratives in The United Kingdom: Emergency, Extinction, Effectiveness. *Energy Research & Social Science*, 69(101580). <https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101580>
- Boer, D., Hanke, K., & He, J. (2018). On detecting dystematic measurement error in cross-cultural research: A review and critical reflection on equivalence and invariance tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49, 713-734. <https://doi.org/10.1177/0022022117749042>
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Colbertson, L. D., & Yan, W. F. (2003, April 21-25). Alternative assessment: primary grade literacy teachers' attitudes and practices [Conference Session]. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479794.pdf>
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: the di-quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- Danial Arif Abdul Muttalip. (2020). Pelaksanaan pendekatan pengajaran terbeza dalam kalangan guru bahasa Melayu yang mengajar di sekolah rendah pedalaman kategori 3. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 10(2), 29-42.
- Dijkstra, E., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2016). Improving kindergarten teachers' differentiation practices to better anticipate student differences. *Educational Studies*, 42, 357-377. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1195719>
- Dung, L. Q., & Ha, N. T. D. (2019). Portfolio - an alternative form of assessment in EFL context. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 91, 439-445.
- Earl, L. (2006). Assessment – a powerful lever for learning. *Brock Education Journal*, 16(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.26522/brocked.v16i1.29>
- Easa, E., & Blonder, R. (2023). The development of an instrument for measuring teachers' and students' beliefs about differentiated instruction and teaching in heterogeneous chemistry classrooms. *Chemistry Teacher Internasional*, 5(2), 125-141. <https://doi.org/10.1515/cti-2023-0005>
- Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan (Ed) *International handbook of Educational Evaluation* (pp 549-575). Springer.
- Gjersing, L., Caplehorn, J. R., & Clausen, T. (2010). Cross-cultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations. *BMC Med Res Methodol*, 10(13), . <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-13>

- Graham, L. J., De Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161–198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>.
- Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other resources. *Res Synth Methods*, 11(2), 181-217. <https://10.1002/jrsm.1378>
- Lang, M. L. (2019). Planning for differentiated instruction: Instructional leadership practices perceived by administrators and teachers in middle schools. *Educational Planning*, 26(2), 29–45.
- Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2020). 'It's all about the attitudes!' – Introducing a scale to assess teachers' attitudes towards the practice of differentiated instruction, *International Journal of Inclusive Education*. <https://10.1080/13603116.2020.1862402>
- Lunsford, K. J. (2017). *Challenges to implementing differentiated instruction in middle school classrooms with mixed skill levels*. (Doctoral Dissertation, Walden University). <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>
- Mäntylä, K., Roiha, A., & Dufva, H. (2022). Investigating young Finnish CLIL pupils' perceptions of foreign language use through visual narratives. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 11(2), 29-54. <https://doi.org/10.1075/jicb.21033.man>
- Mazura Sulaiman & Wak, C. W. (2018). Tinjauan tentang pengetahuan dan penerimaan terhadap pengajaran berbeza dalam kalangan siswa pendidik Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan. *Prosiding Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan Universiti Awam*, 283-294. Penerbitan Universiti Sultan Zainal Abidin.
- Maulana, R., Smale-Jacobse, A., & Helms-Lorenz, M. (2020). Measuring differentiated instruction in The Netherlands and South Korea: factor structure equivalence, correlates, and complexity level. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 881–909. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00446-4>
- Melesse, T. (2016). Differentiated instruction: perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 5(3), 253-264. <https://doi.org/10.4314/star.v4i3.37>
- Nurul Farehah Muhammad Uri & Mohd Sallehudin Abd Aziz. (2017). Alternative assessment: exploring the effectiveness of self-assessment practice among engineering students. *Akademika*, 87(1), 141-152.
- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: implication for teacher education. *International Journal of Higher Education*, 9(6). <https://10.5430/ijhe.v9n6p136>
- PADU. (2020). *Laporan Tahunan 2020*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Powers, K. A. (2017). Educational interventions to improve support for family presence during resuscitation: A systematic review of the literature. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(2), 125-138.
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does it matter! the effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education*, 6. <https://10.3389/feduc.2021.729027>
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H. & Van Lui, J. E. H. (2015). Readiness based differentiation in primary school mathematics. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90-116. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i2.163>

- Rachmawati, M. A., Thobagus, M. N., Widiasmara, N., & Wibisono, S. (2016). Differentiated Instruction for Special Needs in School: A Preliminary Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 217, 585-593. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.053>
- Roa'ani Mohamed, & Nor Rul Azlifah Zulkafali. (2019). Keberkesanan pendekatan pedagogi terbeza (PPT) dalam PdPc bahasa Melayu kelas peralihan : satu kajian tindakan di sebuah sekolah di Kuantan. *Journal of Science and Management Research*, 68-86.
- Rodriguez, A. (2012). *An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction*. (Doctoral Dissertation, Olivet Nazarene University). [https://digitalcommons.olivet.edu/edd\\_diss/39](https://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/39)
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2015). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept: the moderating role of differentiated instruction and individual achievement. *Learning and Individual Differences*, 42(2), 110-116. <https://10.1016/j.lindif.2015.07.009>
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2017). Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204. <https://10.1080/13603116.2012.743604>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Stetson, R., Stetson, E., & Anderson, K. (2007). Differentiated instruction, from teacher's experiences. *School Administrators*, 64(8), 28.
- Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated instruction. In C.M. Callahan (Ed.) *Fundamentals of gifted education* (pp. 279-292). Routledge.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. & Imbeau, M. (2018). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. ASCD Publications.
- Wali Khan Monib, Abdul Qudus Karimi & Nazifullah Nijat. (2020). Effects of alternative assessment in efl classroom: a systematic review. *American International Journal of Education and Linguistics Research*, 3(2) 2020, 7-18. <http://dx.doi.org/10.46545/aijeler.v3i2.152>
- Westbroek, H. B., Rens, L. V., Berg, E. V. D., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955-976. <https://10.1080/09500693.2020.1744044>
- Winarti, A., Yuanita, L., & Nur, Muhammad. (2018). The effectiveness of multiple intelligences based teaching strategy in enhancing the multiple intelligences and science process skills of junior high school students. *Journal of Technology and Science Education 2019*, 92, 122-135. <https://doi.org/10.3926/jotse.404>
- Wolterinck, C. H. D., Kippers, W. B., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Visscher, A. J. (2018). Teachers' views on the use of assessment for learning and data-based decision making in classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 75 (October), 199-213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.015>
- Van Geel, M., Keuning, T., & Safar, I. (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1(2022). <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100007>

- Villaroel, V., Bruna, D., Brown, G. T. L., & Bustos, C. (2021). Changing the quality of teachers' written tests by implementing an authentic assessment teachers' training program. *International Journal of Instruction*, 14(2), 987-1000. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2021.14256a>
- Yuslaini Yunus, Azman Jusoh & Kamarul Shukri Mat Teh. (2021). Pentaksiran pembelajaran alternatif pedagogi masa kini. In Mas Norbany Binti Abu Samah & Yuslaini Binti Yunus (Eds.) *Isu-isu Kontemporari Dalam Pendidikan* (pp. 1-25). Penerbitan IPGDKRI.