

PEDAGOGI RESPONSIF BUDAYA SATU DIMENSI PENDIDIKAN GLOBAL

Siti Zuraida Maaruf & Saedah Siraj

Universiti Malaya
aidasam79@yahoo.com

***Abstrak** :Pendidikan Pelbagai budaya merupakan satu isu pendidikan global yang turut dihadapi oleh seluruh dunia termasuk negara kita Malaysia.Kepelembagaan budaya yang dimiliki oleh semua kaum utama di Malaysia perlu didedahkan kepada generasi muda menerusi sistem pendidikan agar mereka memiliki pengetahuan dan kesedaran bukan sahaja untuk memahami malah terus menghormatinya serta mengekalkan kesefahaman dan toleransi di kalangan mereka bukan sahaja semasa mereka berada di dalam alam persekolahan malahan juga sehingga ke alam pekerjaan kelak. Pendekatan pendidikan pelbagai budaya juga boleh membantu memupuk perpaduan di kalangan pelajar kerana ia akan memberikan pelajar kefahaman tentang budaya kaum lain dan mereka boleh lebih bersikap bertoleransi sesama mereka apabila wujud kesedaran dan kefahaman tentang amalan, budaya serta nilai kesenian sesebuah kaum. Di sini jelas menunjukkan bahawa kita perlu melakukan perubahan dalam sistem pendidikan dengan cara menggunakan pendekatan pedagogi responsif budaya yang lebih memberi ruang kepada elemen pengetahuan dan juga kesedaran pelbagai budaya didedahkan dan dipelajari oleh pelajar agar mereka lebih peka kepada amalan budaya masyarakat di sekeliling mereka. Pendekatan yang sebegini diperlukan kerana pendidikan adalah dinamik serta sikap, hubungan serta nilai dalam masyarakat bukan sahaja berubah malahan melalui pergerakan paradigma seperti dari tradisional kepada moden dan lebih liberal. Tambahan lagi, perubahan yang berlaku juga mengambil adunan yang divedok dari pelbagai sumber mengikut perkembangan ideologi, pergerakan atau imigrasi masyarakat juga perkembangan sejarah negara.*

PENGENALAN

Malaysia merupakan salah sebuah negara di rantau Asia yang terkenal dengan kepelembagaan budaya, bahasa serta agama. Populasi rakyat Malaysia terhasil daripada gabungan masyarakat yang memiliki latarbelakang yang penuh dengan keunikan budaya serta amalan bangsa dan adat resam etnik yang berbeza-beza. Masyarakat Malaysia terdiri daripada tiga kumpulan kaum utama iaitu Malayu, Cina, India, dan beberapa kumpulan etnik yang berbeza, seperti Serani, Orang Asli serta masyarakat peribumi dari Sabah dan Sarawak. Meskipun rakyat Malaysia mempunyai perbezaan amalan serta kepercayaan namun kita masih boleh bergabung membentuk satu masyarakat majmuk yang hidup aman sentosa serta saling menghormati keunikan identiti antara satu sama lain. Menurut Asma Abdullah dan Paul B. Pedersen (2006) kepelembagaan masyarakat ini merupakan sumber yang amat positif dan bukanlah satu penghalang kemakmuran kerana 'Multiculturalism' di Malaysia adalah berdasarkan Model Integratif di mana masyarakat di Malaysia yang berbeza budaya dan asal usul mempunyai interaksi

yang baik antara satu sama lain serta mampu hidup aman dan sentosa. Usaha untuk mengekalkan keharmonian dan kesejahteraan hidup sebagai masyarakat majmuk bukan sahaja menjadi tanggungjawab pihak pentadbiran negara malah tugas penting itu seharusnya digalas bersama semua rakyat Malaysia tanpa mengira kaum, status kedudukan sosial dan ekonomi mahupun usia seseorang individu. Bagi menjamin kesejahteraan, keharmonian serta meningkatkan lagi kestabilan perpaduan di kalangan masyarakat yang berbilang bangsa ini kita sebagai rakyat Malaysia perlu lebih sensitif, memahami dan menghormati amalan budaya antara satu kaum dengan kaum yang lain. Dalam konteks ini, penerapan nilai perpaduan bagi hidup bermasyarakat majmuk ini adalah melalui pendidikan. Isu perpaduan merupakan salah satu elemen penting yang diberi penumpuan dalam pembentukan dasar pelajaran. Bagi memberi pendedahan dan kesedaran kepada pelajar tentang pentingnya kefahaman serta rasa hormat terhadap kepelbagaian budaya yang wujud di Malaysia dalam membentuk perpaduan masyarakat. Elemen kesenian dalam bentuk kepelbagaian budaya yang dimiliki oleh semua kaum utama di Malaysia iaitu Melayu, China, India dan juga masyarakat Peribumi kita perlu diajar diperingkat sekolah agar generasi muda mengerti serta menghargai nilai seni tersebut. Dengan mengintegrasikan elemen pendidikan yang bersifat kepelbagaian budaya dalam kurikulum pendidikan di sekolah ataupun menerusi pendekatan pengajaran dan pembelajaran berpandukan kurikulum sedia ada merupakan satu cara yang terbaik untuk mendidik generasi muda untuk memahami, menghargai dan menghormati budaya dan warisan yang dimiliki oleh kaum lain. Pendekatan pendidikan kepelbagaian budaya atau pedagogi responsif budaya juga boleh membantu memupuk perpaduan di kalangan pelajar kerana ia akan memberikan pelajar kefahaman tentang budaya kaum lain dan mereka boleh lebih bersikap bertoleransi sesama mereka apabila wujud kesedaran dan kefahaman tentang amalan, budaya serta nilai kesenian sesebuah kaum. Seperti yang ditegaskan oleh Banks dan Banks (2004) bahawa pendidikan Kepelbagaian Budaya (*Multicultural Education*) dibangunkan sebagai sebahagian daripada cara untuk memberi tindakbalas atau respon bagi menangani isu-isu yang berkaitan etnik, perkauman dan kumpulan-kumpulan budaya yang merasakan terpinggir dalam negara mereka sendiri. Pendekatan pedagogi yang memberi ruang kepada kepelbagaian budaya untuk didedahkan kepada pelajar boleh diintegrasikan dengan cara penambahbaikan dan pemurnian kurikulum

Pendidikan Pelbagai Budaya: Definisi, Reformasi Pendidikan dan Perubahan Sosial

Pendidikan Pelbagai budaya merupakan satu anjakan dalam sistem pendidikan dunia yang bermula lewat tahun 1960-an dan awal 1970-an. Pendidikan pelbagai budaya merupakan perkara yang boleh dikatakan agak baru dalam perkembangan pendidikan yang dimulakan oleh pergerakan hak awam yang mana bertujuan untuk membantu para pelajar di kalangan kumpulan sasarannya yang merupakan para pelajar yang ketinggalan dibelakang para pelajar golongan kulit putih yang berada jauh 300 tahun kehadapan berdasarkan amalan sikap institusi perkauman terdahulu. Idea tentang pendidikan budaya pelbagai telah berkembang semejak era pertubuhan hak asasi awam dan antara isu-isu yang dimasukkan ialah isu perbezaan jantina

dalam pendidikan, pendidikan dwi-bahasa dan pendidikan khas. Sehingga kini, pendidikan pelbagai budaya tidak mempunyai definisi yang spesifik disebabkan kepelbagaian latar belakang di mana ia digunakan di dalam sesebuah negara atau merentasi dunia. Walau bagaimanapun, kebanyakan pengamal bersetuju bahawa pendidikan pelbagai budaya mempunyai aspirasi yang sama apabila diamalkan di tempat-tempat yang berbeza di dunia tanpa mengira disiplin, polisi sesebuah institusi dan ahlinya (Banks, 2001). Penyesuaian pendidikan pelbagai budaya adalah amat diperlukan dalam kalangan masyarakat yang mana sifatnya sentiasa berubah-ubah. Matlamat untuk memberi kesedaran terhadap perubahan sosial tetap menjadi agenda utama walaupun struktur pendidikan pelbagai budaya sentiasa berubah-ubah. Sasaran-sasaran lain dalam hal pendidikan budaya pelbagai juga turut sepatutnya terarah kepada pencapaian perubahan sosial. Sebaliknya, pendidikan pelbagai budaya sepatutnya dapat membawa kepada reformasi di dalam usaha pendemokrasian pendidikan di dalam kepelbagaian budaya masyarakat. Sebelum ini, Geran (1997) mendefinisikan pendidikan pelbagai budaya sebagai "satu konsep falsafah dan satu proses pendidikan". Oleh itu, kurikulum latihan guru dan kurikulum sekolah seharusnya memberi perhatian kepada isu kepelbagaian budaya kerana pendidikan pelbagai budaya ialah satu cara ke arah reformasi sosial. Selain itu, Geran (1997) menggariskan bahawa setiap aspek keperluan di dalam pendidikan pelbagai budaya perlulah telus dan dapat dilaksanakan agar ia membawa pembaharuan tidak hanya dalam pendidikan tetapi juga kepada masyarakat. Tambahan pula, pembaharuan pendidikan juga mendesak pelajar berfikiran kritis, membuat keputusan demokratik yang mencerminkan sokongan terhadap perbezaan budaya, selain sosial ianya mungkin baik juga digunakan sebagai satu alat untuk memberi kuasa kepada pelajar-pelajar dalam dan di luar bidang pendidikan. Bagi satu darjah tertentu, pendidikan pelbagai budaya memerlukan satu kurikulum yang inklusif dan komprehensif dengan selayaknya mengemukakan kepelbagaian dalam budaya, etnik, bahasa, agama, latar belakang ekonomi, taraf sosial, keupayaan dan kepelbagaian yang ditakrifkan di dalam pendidikan pelbagai budaya. Nieto dan Bode (2008) memberikan satu definisi pendidikan pelbagai budaya dari konteks sosio politik di mana ianya dikatakan sebagai "satu proses pembentukan sekolah yang komprehensif dan asas kepada pendidikan pelajar. Ia mencabar dan menolak perkauman dan bentuk-bentuk diskriminasi dalam sekolah dan masyarakat serta menerima konsep pluralisme atau majmuk". Mereka turut mengemukakan tujuh karektoristik asas pendidikan pelbagai budaya berlandaskan kepada definisi yang telah dikemukakan iaitu:

1. Pendidikan Pelbagai Budaya adalah pendidikan anti perkauman.
2. Pendidikan Pelbagai Budaya adalah asas pendidikan.
3. Pendidikan Pelbagai Budaya adalah penting kepada semua pelajar.
4. Pendidikan Pelbagai Budaya adalah pervasif atau meluas.
5. Pendidikan Pelbagai Budaya adalah pendidikan untuk keadilan sosial.
6. Pendidikan Pelbagai Budaya merupakan satu proses.
7. Pendidikan Pelbagai Budaya adalah pedagogi kritikal.

Dengan memiliki keberagaman kemungkinan spesifikasi terhadap kepelbagaian banyak isu yang perlu diperjelaskan. Banks (2001) berilustrasi bagaimana pendidikan pelbagai budaya boleh disalahertikan di dalam konteks pembelajaran Amerika. Beliau menekankan bahawa di mana tenaga pengajar dan pengamal sama ada di sekolah atau institusi pengajian tinggi mengandaikan pendidikan pelbagai budaya sebagai satu pembaharuan kurikulum merujuk kepada nilai etnik, kumpulan kebudayaan dan wanita. Sepertimana yang telah diperkatakan sebelum ini bahawa pendidikan pelbagai budaya ialah satu pembaharuan pendidikan yang menitikberatkan setiap aspek kepelbagaian dalam masyarakat ke arah pendaulatan dan pendemokrasian masyarakat. Kepelbagaian budaya tidak boleh dianggap sebagai satu penyelewengan satu budaya dominan dalam konteks pendidikan pelbagai budaya. Lantaran itu, satu kurikulum yang hanya mengemukakan sebahagian kepelbagaian mungkin tidak bersesuaian di dalam usaha melaksanakan satu pendidikan pelbagai budaya yang holistik (Kumar, 2004). Dalam satu kajian terdahulu oleh Kitano (1998), pendidikan pelbagai budaya digambarkan sebagai satu platform atau landasan bagi mempromosikan reformasi pendidikan yang memiliki kepelbagaian dan peluang sama rata dalam sesebuah masyarakat majmuk. Tambahan pula, pendidikan pelbagai budaya menggalakkan keserakanan dengan melihat kepada sumbangan dan pendapat rakyat dari pelbagai bangsa, etnik, budaya, bahasa, jantina, agama, orientasi seksual, dan (ketidak)keupayaan fizikal. Dalam satu kajian, Najeemah (2005) menekankan yang pendidikan pelbagai budaya menggariskan keutamaan dalam pendidikan yang memerlukan komitmen termasuk di dalam proses yang mencerminkan pluralisme atau kepelbagaian dalam masyarakat Malaysia. Beliau juga bersependapat dengan Banks (2004) yang menyokong pendidikan pelbagai budaya sebagai satu idea, proses dan juga satu reformasi pendidikan. Ia adalah empiris bagi membangunkan dan mengekalkan kesedaran kepelbagaian budaya yang mencerminkan perbezaan dalam masyarakat. Kepelbagaian budaya dalam pendidikan adalah satu multidimensi yang mana ia memerlukan komitmen daripada para pendidik untuk membina dan mengekalkan hubungan baik dengan pelajar, ibu bapa dan komuniti. Ia juga penting bagi pendidik di dalam persekitaran pendidikan pelbagai budaya untuk mewujudkan 'satu hubungan perhubungan antara perseorangan dan intrapersonal' (Najeemah, 2005). Pendidikan pelbagai budaya telah terbukti mempunyai tujuan dalam membawa perubahan sosial melalui pendidikan. Hanley (1999) menganggap pendidikan pelbagai budaya sebagai satu cara yang dapat menggalakkan keadilan dan keseluruhan demokrasi. Pada dasarnya, Banks (2001) telah menggariskan lima dimensi pendidikan pelbagai budaya dan potensi keberhasilannya iaitu pengisian integrasi, meningkatkan kesedaran pembentukkan pengetahuan, pengurangan prejudis, pedagogi ekuiti dan pemberian kuasa kepada budaya sekolah. Mengikut turutannya, dimensi-dimensi ini membawa kepada satu usaha reformasi yang memperkenalkan interaksi membina antara guru dan pelajar melalui kepelbagaian budaya. Dalam memberi gambaran jelas kepada lima dimensi pendidikan pelbagai budaya oleh Banks, Gagliardi (1995) juga berpendapat pendidikan pelbagai budaya menyediakan satu platform bagi pelajar dan guru untuk berinteraksi tanpa gangguan dan halangan terutamanya tidak toleransi antara budaya. Akhirnya, keadaan ini akan membantu kepada terhasilnya sebuah masyarakat yang menghormati perbezaan. Walaupun terdapat banyak kajian

berkenaan pendidikan pelbagai budaya, bukti yang penting dan tinjauan literatur terhadap kurikulum pendidikan guru sangat diperlukan (Villegas dan Lucas, 2002). Ini perlu di dalam menghasilkan dan menyediakan guru untuk mengajar di bilik darjah yang mempunyai pengetahuan dan juga kesedaran terhadap kepelbagaian budaya. Ia penting untuk guru dilengkapkan dengan kemahiran atau pengetahuan bagi mengendali pelajar dari pelbagai latar belakang budaya selain mengurangkan jurang antara pelajar dari latarbelakang budaya yang dominan dan minoriti, perbezaan kelas sosial dan juga bahasa dalam masyarakat. Tambahan pula, Villegas and Lucas bersetuju yang prestasi pembelajaran pelajar yang lemah membuktikan kekurangan dari segi pendidikan, sosial, ekonomi dan sistem politik sesebuah negara. Dalam memberi sokongan terhadap keadilan sosial, penamatan sikap perkauman selama lebih 300 tahun yang mendiami negara seperti Amerika Syarikat juga mampu berlaku melalui perubahan dalam sistem pendidikan sesebuah negara. Dengan menjadikan pendidikan sebagai suatu hak sama-rata dalam golongan minoriti yang merupakan matlamat pendidikan budaya pelbagai, ia mampu mengecilkan jurang di antara golongan kana-kanak kulit putih dan golongan kanak-kanak minoriti. Berdasarkan Persatuan Kebangsaan Pendidikan Pelbagai Budaya (2003), pendidikan pelbagai budaya “menyediakan para pelajar untuk bekerjasama secara erat dalam membentuk institusi masyarakat yang berorganisasi berdasarkan penyediaan pengetahuan, perspektif, dan kemahiran dalam pembahagian kuasa disamping pengambilan keuntungan dalam kalangan masyarakat majmuk itu tersendiri”. Tangapan dan keraguan bahawa institusi perkauman yang wujud lebih 300 tahun telah mampu untuk memberi impak negatif terhadap kumpulan minoriti bagaimanapun tetap wujud. Para pendidik pelbagai budaya sedang bekerja keras dalam mendorong kepada arah kesamaan dalam bidang pendidikan dengan mengambil kira faktor pengalaman-pengalaman setiap kanak-kanak dalam bilik darjah dan sekaligus hal ini mampu memberi peluang kepada setiap kanak-kanak untuk mencapai potensi optimum masing-masing.

KERANGKA KONSEP PENDIDIKAN PELBAGAI BUDAYA

Sebelum mana-mana pengamal pelbagai budaya atau penggubal dasar melaksanakan konsep dalam institusi pendidikan mereka, ia penting untuk mereka terlebih dahulu menyusun atur satu kerangka konsep yang dapat dilaksanakan. Banks (2007) telah membangunkan satu tipologi komprehensif pendidikan pelbagai budaya yang mengandungi lima kompleks dan dimensi yang saling bergantung iaitu integrasi, proses pembinaan pengetahuan, pengurangan prejudis, pedagogi ekuiti, dan pemberian kuasa kepada budaya sekolah dan struktur sosial. Seperti yang telah diperkatakan sebelum ini, terdapat salah tafsir dalam kandungan yang disampaikan berkenaan kurikulum pendidikan pelbagai budaya di mana kajian etnik membawa kepada kecuai dalam memelihara pendidikan pelbagai budaya terutama sekali dalam pembelajaran matematik dan sains (Banks, 2001). Dalam satu garapan, Banks dan Banks (2007) menunjukkan daripada lima dimensi pendidikan pelbagai budaya yang dicadangkan, integrasi kandungan merupakan satu bahagian yang penting apabila digunakan secara serentak bersama dengan empat dimensi yang lain di dalam persekitaran pendidikan pelbagai budaya. Ini penting ke arah melaksanakan transformasi kurikulum, dan ke arah aspirasi pendidikan pelbagai

budaya yang lebih demokratik. Kurikulum kepelbagaian kebudayaan bukanlah suatu penambahan kepada kurikulum sedia ada yang akan menyebabkan perubahan secara keseluruhan. Penerangan para guru tentang pendidikan budaya pelbagai mungkin menjadi sempit kerana tu merupakan satu-satunya pengetahuan yang mereka ketahui pada masa pengajaran atau penyampaian maklumat tersebut. Bagi sebuah perjalanan kelas pendidikan pelbagai budaya yang efektif, para guru haruslah merancang pengajaran sepanjang tahun pengajian tersebut agar memastikan setiap subjek pembelajaran itu berkaitan di antara satu sama lain bagi mendapatkan maksud yang lebih mendalam. Sebuah kurikulum telah dihasilkan bagi memenuhi keperluan para pelajar oleh Veblen, K. dan rakan-rakan (2005). Pengetahuan peribadi dan elemen kebudayaan daripada para pelajar digunakan bagi penghasilan kurikulum tersebut. Sebuah makmal pembelajaran dihasilkan melalui pengalaman dan pengetahuan para pelajar. Pengalaman kepelbagaian budaya telah mereka alami kerana para pelajar ini merupakan kumpulan pelajar daripada institusi persediaan guru. (Veblen, K. et al. 2005). Banyak pemerhatian yang telah dilakukan menunjukkan bahawa integrasi isi kandungan pelbagai budaya di dalam buku teks membantu meningkatkan tahap kesedaran guru, pelajar, pentadbir dan pembuat dasar pendidikan. Walaupun pembekuan isi kandungan pelbagai budaya mungkin disebabkan pembaharuan di dalam sukatan pembelajaran itu, namun ia masih dianggap satu usaha yang murni. Walau bagaimanapun, pendekatan yang berbeza perlulah dipertimbangkan bagi mendukung keperluan pedagogi ekuiti. Buku teks edisi semasa seharusnya mempunyai ilustrasi, visual dan informasi berkaitan latar belakang pelbagai budaya yang dibincangkan dalam sesuatu topik yang khusus. Selain itu, penggunaan bahasa bagi memperjelaskan maklumat ciri sesuatu budaya seharusnya dibenarkan di dalam buku teks dan aktiviti bilik darjah. Amatlah perlu ditekankan bahawa pengisian integrasi bukan sekadar pelaksanaan pengajaran yang hanya bersekitar pada makanan, perayaan, dan aspek asas lain budaya-budaya etnik (Banks, 2001). Justeru itu, Banks (2007) mencadangkan bahawa keberkesanan kandungan integrasi merupakan satu transformasi kurikulum di mana "struktur kurikulum telah diubah bagi membolehkan pelajar untuk melihat konsep, isu, peristiwa, dan tema dari perspektif kumpulan kepelbagaian bangsa dan budaya". Proses pembentukan pengetahuan itu membuka peluang untuk pelajar mengkaji bagaimana pengetahuan dari segi sosial dibina secara kritis. Tambahan pula, ia dapat digunakan sebagai satu kaedah kajian dalam mengkaji bagaimana pengetahuan dibentuk oleh kecenderungan, norma kebudayaan, dan perspektif dan dititiberatkan dalam sesuatu lapangan (Banks, 2007). Pelbagai aktiviti bilik darjah dan pedagogi pengajaran dapat dimajukan untuk penglibatan pelajar secara aktif dalam proses pembinaan pengetahuan bagi memelihara pendidikan pelbagai budaya.

Selain itu, Gollnick dan Chinn (2009) menambah bahawa pemikiran kritis amat penting terutamanya dalam menggalakkan pelajar untuk bertanya soalan berkenaan penguasaan budaya dominan dalam kurikulum aliran utama. Ini akan membawa kepada penciptaan transformasi kurikulum di mana pelajar digalakkan untuk berfikir secara kritis dan mempersoalkan berkenaan status 'quo' dan mengkaji perspektif kumpulan yang berlainan. Bagaimanapun, ini seharusnya hanya digunakan sebagai satu pemangkin kepada perubahan sosial yang positif di mana

pelajar sebagai ejen untuk perubahan sosial hanya di dalam masyarakat majmuk dan demokratik mengenai tanggungjawab sosial (Banks, 2001; Bennet, 1994). Ke arah transformasi kurikulum, pendidikan pelbagai budaya mengiktiraf sumbangan setiap individu dalam pembinaan pengetahuan. Pelajar seharusnya tidak dianggap sebagai hanya menerima pengetahuan dari guru. Sebaliknya, pemindahan dan perkongsian pengetahuan dapat dijadikan sebagai satu proses berkitar yang mewakili nilai keadilan sosial dan demokrasi, termasuk persamaan, ekuiti, keadilan, dan hormat-menghormati. Kemudiannya, ia akan mengurangkan prejudis dan menyediakan peluang kepada pelajar untuk membangunkan dan menunjukkan nilai dan sikap demokratik (Banks, 2007). Aktiviti pembelajaran dan pedagogi pengajaran perlu menggalakkan pelajar berkolaborasi dengan rakan setempat yang terdiri daripada pelbagai budaya dan etnik di dalam mengkaji sikap perkauman dalam pelajar. Adalah sangat disarankan agar guru tidak menyetepikan kemungkinan wujudnya prejudis dan sikap perkauman negatif dalam bilik darjah (Banks, 2007). Turut dicadangkan agar guru-guru di dalam sistem U.S K-12 dapat melaksanakan aktiviti ini dalam pengajaran dan pembelajaran bagi mengelakkan berlakunya prejudis perkauman dan sikap negatif terhadap budaya lain yang boleh membawa impak negatif kepada sekolah dan persekitaran pembelajaran (Banks, 2007; Geran dan Sleeter, 2007). Kesedaran dan mengambil langkah positif dalam mengemukakan isu ini dapat menggalakkan perpaduan dan komunikasi antara kumpulan. Di dalam perkembangan transformasi kurikulum di persekitaran pendidikan pelbagai budaya, kebanyakan penyelidik menyokong pelaksanaan pembelajaran kooperatif dalam bilik darjah (Gollnick dan Chinn, 2009; Banks dan banks, 2007; Sleeter dan Geran, 2003). Mereka percaya yang kesefahaman dan penerimaan terhadap kepelbagaian budaya dapat diterapkan kepada setiap pelajar melalui pelbagai aktiviti dalam pembelajaran kooperatif. Pertama, ia menggalakkan pembelajaran resiprokal dan interaksi silang budaya kerana pelajar perlu bekerja secara kolaboratif melalui pertukaran pengetahuan dan kemahiran. Kedua, pelajar dapat mengenali dan menghargai pengetahuan dan kemahiran yang dibentangkan oleh kumpulan-kumpulan yang lain. Ketiga, melalui aktiviti kumpulan heterogen atau pelbagai, semua pelajar boleh mengambil peranan sebagai pemimpin bagi pertukaran dan perkongsian pengetahuan kepelbagaian budaya. Seterusnya, ia dapat menstabilkan stigma sosial dan 'stereotaip dominan dan dominasi budaya'. Lantaran itu, penggunaan kesusasteraan pelbagai budaya yang memberi gambaran yang tepat berkenaan pengalaman dan perspektif pelbagai kaum, etnik, ekonomi, dan kumpulan kebudayaan menyumbang kepada pengurangan sikap prejudis. Tambahan pula, sumber kesusasteraan pelbagai budaya yang asli serta tepat dapat menggalakkan pembinaan pengetahuan melalui perbualan bilik darjah mengenai prejudis, stereotaip, dan stigma secepat seperti perkauman dalam masyarakat. Akhirnya, sumber asli dan tepat kesusasteraan pelbagai budaya dapat dilihat sebagai "cermin dan tingkap," dengan melihat pelajar sebagai "tingkap kepada budaya lain dan cermin yang memantul ke mereka sendiri" (Glazier dan Seo, 2005) dalam pencarian satu pendidikan pelbagai budaya yang demokratik dan transformasi kurikulum. Antara langkah pedagogi yang ingin dipertimbangkan oleh pengamal dan pembuat dasar pendidikan pelbagai budaya ialah pedagogi ekuiti yang mengandungi kaedah pengajaran dan pembangunan persekitaran bilik darjah yang

menggalakkan pengajian dan pencapaian akademik semua pelajar (Banks, 2007). Pedagogi ekuiti membolehkan pelajar dari pelbagai kumpulan membangunkan pengetahuan, kemahiran, dan pembawaan hendak untuk menyertai dan menyumbang kepada sebuah masyarakat demokratik. Pedagogi ekuiti berhubungkait dengan dimensi pendidikan pelbagai budaya yang disembarkan dengan Banks. Maka, ia membuktikan betapa pentingnya penekanan budaya dan pengetahuan terdahulu pada semua pelajar untuk menyokong pembelajaran pelajar. Lantaran itu, adalah penting untuk guru-guru mengenali kepelbagaian budaya pelajar. Bagaimanapun, penyelidik (Banks, 2007; Oakes dan Lipton, 2003) menunjukkan yang guru boleh mengamalkan "*flawed cultural-deficit*", atau "*deprivation*", teori-teori sama ada secara sengaja atau tidak. Banks menambah bahawa paradigma defisit-kebudayaan menyalahanggap bahawa perjuangan akademik pelajar ialah berkaitan dengan mereka yang dipinggirkan populasi, rumah dan komuniti budaya mereka. Justeru itu, guru-guru perlu lebih berhati-hati dengan andaian-andaian seumpamanya dan bijak mengutarakan isu tersebut di dalam bilik darjah menggunakan literaturasi pelbagai budaya yang tepat untuk menggalakkan dan menggunakan pendidikan pelbagai budaya yang baru dan demokratik (Bartolome, 2001).

Demi mencapai kejayaan dalam pelaksanaan pedagogi ekuiti, Banks (2007) menyatakan pengetahuan mengenai kebudayaan pelajar sebagai keperluan pra syarat bagi mewujudkan satu 'budaya persekitaran bilik darjah yang neutral'. Ini menunjukkan yang persekitaran bilik darjah dan pembelajaran yang pelbagai budaya selalunya cenderung ke arah perspektif budaya dominan dalam masyarakat. Ini dapat dikaitkan dalam Gollnick dan Chinn (2009), persekitaran pendidikan berbilang budaya sedia ada terdapat kekurangan dan mengelirukan maka, ia memerlukan satu kajian kritikal dan pembinaan semula pandangan masyarakat ke arah pendidikan pelbagai budaya (Banks, 2007). Dalam gambarannya, Banks menyatakan pedagogi ekuiti mengiktiraf kerumitan pengajian dengan peruntukkan membebaskan pengalaman pembelajaran. Tambahan pula, pedagogi ekuiti menaikkan pembangunan dan pengeluaran pengetahuan dalam satu persekitaran yang kondusif dengan penekanan kemahiran pemikiran kritis kepada pelajar. Untuk ini, pedagogi ekuiti memberi maksud baru kepada hubungan antara pelajar dan guru di mana pelajar ialah penyiasat bersama yang aktif dalam perbincangan dengan guru (Banks, 2007). Untuk menjadi kaedah pedagogi yang berpusatkan kepada pelajar lebih signifikan, Pedagogi ekuiti menggalakkan pertumbuhan dan penyerahan sepenuh tanggungjawab ke atas pembelajaran murid-murid, keintelektualan, kemahiran emosi, sosial, dan berpolitik (Ladson-Billings, 1997; Kumar, 2004; Freire, 2009; Chubbuk, 2010). Oleh itu, pedagogi ekuiti mendukung transformasi kurikulum ideals yang liberal. Institusi pengajian menjelaskan lagi kerumitan institusi sosial yang memerlukan satu pemahaman sistemik dalam pengajaran satu reformasi komprehensif dan justifikasi dalam pendidikan (Banks, 2007). Ini termasuklah pertimbangan dalam mengenalpasti kurikulum yang bersesuaian beserta pengajaran, penilaian, profesionalisme dan juga komuniti institusi pembelajaran. Dalam usaha mencipta pendidikan pelbagai budaya yang demokratik, kita perlu mengenal pasti hubungan antara komuniti sekolah. Pasukan ini perlu dikenali dengan mempelajari dan mengenal pasti cara bagi mengatasi anggapan

awal yang tidak baik dalam pengisian budaya dalam sesi pengajaran dan pembelajaran. Kita juga perlu mempertimbangkan pengstrukturkan semula amalan pengajaran sedia ada untuk membina transformasi kurikulum dan pendekatan pedagogi yang menyeluruh (Kumar dan Maeh, 2010). Inti pati penting dalam transformasi kurikulum menghubungkan pendidikan dengan perubahan sosial, pembebasan dan memperjelaskan bahawa pengetahuan boleh menjadi pemangkin untuk mempengaruhi kehidupan sosial (Giroux dan Giroux, 2006). Ini secara keseluruhannya dapat menambahbaik penciptaan dari segi pendekatan pedagogi keadilan sosial dan 'empowermen' kepada budaya sekolah dan budaya sosial yang lebih tepat dan bermakna. Akhir sekali, transformasi kurikulum juga memerlukan pembinaan semula sosial pendidikan (Sleeter dan Grant, 2003). Pembinaan semula ini perlu dinilai dan dipertimbangkan untuk dimasukkan ke dalam lima dimensi pendidikan pelbagai budaya oleh Banks (2001) di dalam mewujudkan satu kepelbagaian 'budaya yang netural' di dalam bilik darjah. Tambahan pula, ia juga penting untuk mempertimbangkan pelajar sebagai ejen yang akan membawa perubahan sosial dalam persekitaran sekolah dan seterusnya berkembang dalam masyarakat. Yang paling utamanya, peranan pelajar dalam membawa perubahan sosial dalam sesebuah masyarakat majmuk patut dilihat sebagai satu pemangkin positif dengan mengemukakan isu-isu sosial secara konstruktif.

PENDEKATAN PENDIDIKAN PELBAGAI BUDAYA

Keperluan pendidikan pelbagai budaya telah pun dipersetujui oleh para pendidik di Amerika Syarikat. Cara pengimplementasian K-12 di dalam kelas serta kaedah pengajaran pendidikan pelbagai budaya itu sendiri bagaimanapun hanya dipersetujui oleh sesetengah pihak sahaja. Kepayahan dan percanggahan dalam mentafsir maksud pendidikan pelbagai budaya serta cara pengajaran dan cara mengimplementasikannya dapat ditunjukkan melalui kajian (Bruch et al., 2004; Banks, 2002; Bennet, 2003; Gollnick & Chinn 2002; Grant & Gomez, 2001; Hernandez, 2001; Nieto, 2000; Sleeter & Grant, 1999; Tiedt & Tiedt, 2005). Pengumpulan kaedah-kaedah pendekatan berkaitan pendidikan pelbagai budaya dan pengajarannya tentang kepelbagaian telah pun didedahkan melalui kajian tersebut. Penggunaan dan kesahihan dalam kepelbagaian dan pendidikan pelbagai budaya buat para guru haruslah diteliti daripada sudut perspektif pihak yang akan menjalankan tugas tersebut kerana hal itu merupakan sesuatu yang rumit dan tidak boleh ditafsir oleh mereka yang bukan terlibat dalam bidang itu sendiri. Bruch et al. (2004) menyifatkan tiga pendekatan berkaitan pendidikan pelbagai budaya yang dikaitkan sebagai penyambutan (*celebratory*), kritikal atau penting (*critical*), dan berdaya-ubah (*transformative*). Rangka-kerja ini amat berguna melalui tiga pendekatan yang telah dinyatakan kerana ia menunjukkan bagaimana guru-guru K-12 menyifatkan persepsi mereka yang tersendiri dalam hal tersebut. Menurut Hernandez (2001), salah satu cabang pendidikan mula muncul di Amerika Syarikat pada era 1960-an dan 1970-an adalah merupakan pendidikan pelbagai budaya. Dari tatacara pemakanan etnik hinggalah kepada cara perbincangan sesuatu isu merupakan antara maksud yang dibawa oleh kata kunci budaya majmuk dan kepelbagaian semenjak permulaan pendidikan tersebut. Setiap sekolah daripada pelbagai daerah telah menjalankan program yang mana ia mencakupi pelbagai

konsep dan pengamalan daripada sumber yang berbeza. Subjek pendidikan pelbagai budaya atau subjek *diversity* (kepelbagaian) telah ditetapkan oleh institusi pendidikan untuk diambil oleh para guru pelatih baru di kebanyakan pusat latihan. Setiap satu daripada kaedah pendekatan pendidikan pelbagai budaya adalah berdasarkan kepada falsafah pendidikan yang tertentu di mana terdapat beberapa kaedah dibawahnya. Menurut Sleeter & Grant (1999 & 2003), terma pendidikan pelbagai budaya membawa tafsiran yang berbeza kerana manusia "tidak selalu bersetuju tentang apakah bentuk kepelbagaian budaya yang diwakilinya". Sesetengah guru, pengarah program, dan pakar bidang kurikulum tetap menyatakan ketidak-puasan mereka tentang keberkesanan program itu sendiri disebalik pelbagai program yang dijalankan juga disamping kursus-kursus yang telah ditaja (Bennet, 2003; Brown, 2004; Grant & Gomez, 2001; Nieto, 2000).

Menurut kenyataan Bruch et al. (2004), "jurang di antara teori dan pengamalannya merupakan antara cabaran terbesar bagi pendidikan pelbagai budaya yang merupakan salah satu cabang pendidikan". Penyatuan tentang perkara yang dikenali sebagai tiga pendekatan utama terhadap pendidikan pelbagai budaya iaitu penyambutan (*celebratory*), kritikal atau penting (*critical*), dan berdaya-ubah (*transformative*) yang telah dicadangkan sebelum ini mampu merapatkan jurang tersebut disamping memberi perubahan terhadap kelancaran perjalanan program tersebut. Cadangan bahawa pendidikan seumpamanya patut menjadi suatu penilaian terhadap sistem pendidikan sedia ada dalam merujuk kepada istilah "berdaya-ubah" turut dinyatakan. Perdebatan ini adalah kerana berdasarkan kepercayaan bahawa melalui penyatuan ketiga-tiga pendekatan ini, sebuah kurikulum dapat dihasilkan yang mana ia mampu difahami oleh semu pelajar dengan mengenali perbezaan mereka melalui pelbagai cara penyampaian dan penilaian. Penjelasan terhadap falsafah tertentu dalam pendidikan ditonjolkan bagi setiap pendekatan dimana ia dikaitkan dengan penyampaian dalam menjalankan pendidikan pelbagai budaya. Dalam menyampaikan pandangan dan perspektif yang tertentu, bahan-bahan pembelajaran yang sesuai telah dipilih. Hal ini menyediakan para guru yang telah dilatih dengan perspektif dalam konsep tertentu, perancangan dan perjalanan pendidikan pelbagai budaya itu sendiri. Hasil kerja dalam konteks tersebut telah menjadi kemuncak terhadap pandangan tertentu tentang kepelbagaian yang ada. Melalui tiga pendekatan tersebut, satu rangka kerja telah disediakan bagi mengkaji bahan-bahan, konteks, dan latihan perguruan yang digunakan dalam pendidikan pelbagai budaya sebelumnya. Bruch dan rakan-rakan (2004) menyifatkan bahawa ketidakupayaan dalam proses idea asimilisasi untuk "menyatakan pencapaian positif dalam pelbagai aspek daripada budaya dan kumpulan sosial yang berbeza" mempunyai perbezaan tafsiran yang dianggap tidak berjaya untuk disampaikan melalui pendekatan penyambutan (*celebratory*). Bruch et al. (2004) Bagaimanapun berpendapat bahawa, bagi mengelakkan lagi perpisahan jurang di antara kumpulan yang sedia ada, pendekatan tersebut dilihat sebagai sesuatu yang sangat diperlukan. Menurut mereka lagi, kegagalan ini adalah turut berpunca daripada pendekatan penyambutan (*celebratory*) yang dilakukan tanpa kajian mendalam dan pengkritikan perhubungan secara tidak langsung di kalangan masyarakat. Pendekatan yang tidak kritikal ini telah gagal untuk merapatkan jurang antara "zon selesa" seseorang iaitu dalam kalangan orang yang dikenali disamping kurangnya

interaksi dalam kehidupan masyarakat majmuk. Pendekatan ini sering disifatkan sebagai “kesedaran,” “sikap saling menghormati kepada orang yang berbeza,” “penerimaan,” dan “toleransi”. Tiedt & Tiedt (2005) dalam hasil penulisan buku pendidikan pelbagai budaya mereka telah membentangkan suatu pendekatan dalam pendidikan pelbagai budaya yang hampir serupa dengan pendidikan “penyambutan” (*celebratory*) yang sedia. Pelbagai kaedah dan aktiviti untuk membantu para guru bagi menjalankan pendidikan pelbagai budaya sebagai sebahagian daripada kurikulum dimana-mana sahaja diperkenalkan. Isu kebangkitan dalam kepelbagaian disamping mempelajari tentang komuniti orang lain, tradisi-tradisi, dan budaya-budaya yang berbeza ditumpukan melalui strategi dan kaedah yang dinyatakan. Tiedt & Tiedt (2005) menegaskan bahawa, “Perancangan suatu pengalaman pembelajaran yang mampu mendokong sifat jati-diri seseorang disamping meningkatkan aktiviti kerjasama yang mampu membina sifat ambil berat antara para pelajar” merupakan matlamat di mana ia mampu dilaksanakan dengan pemberian hak kesamarataan dalam setiap bilik darjah bagi setiap pelajar tanpa mempedulikan tentang ketidakadilan yang berlaku dalam sesebuah masyarakat plural.

Kajian dan pencabaran terhadap kuasa-kuasa dan keistimewaan yang sedia ada serta fungsinya dalam kalangan masyarakat dapat dilakukan melalui pendekatan kritikal atau pendekatan kepentingan (*critical*). Status quo dan kritikan tentang kuasa perhubungan dalam kalangan masyarakat merupakan antara isu yang menjadi persoalan melalui pendekatan tersebut. Antonio Gramsci turut pernah menyebut hal sedemikian sebagai “perebutan keatasan ideologi dominan atau hegemoni” (Apple 1995) dalam kalangan masyarakat di mana pengkajian peranan pendidikan dalam menyalur dan menyebarkan disamping menstabilkan “norma-norma” masyarakat sedia ada telah terbukti. Namun penekanan berlebihan terhadap pendominasiannya boleh memberi kesan negatif yang mampu menjatuhkan moral para pelajar di mana situasi tersebut juga mampu membuatkan mereka bersifat suka memberontak serta menimbulkan satu perkara atau isu yang sensitif bagi menarik perhatian serta membimbangkan (Brutch et al, 2004). Sonia Nieto’s (2000), melalui hasil penulissannya *Affirming Diversity* (Penegasan Kepelbagaian) turut menggambarkan pendekatan tersebut di mana ia mengingatkan para pembaca bahawa mereka tidak patut menyisihkan kebanyakan isu “sosial dan pendidikan yang memberi kesan kepada kehidupan para pelajar”. (Nieto, 2004: Nieto & Bode, 2008) turut menegaskan bahawa pendidikan pelbagai budaya haruslah sentiasa muncul dalam konteks yang meluas serta perlulah “menghadapi isu kekuasaan dan keistimewaan dalam kalangan masyarakat... mencabar sifat perkauman dan prejudis yang lain selain struktur-struktur, polisi-polisi, dan amalan-amalan yang sedia ada di sekolah”. Gramsci (1971), telah membuat pernyataan bahawa setiap individu “terlibat dalam pembentukan konsep dunia”. Menurut beliau lagi seseorang itu mampu bertindak dalam mengubah konsep sedia ada iaitu “dengan membawa gaya pemikiran baru”. “Sumbangan kepada pegangan konsep dunia sedia ada” pengamiranapun mampu timbul melalui kritikan pendidikan dan masyarakat tanpa pengambilan sebarang tindakan (Gramsci, 1971). Pendekatan berdaya-ubah (*transformative*) lebih bersifat untuk mengkritik suatu dominasi sedia ada seperti mana yang dinyatakan oleh Bruch et al. (2004) di mana ia lebih terarah untuk

mengambil tindakan baru selain percubaan bagi mencari kaedah yang bertujuan untuk “mengubah atau memecah dominasi bagi kebaikan semua”. Perubahan bukan sahaja mampu berlaku pada semua tahap masyarakat, malah juga seantero dunia jika perubahan itu dijalankan di atas peranan pendidikan dengan menggunakan pendekatan tersebut. Penetapan sasaran bagi penyesuaian diri dalam kalangan warga dominan bukanlah tumpuan utama pendekatan bertransformasi ini. Sebaliknya, hak kesamarataan secara adil dan saksama oleh setiap individu merupakan matlamat bagi pendekatan ini. Pandangan-pandangan ini bagaimanapun sering dianggap sebagai angan-angan yang terlalu jauh disamping tidak praktikal dan malah diaggap sebagai pelik. Pendidikan pelbagai budaya yang menggunakan pendekatan yang berdaya ubah (*transformative*) “berdasarkan nilai-nilai demokrasi dan kepercayaan yang mampu meneguhkan sifat budaya majmuk dalam kehidupan masyarakat pelbagai latar belakang dalam dunia yang bebas” turut disokong Christine Bennet (2003) dimana ia adalah bertujuan untuk membangunkan para pelajar yang mempunyai potensi tinggi dari segi sosial, pemikiran, dan sosial. Beliau mengakui bahawa hal ini mungkin dilakukan walaupun ia dikritik sebagaimana pendekatan berdaya-ubah (*transformative*) itu sendiri. Namun beliau tetap percaya bahawa idea tersebut mampu dijalankan dalam usaha untuk membawa perubahan kepada masyarakat.

Dalam menjalankan pendidikan pelbagai budaya melalui pengkajian falsafah-falsafah pendidikan sedia ada disamping pengaruh-pengaruh lain yang membentuk persepsi pendidik-pendidik K-12, para pendidik haruslah turut mengkaji konteks atau hal tersebut melalui latihan perguruan yang telah mereka lalui sebelumnya. Falsafah dan pendekatan yang dibawa oleh institusi iaitu tempat dimana para pendidik mendapat latihan mereka mampu memberi impak yang mendalam dalam kesedaran dan komitmen seseorang pendidik itu tentang isu kepelbagaian kebudayaan. Berdasarkan sebuah kajian terhadap kesedaran dan persepsi tentang kepelbagaian kebudayaan ke atas bakal para guru yang telah dijalankan pada tahun 2002 oleh Milner et al. (2003) yang mana ia dilakukan berdasarkan kajian pada tahun 1990, hasil kajian tersebut telah pun dibandingkan. Keputusan yang terhasil menunjukkan bahawa masih terdapat ruang untuk perubahan dilakukan. Para penyelidik tersebut menyokong penyerapan kepelbagaian kebudayaan itu dalam kurikulum secara keseluruhan dan bukannya sebagai satu subjek yang asing dan tersendiri. Selain daripada itu, para penyelidik tersebut turut menggalakkan supaya bakal-bakal guru lebih “didedahkan dengan program yang membolehkan mereka mendekati kumpulan para pelajar daripada budaya yang pelbagai dan berbeza” (Milner, 2003). Perhatian para penyelidik tertumpu kepada penggunaan kaedah yang betul oleh bakal guru adalah lebih terarah kepada kaedah pendekatan penyambutan (*celebratory*) yang betul disamping mempelajari tentang budaya yang lain selain pendekatan kritikal (*critical*) yang memaparkan kefahaman mereka sebagai suatu entiti dalam struktur sistem itu sendiri. Isu kaedah pedagogi dan peranannya dalam menyediakan para guru untuk mengajar dalam persekitaran yang mempunyai pelbagai budaya turut diutarakan oleh Brown (2004). Para pelajar golongan kulit putih yang “menyertai kursus-kursus oleh badan-badan kebudayaan majmuk mengalami tentangan dan pemberontakan pada tahap yang berbeza dalam diri mereka”. Ini merupakan suatu

perkara yang timbul dalam pemikiran Brown. Kajian beliau menunjukkan bahawa terdapat perhubungan di antara “kaedah pengajaran yang digunakan sebagai satu subjek tersendiri dalam kepelbagaian budaya dan perubahan yang berlaku dalam kesedaran para pelajar terhadap kepelbagaian budaya itu sendiri” (Brown, 2004). Para pelajar diberi peluang untuk membuat refleksi sendiri dalam kelas pada minggu-minggu awal dan peluang “untuk terlibat secara aktif dalam pengalaman lapangan merentasi budaya yang berbeza” mampu memberi pemahaman yang lebih tentang isu yang dipelajari di dalam kelas. Hal ini merupakan kesimpulan yang dapat dibuat daripada hasil kajian Brown. Penyatuan pendekatan penyambutan (*celebratory*) dan kritikal (*critical*) dapat memberi impak terhadap pembelajaran mengenai budaya orang lain dan kuasa perhubungan seseorang itu dengan yang lain adalah hasil kajian yang telah diperolehi. Setelah membuat beberapa penelitian yang mendalam terhadap pendekatan pendidikan pelbagai budaya sebelum ini, Bank dan Banks (2010) pula telah mengutarakan lima pendekatan pengajaran berbeza berkaitan pendidikan pelbagai budaya yang boleh dilaksanakan oleh guru dalam menyediakan persekitaran pengajaran dan pembelajaran yang lebih berkesan dan bermakna terhadap kumpulan pelajar yang berbilang bangsa. (1) Pengajaran yang luar biasadandibudayayang berbeza (*Teaching of the Exceptional and the Culturally Different*). Matlamat pendekatan ini adalah untuk melengkapkan pelajar dengan kemahiran kognitif, konsep, informasi atau maklumat, bahasa, dan nilai-nilai tradisional yang dikehendaki oleh masyarakat seperti di Amerika Syarikat serta negara-negara lain yang memiliki penduduk yang berbilang bangsa dan akhirnya untuk membolehkan mereka memiliki pekerjaan dan berfungsi dalam institusi dan budaya masyarakat. Guru yang menggunakan pendekatan ini sering memulakan pengajaran dengan mengenalpasti tahap pencapaian pelajar, melakukan perbandingan tahap pencapaian pelajar dengan standard pencapaian yang telah ditetapkan sebelum mereka berusaha untuk membantu pelajar yang tercicir bagi seiring dengan pelajar lain.

Pendekatan seterusnya yang dicadangkan oleh Bank dan Banks (2010) adalah Pendekatan Perhubungan Manusia (*Human Relations Approach*) di mana kurikulum untuk pendekatan hubungan manusia menangani perbezaan dan persamaan individu. Termasuk sumbangan kumpulan pelajar dalam ahli masyarakat dan menyediakan maklumat yang tepat mengenai pelbagai kaum, bangsa, golongan hilang upaya, jantina, atau kumpulan kelas sosial dengan mengambil kira siapa pelajar memiliki istereotaip. proses pengajaran termasuk banyak pembelajaran kooperatif, peranan bermain dan yang mewakili atau pengalaman sebenar untuk membantu pelajar membangunkan rasa menghargai orang lain. Golongan yang menyokong pendekatan ini menunjukkan bahawa iaseharusnya dilakukan secara menyeluruh, disepadukan ke dalam beberap abidang pengajian, dan sekolah secara keseluruhannya. Pendekatan Pengajian Kumpulan Tunggal (*Single-Group Studies Approach*) merupakan pendekatan ketiga yang dicadangkan oleh bank dan Banks (2010). Pendekatan ini bertujuan untuk meningkatkan status sosial kumpulan sasaran dengan membantu anak-anak muda mengkaji bagaimana kumpulan masyarakat minoriti tertentu yang telah ditindas secara sejarah silamnya walaupun mereka telah meningkat dari aspek keupayaan dan pencapaiannya seperti dalam bidang ekonomi serta sosial. Pendekatan ini menawarkan satu kajian mendalam

terhadap kumpulan-kumpulan yang ditindas untuk tujuan memperkasakan ahli-ahli kumpulan, membangunkan rasa bangga mereka dan kesedaran kumpulan, serta membantu ahli-ahli kumpulan dominan untuk memahami asal usul masyarakat lain. Pendekatan Pendidikan Pelbagai Budaya (*Multicultural Education Approach*) merupakan gabungan daripada ketiga-tiga pendekatan sebelumnya. Matlamat utama pendekatan ini adalah untuk mengurangkan prajudis dan diskriminasi terhadap kumpulan masyarakat minoriti yang ditindas, berusaha untuk mendapatkan kesaksamaan peluang dan keadilan sosial bagi semua golongan masyarakat serta untuk mendapatkan kesan pengagihan kuasa yang saksama dikalangan ahli-ahli kumpulan yang budaya yang berbeza. (Bank dan Banks, 2010). Pendekatan terakhir yang dikemukakan oleh Bank dan Banks (2010) adalah Pendidikan Keadilan Sosial Pelbagai Budaya (*Multicultural Social Justice Education*) yang tujuannya adalah untuk menyediakan rakyat pada masa hadapan dalam mengambil tindakan untuk menjadimasyarakat yang lebih baik kepada kepentingan semua golongan rakyat, terutama orang-orang yang berbeza warna kulit, yang miskin, wanita, atau mempunyai kecacatan dan kurang upaya. Pendekatan yang berakar umbi dalam pembinaan semula struktur sosial masyarakat, bertujuan untuk membina semula masyarakat kearah ekuiti yang lebih besar terhadap berbilang bangsa, kelas, jantina, dan golongan yang hilang upaya. Pendekatan ini juga menyoal isu etnik dan hubungan kuasa yang tertanam dalam ekonomi global yang baru. Kajian mengenai bahan-bahan pengajaran yang sedia ada, dan pendekatan pengajaran yang sering diaplikasikan serta juga konteks latihan perguruan malahan kerumitan disamping percanggahan sedia ada dalam pendidikan budaya pelbagai di setiap pelusuk dunia sudah semakin jelas. Walau apa pun yang dilakukan, dalam usaha untuk merapatkan jurang dengan menjalankan pendekatan seperti yang dicadangkan oleh Bruch et al. (2004), Bank dan Banks (2010), atau dengan mengubah kurikulum di sekolah, apa yang harus dititik beratkan ialah cara para guru menyampaikan mesej mereka dalam kelas K-12 atau mana-mana kelas yang memiliki kumpulan pelajar yang berbilang bangsa. Konsep pendidikan pelbagai budaya adalah rumit dan kegunaan serta kesahihannya kepada para guru haruslah bersandarkan kepada kajian yang dilakukan kepada mereka yang berjalan kurikulum tersebut. Bagi melihat cara para guru menerima pendidikan pelbagai budaya dan bagaimanakah tindakan mereka terhadap penerimaan, kajian terperinci harus dilakukan bukan sahaja di Amerika Syarikat malah di negara-negara lain seperti di Asia yang turut menerima imegran yang membentuk kumpulan penduduk yang berbilang bangsa bagi mendapat respon yang berkaitan.

PENDEKATAN PEDAGOGI RESPONSIF BUDAYA

Shelley Zion, Theo Zion & Kathleen King (2008) menjelaskan bahawa responsif budaya merupakan keupayaan seseorang individu mahupun kumpulan masyarakat untuk mempelajari dan saling mengaitkan rasa hormat terhadap apa jua amalan kebudayaan, kesenian mahupun kepercayaan seseorang yang berasal dari budaya mereka sendiri serta kumpulan masyarakat dari budaya lain. Menurut Joan A. Rasool dan A. Cheryl Curtis (2000) Wlodkowki dan Ginsberg (1995) menjelaskan bahawa pengajaran responsif budaya sebagai "Suatu pendekatan untuk pengajaran yang memenuhi cabaran pluralisme budaya..... ia seharusnya menghormati

kepelbagaian; melibatkan motivasi semua pelajar; mewujudkan persekitaran pembelajaran yang selamat, inklusif, dan saling hormat-menghormati; berasal dari amalan pengajaran prinsip-prinsip bahawa silang disiplin dan budaya; dan menggalakkan keadilan serta kesaksamaan dalam masyarakat. Ini adalah merupakan kepentingan kepada pedagogi responsif budaya. Mereka menggalakkan pembelajaran yang berkesan untuk semua pelajar dengan perhatian kepada kebaikan bersama masyarakat, supaya sistem penindasan, sama ada konseptual atau institusional, tidak terus berkembang. Pengajaran ini dipandu oleh wawasan keadilan, sebuah pedagogi yang bertujuan untuk mengubah serta memaklumkan kepada umum". Menurut Joan A. Rasool dan A. Cheryl Curtis (2000) lagi Gloria Ladson-Billings (1994) pula merujuk pengajaran responsif budaya sebagai sebagai pendekatan pedagogi yang memberi kuasa kepada pelajar secara intelektual, sosial, emosi dan politik dengan menggunakan rujukan budaya dalam memberikan pengetahuan, kemahiran dan perubahan sikap. Rujukan budaya ini bukan hanya pacuan untuk merapatkan atau menjelaskan jurang budaya dominan, ianya merupakan aspek-aspek kurikulum sebagai hak pelajar itu sendiri ". Joan A. Rasool dan A. Cheryl Curtis (2000) turut merumuskan bahawa pendekatan pengajaran responsif budaya merupakan asas kepada pendidikan pelbagai budaya. Beliau turut mengulas beberapa strategi pengajaran yang menjurus kepada responsif budaya antaranya ialah penampilan fizikal bilik darjah di mana ianya seharusnya memberi ruang kepada pelajar untuk saling berinteraksi bebas antara satu kumpulan etnik dengan kumpulan etnik yang lain, harapan (*expectations*) guru perlu adil tanpa membezakan kumpulan pelajar, interaksi guru dan pelajar perlu saksama tanpa sebarang prajudis melibatkan mana-mana kumpulan etnik, teknik soal-jawab yang betul agar tidak mencetuskan isu-isu sensitiviti yang melibatkan perkauman, guru perlu peka terhadap respon atau tindak balas pelajar dalam apa jua situasi, pembelajaran secara kooperatif serta ruangan untuk pelajar mengulangkaji bersama-sama. Secara keseluruhannya beliau menggambarkan bahawa pendekatan pengajaran responsif budaya lebih menekankan kepada pemusatan pelajar dan guru hanya berperanan sebagai fasilitator dalam proses pembelajaran. Donna M. Gollnick dan Philip C. Chinn (2008) turut bersetuju dengan Joan A. Rasool dan A. Cheryl Curtis (2000) dengan menegaskan bahawa pendekatan pengajaran responsif budaya merupakan komponen penting kepada pendidikan pelbagai budaya. Menurut Donna M. Gollnick dan Philip C. Chinn (2008) dalam mengulas Smith (1998), pedagogi ini mengesahkan budaya para pelajar, pandangan budaya dan pengalaman pelajar sebagai kekuatan utama, dan mencerminkan budaya pelajar dalam proses pengajaran. Ia berdasarkan fakta bahawa budaya mempengaruhi cara pelajar belajar. Dalam kajian mengenai kejayaan guru-guru pelajar Afrika Amerika, Gloria Ladson-Billings (1994) telah mengenal pasti enam amalan yang menentukan pendekatan pengajaran ataupun pedagogi responsif budaya:

- Pelajar yang berpendidikan ,ekonomi, sosial, politik dan budaya yang paling lemah dibantu untuk menjadi pemimpin intelektual dalam sesebuah bilik darjah itu.
- Pelajar perantis di dalam komuniti pembelajaran dan bukannya diajar dengan cara yang terencil dan tidak berkaitan:

- Pelajar mengalami pengalaman sebenar (*real-life experience*) yang mengesahkan mereka menjadi sebahagian daripada kurikulum "rasmi".
- Guru-guru dan pelajar melibatkan diri dalam konsep celik literasi yang menggabungkan kedua-duanya kesasteraan dan pidato.
- Guru-guru dan pelajar perjuangan menentang status quo.
- Guru menyedari diri mereka sebagai antara ahli politik.

Menurut Richards (2006) "Pedagogi Responsif Budaya memudahkan dan menyokong pencapaian semua pelajar. Dalam kelas responsif budaya, pengajaran dan pembelajaran yang berkesan berlaku dalam budaya disokong, dalam konteks pembelajaran yang berpusat kepada pelajar, di mana kekuatan pelajar membawa ke sekolah dikenalpasti, dipupuk, dan digunakan untuk menggalakkan pencapaian pelajar". Pedagogi responsif budaya terdiri daripada tiga dimensi: (a) institusi, (b) peribadi, dan (c) pengajaran. Dimensi institusi mencerminkan pentadbiran dan dasar-dasar dan nilai-nilai. Dimensi peribadi merujuk kepada guru-guru dalam proses kognitif dan emosi mesti melibatkan diri mereka dalam menjadi responsif terhadap budaya. Dimensi pengajaran pula termasuk bahan-bahan, strategi, dan aktiviti-aktiviti yang menjadi asas pengajaran. Ketiga-tiga dimensi ketara berinteraksi dalam proses pengajaran dan pembelajaran dan adalah penting untuk memahami keberkesanan pedagogi responsif budaya. (Richards, Brown, & Forde, 2004). Pengajaran responsif budaya sering didefinisikan dalam pelbagai cara, namun Nieto (2004) mengdefinisikannya sebagai satu kaedah yang "memerlukan penyertaan dan ketulenan", beliau turut menekankan bahawa semua rakyat, terutama guru-guru, perlu mempelajari dan menghormati diri sendiri, antara satu sama lain, dan semua orang untuk menghormati ciri-ciri mereka yang memiliki pelbagai budaya. Menurut Monica (2007) Gay (2002) pula mengtakrifkan pengajaran responsif budaya sebagai satu pendekatan pengajaran yang menggunakan ciri-ciri budaya, pengalaman, dan perspektif etnik pelajar yang pelbagai sebagai saluran untuk mengajar mereka dengan lebih berkesan. Gay (2000) menekankan bahawa pengajaran responsif budaya adalah berdasarkan kepada andaian bahawa apabila pengetahuan akademik dan kemahiran terletak dalam kerangka pengalaman hidup dan rujukan pelajar, ianya akan menjadi lebih peribadi dan bermakna, mempunyai kepentingan yang lebih tinggi kepada pelajar, dan proses pembelajaran akan lebih mudah dan teliti. Menurut Au & Kawakami, (1994); Gay, (2000); Kleinfeld, (1975); dan Ladson-Billings, (1994 & 1995), pencapaian akademik pelajar pelbagai etnik akan berjaya diperbaiki apabila arahan dan pengajaran di dalam kelas dihantar melalui tapisan budaya dan pengalaman mereka sendiri. Menurut Monica (2007) **Pengajaran responsif budaya adalah pengesahan (Validating)**. Gay (2000) menyatakan bahawa pengajaran sebagai responsif budaya menggunakan pengetahuan budaya, pengalaman sebelum, dan gaya prestasi pelajar yang pelbagai untuk menjadikan pembelajaran lebih sesuai dan berkesan untuk mereka; ia mengajar kepada dan melalui kekuatan pelajar-pelajar ini. Gay (2000) juga menggambarkan pengajaran responsif budaya sebagai mempunyai ciri-ciri:

- Mengakui kesahihan warisan budaya pelbagai kaum, baik sebagai legasi yang mempengaruhi kecenderungan pelajar, sikap dan pendekatan pembelajaran dan sebagai kandungan yang perlu untuk diajar dalam kurikulum formal.
- Membina jambatan bagi perhubungan yang lebih bermakna yang menghubungkan antara amalan yang dipraktikkan di rumah dan pengalaman sekolah dan juga di antara kurikulum akademik dan realiti hidup sosio-budaya.
- Menggunakan pelbagai strategi pengajaran yang berkaitan dengan gaya pembelajaran yang berbeza.
- Mengajar pelajar mengetahui dan menyanjungi mereka sendiri dan warisan budaya masing-masing.
- Menggabungkan maklumat pelbagai budaya, sumber, dan bahan-bahan dalam semua mata pelajaran dan kemahiran secara rutin mengajar di sekolah-sekolah.

Dengan menggunakan ciri-ciri ini untuk memperbaiki pengajaran responsif budaya akan melibatkan pertimbangan kepada persekitaran bilik darjah. Sastera di dalam kelas akan mencerminkan perspektif etnik dan pelbagai jenis sastera. Pengajaran matematik akan menggabungkan elemen dan konsep kehidupan seharian, seperti ekonomi, pekerjaan, tabiat pengguna, pelbagai kumpulan etnik. Dalam usaha untuk mengajar kepada gaya pembelajaran yang berbeza pelajar, aktiviti akan mencerminkan peluang pelbagai deria visual, pendengaran, dan sentuhan (Gay, 2000). Shelley Zion, Theo Zion & Kathleen King (2008) pula memberikan persepsi yang sedikit berbeza terhadap ciri-ciri pedagogi responsif budaya. Ciri-ciri yang mereka ketengahkan adalah seperti berikut:

1. Pelajar menerima peluang yang sama untuk mencapai potensi penuh dalam pembelajaran.
2. Persediaan terhadap kompeten atau kewibawaan pelajar bagi penyertaan dalam masyarakat yang semakin berkembang antara budaya.
3. Penyediaan guru untuk pemudah cara dengan menyediakan pembelajaran berkesan bagisetiap pelajar.
4. Penyertaan sekolah secara aktif dalam mengakhiri semua jenis penindasan.
5. Pendidikan lebih berpusatkan pelajar yang melibatkan suara dan pengalaman pelajar sepenuhnya.
6. Pendidik, aktivis, dan pihak-pihak lain mengambil peranan aktif dalam menyemak semula semua amalan pendidikan dan bagaimana mereka mempengaruhi pembelajaran semua pelajar.

Monica (2007) berpendapat **Pengajaran responsif budaya adalah komprehensif (Comprehensive)**. Ladson-Billings (1992) menjelaskan bahawa guru yang menggunakan pendekatan pengajaran responsif budaya membangunkan pembelajaran intelektual, sosial, emosi dan politik dengan "menggunakan rujukan budaya untuk memberikan pengetahuan, kemahiran, dan sikap". Dari satu sudut pula Gay (2000) menjelaskan bahawa guru yang menggunakan pendekatan pengajaran responsif budaya mengajar kanak-kanak secara keseluruhannya. Hollins (1996) pula dalam menambah menyebut bahawa pendidikan pelbagai budaya direka

khas untuk pelajar menggabungkan warna "kognisi diselesaikan dengan budaya, budaya yang sesuai untuk situasi sosial pembelajaran, pengetahuan dan budaya bernilai dalam kandungan kurikulum". Guru yang mengamalkan pendekatan responsif budaya sedar bukan sahaja kepentingan pencapaian akademik, tetapi juga mengekalkan identiti budaya dan warisan (Gay, 2000). Monica (2007) menegaskan bahawa Ladson-Billings (1994) telah mengkaji pengajaran sebenar dalam bilik darjah di sekolah rendah dan memerhatikan nilai-nilai yang ditunjukkan. Beliau melihat bahawa apabila pelajar adalah sebahagian daripada usaha lebih kolektif yang direka untuk menggalakkan kecemerlangan akademik dan budaya, jangkaan itu jelas mengekspresikan, kemahiran mengajar dan hubungan interpersonal yang dipamerkan. Pelajar berkelakuan seperti ahli keluarga membantu, menyokong dan memberi galakkan antara satu sama lain. Pelajar adalah bertanggungjawab sebagai sebahagian daripada kumpulan yang lebih besar, dan ia adalah tugas bagi semua orang untuk memastikan bahawa setiap ahli individu kumpulan telah berjaya. Dengan cara mempromosikan masyarakat pelajar akademik ini, guru bertindak balas kepada keperluan pelajar untuk membakar semangat kekitaan, penghormatan maruah manusia, dan mengangkat konsep diri masing-masing (Gay, 2000).

Pendekatan pengajaran responsif budaya adalah pelbagai dimensi (Multidimensional) menurut Monica (2007). Pelbagai dimensi dalam mengajar responsif budaya melibatkan banyak perkara seperti: kandungan kurikulum, konteks pembelajaran, iklim bilik darjah, hubungan pelajar dan guru, teknik pengajaran, dan penilaian prestasi. Guru daripada pelbagai disiplin (bahasa, seni, sains, kajian sosial, muzik) boleh bekerjasama dalam pengajaran konsep budaya tunggal, seperti bantahan. Pelajar juga boleh mengambil bahagian secara aktif dalam penilaian prestasi mereka sendiri (Gay, 2000). Monica (2007) percaya bahawa **Pengajaran responsif budaya adalah memperkasa (Empowering)**. Pendekatan pengajaran responsif budaya membolehkan pelajar menjadi manusia lebih baik dan pelajar yang lebih berjaya. Perneriksaan boleh digambarkan sebagai kecekapan akademik, keberkesanan diri, dan inisiatif. Pelajar mesti percaya bahawa mereka boleh berjaya dalam pembelajaran, penyelesaian tugas dan mempunyai motivasi yang tabah. Guru mesti menunjukkan cita-cita tinggi dan harapan yang bersesuaian dan sokongan untuk menggalakkan pelajar dalam usaha mereka ke arah pencapaian akademik yang cemerlang. Ini boleh dilakukan melalui sifat semula, menyediakan sumber-sumber dan bantuan peribadi, pemodelan diri yang positif serta keberkesanan kepercayaan dalam menyambut individu dan kolektif pencapaian. (Gay, 2000). Shor (1992) menyifatkan memperkasakan pendidikan sebagai:

Satu pedagogi kritikal-demokrasi untuk mengubah diri dan sosial. Ia merupakan satu program yang berpusatkan pelajar untuk demokrasi pelbagai budaya di sekolah dan masyarakat. Ia pendekatan pertumbuhan individu sebagai proses yang aktif, bekerjasama, dan sosial, kerana diri sendiri dan masyarakat mewujudkan satu sama lain..... Matlamat pedagogi ini adalah untuk mengaitkan pertumbuhan peribadi kepada kehidupan awam, untuk membangunkan kemahiran yang kukuh, ilmu akademik, tabiat ingin menyasat, dan rasa ingin tahu yang kritikal tentang masyarakat, kuasa, ketidaksamaan, dan

perubahan.....Proses pembelajaran adalah dirundingkan, memerlukan kepimpinan guru, dan bersama mematangkan kuasan guru-pelajar. Di samping itu,....kelas memperkasakan tidak mengajar pelajar untuk mementingkan diri sendiri, disamping mengabaikan kebajikan awam.

Monica (2007) juga mengakui bahawa **Pengajaran budaya responsif adalah transformatif (Tranfomative)**. Pengajaran responsif budaya tidak menggabungkan amalan pendidikan tradisional berkenaan dengan pelajar-pelajar yang berbeza warna kulit (Gay, 2000). Ia bermakna menghormati budaya dan pengalaman pelbagai kumpulan dan kemudian menggunakannya sebagai sumber untuk pengajaran dan pembelajaran. Ia menghargai kekuatan yang sedia ada dan pencapaian semua pelajar dan membangunkan mereka lagi dalam pengajaran dan pembelajaran. Sebagai contoh, kreativiti lisan dan bercerita yang unik di kalangan sesetengah rakyat Amerika Afrika dalam interaksi sosial tidak formal diakui sebagai hadiah dan sumbangan dan digunakan untuk mengajar kemahiran menulis. Lain-lain kumpulan etnik pelajar memilih untuk belajar bersama dalam kumpulan kecil. Lebih banyak peluang buat mereka dan pelajar-pelajar lain untuk mengambil bahagian dalam pembelajaran kooperatif boleh disediakan di dalam kelas. Bank (1991) menegaskan bahawa jika pendidikan adalah untuk memberi kuasa kepada kumpulan yang terpinggir, ia mesti dalam bentuk transformatif. Sebagai transformatif melibatkan membantu "pelajar untuk membangunkan pengetahuan, kemahiran, dan nilai-nilai yang diperlukan untuk menjadi pengkritik sosial yang boleh membuat keputusan mencerminkan dan melaksanakan keputusan mereka dalam tindakan berkesan peribadi, sosial, politik dan ekonomi". Menurut Monica (2007) lagi **Pengajaran responsif budaya adalah pembebas (Emancipator)**. Pengajaran responsif budaya adalah membebaskan (Asante, 1991/1992; Au, 1993; Erickson, 1987; Gordon, 1993; Lipman, 1995; Pewewardy, 1994; Philips, 1983). Ia memberi panduan kepada pelajar dalam memahami bahawa tiada versi tunggal "kebenaran" adalah menyeluruh dan kekal. Ia tidak semata-mata untuk menetapkan cara untuk mengetahui arus perdana. Untuk mencapainya, guru perlu memiliki pengetahuan yang sah mengenai kumpulan-kumpulan etnik yang berbeza yang boleh dicapai oleh pelajar. Gay (2000) menyatakan, "Pengesahan, maklumat, dan kebanggaan menjana kedua-duanya dari segi membebaskan psikologi dan intelektual". Kebebasan ini menyebabkan pencapaian yang lebih baik daripada pelbagai jenis, termasuk peningkatan konsentrasi atau tumpuan terhadap tugas pembelajaran akademik. Lain-lain pencapaian yang lebih baik termasuk: pemikiran yang jelas dan berwawasan; lebih penyayang, prihatin dan berperikemanusiaan, kemahiran interpersonal; pemahaman yang lebih baik, saling berinteraksi antara individu, tempatan, identiti nasional, etnik, global, dan manusia; dan penerimaan pengetahuan sebagai sesuatu yang akan terus bersama, dikritik, disemak semula dan diperbaharui (Chapman, 1994; M. Foster, 1995; Hollins, 1996; Hollins, Raja, & Hayman, 1994; Ladson-Billings, 1992, 1994, 1995a dan 1995b; Lee, 1993; Lee & Penyembelihan -Defoe, 1995). Klump, J. dan McNeir, G. (2005) serta Artiles and Ortiz (2002) telah bersependapat mengenai garis panduan pedagogi responsif budaya seperti berikut:

- Sifat penyayang, menghormati, dan menghargai budaya pelajar amat digalakkan di sekolah dan bilik darjah.
- Mengabungkanlin antara pembelajaran akademik serta pemahaman, pengetahuan terlebih dahulu para pelajar, bahasa asli dan nilai-nilai pelajar melalui pengajaran tematik.
- Pendidik belajar mengenai budaya dan bahasa dari pelajar mereka, dan gay pembelajaran untuk menjadikan pengajaran lebih bermakna dan relevan kepada kehidupan pelajar mereka.
- Pengetahuan tempatan, bahasa, dan budaya diintegrasikan sepenuhnya ke dalam kurikulum, bukan hanya ditambah kepadanya. Pengajaran disampaikan dalam dwibahasa iaitu bahasa ibunda pelajar dan dalam bahasa Inggeris.
- Para guru harus memberi kepercayaan sepenuhnya kepada pelajar dengan standard dan harapan yang tinggi terhadap mereka.
- Amalan bilik darjah yang efektif mencabar, kooperatif, dan secara *hands-on*, dengan penekanan yang kurang terhadap hafalan dan syarahan format.
- Kakitangan sekolah membina kepercayaan dan kerjasama dengan keluarga pelajar, terutamanya dengan keluarga kumpulan minoriti yang terpinggir oleh sekolah-sekolah pada masa lalu.
- penggunaan bahasa Bermakna merentasi kurikulum.
- Auditori digandingkan dengan visual untuk mengukuhkan konsep dan perbendaharaan kata.
- Aturan kandungan pelajaran ke dalam tema yang mengakui latar belakang, pengalaman hidup dan pengetahuan pelajar.
- Menggalakkan pembelajaran aktif.
- Menyediakan maklumat dalam konteks.
- Pra-mengajar perbendaharaan kata.
- kajian semula yang berterusan.
- Melibatkan diri dalam lebih banyak peluang untuk amalan pada waktu persekolahan.
- Pembelajaran Kooperatif, pembelajaran kolaboratif dan / atau tunjuk ajar rakan sebaya - yang kerap berubah-ubah kumpulan.
- Membentangkan pengajaran yang interaktif dan kerap membuat pemeriksaan kefahaman.
- Memperkukuh makna melalui penggunaan gerak isyarat, bahan-bahan konkrit, dan sebagainya.
- Menggalakkan usaha melalui pembetulan kesilapan sensitif.
- Mewujudkan suasana pembelajaran dengan mengkaji semula harapan dan tanggungjawab pelajar.
- Menggalakkan penyelenggaraan dan pembangunan L1.
- Permintaan linguistik perlu disesuaikan untuk mencerminkan tahap pemerolehan bahasa kedua, iaitu membenarkan kod pencampuran.
- Membenarkan masa untuk bimbingan individu dan sokongan.

- Menyediakan bantuan dalam pembelajaran yang berbentuk sokongan 'Scaffolding'.

KEPENTINGAN PEDAGOGI RESPONSIF BUDAYA

Menurut Tandria Callins (2006) Satu penyelidikan sastera yang sintesis mencadangkan bahawa dengan menyediakan pendekatan pengajaran yang responsif budaya dapat menggalakkan pencapaian tinggi di kalangan budaya dan linguistik pelajar yang pelbagai (Universiti Brown, 2003; Gay, 2000; Hale, 2001; Ladson-Billings, 1994; Nichols, Rupley, & Webb-Johnson, 2000). Pendekatan pedagogi responsif budaya merupakan pendekatan pengajaran yang merapatkan jurang antara sekolah dan dunia pelajar, selaras dengan nilai-nilai budaya pelajar itu sendiri bertujuan untuk memastikan pembelajaran akademik, dan menggalakkan guru untuk menyesuaikan pengajaran mereka bagi memenuhi keperluan pembelajaran semua pelajar. Guru-guru yang menunjukkan pedagogi responsif budaya:

- **Komunikasi dengan harapan yang tinggi (*Communicate High expectations*).**
Terdapat mesej yang konsisten, daripada kedua-dua pihak iaitu guru dan seluruh sekolah bahawa pelajar akan berjaya, berdasarkan rasa hormat yang tulus terhadap pelajar dan percaya kepada keupayaan pelajar.
- **Penggunaan kaedah pengajaran yang aktif (*Use active teaching methods*).**
Pendekatan pengajaran ini direka bertujuan untuk menggalakkan penglibatan pelajar dengan menghendaki pelajar untuk memainkan peranan aktif dalam pembentukan kurikulum dan membangunkan aktiviti pembelajaran.
- **Memudahkan pembelajaran (*Facilitate learning*).**
Dalam persekitaran pengajaran yang aktif, peranan guru adalah sebagai salah satu pengguna, pengantara, perunding yang berpengetahuan, serta pengajar.
- **Mempunyai perspektif yang positif terhadap ibu bapa dan keluarga pelajar dari latarbelakang pelbagai budaya dan bahasa (*Have positive perspectives on parents and families of culturally linguistically diverse students*).**
Terdapat penyertaan berterusan dalam dialog dengan pelajar, ibu bapa, dan ahli-ahli masyarakat mengenai isu-isu yang penting kepada mereka, bersama-sama dengan kemasukan individu-individu ini dan isu-isu tersebut dalam kurikulum bilik darjah dan aktiviti pembelajaran.
- **Menunjukkan kepekaan Terhadap Budaya (*Demonstrate cultural sensitivity*).**
Untuk memaksimumkan peluang pembelajaran, guru menimba ilmu daripada budaya yang diwakili di dalam kelas mereka dan menterjemahkan pengetahuan ini ke dalam amalan pengajaran.
- **Membentuk Semula Kurikulum (*Reshape the curriculum*).**
Membentuk semula kurikulum adalah responsif kepada kepentingan dan latar belakang pelajar.
- **Memberi pengajaran budaya pengantaraan (*Provide culturally mediateted instruction*).**
Pengajaran dicirikan oleh penggunaan kognisi diselesaikan dengan budaya,

budaya yang sesuai untuk situasi sosial pembelajaran, pengetahuan dan budaya bernilai dalam kandungan kurikulum.

- **Memasukkan pengajaran kumpulan kecil dan pembelajaran secara kooperatif (*Include small group instruction and cooperative learning*).**

Pengajaran disusun atur di seluruh tekanan rendah, kawalan pelajar dalam pembelajaran secara berkumpulan yang boleh membantu dalam pembangunan bahasa akademik (Universiti Brown, 2003; Gay, 2000; Hale, 2001; Ladson-Billings, 1994; Nichols, Rupley, & Webb-Johnson, 2000) Tandria Callins (2006).

KESIMPULAN

Bagi memastikan misi dan visi 1Malaysia dapat dicapai, kita perlu cuba memahami dan belajar lebih mendalam tentang adat, amalan dan budaya masyarakat lain. Proses pembelajaran ini seharusnya bermula seawal peringkat sekolah agar generasi muda memiliki kesedaran dalam memahami dan menghargai budaya 1Malaysia yang berlatar belakangkan pelbagai kaum dan etnik. Maka, dalam usaha menzahirkan generasi baru yang responsif terhadap kepelbagaian budaya melalui proses pengajaran dan pembelajaran seiring dengan usaha untuk menjadikan sistem pendidikan dan kurikulum yang global. Kurikulum seharusnya membantu memperkembangkan integriti dan autonomi pelajar agar menjadi lebih bertanggungjawab dan warganegara yang penyayang bagi membangunkan masyarakat yang harmoni, penggubal polisi dan dasar pendidikan mungkin dapat mempertimbangkan untuk tidak merombak mahupun mengubah polisi dan dasar yang sedia ada diperingkat permulaan ini. Sebaliknya, penambahbaikan dan pemurnian kandungan, teknik dan pendekatan mungkin perlu diberi perhatian dan penekanan. Oleh itu, bagi memungkinkan wujudnya generasi baru yang responsif terhadap keberagaman budaya melalui system pendidikan, guru-guru perlulah dahulu dilatih agar lebih sensitif dan mempunyai pahaman mendalam serta saksama ketika proses pengajaran dan pembelajaran berlaku. Kurikulum sekolah juga sewajarnya mempromosikan kesaksamaan dan memastikan para pelajar menentang diskriminasi dan stereotaip yang melibatkan perkembangan kepelbagaian budaya dalam persekitaran pembelajaran. Kesimpulannya, bagi mewujudkan generasi baru yang responsif terhadap budaya, penambahbaikan dan pemurnian kandungan kurikulum Pendidikan di Malaysia, kaedah dan pendekatan pengajaran dan pembelajaran perlu melalui proses pembaharuan untuk menjamin kesepaduan dalam memakmurkan semangat 1Malaysia khususnya. Di sini jelas menunjukkan bahawa kita perlu melakukan perubahan dalam sistem pendidikan dengan cara menggunakan pendekatan pedagogi responsif budaya yang lebih memberi ruang kepada elemen pengetahuan dan juga kesedaran pelbagai budaya didedahkan dan dipelajari oleh pelajar agar mereka lebih peka kepada amalan budaya masyarakat di sekeliling mereka.

RUJUKAN

- Apple, M. (1995). *Education and power* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (2002). English language learners with special education needs: Contexts and possibilities. In A. J. Artiles & A. A. Ortiz (Eds.), *English language*

learners with special education needs: Identification, assessment, and instruction (pp. 3-27). McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics (CAL).

- Asma Abdullah dan Paul B. Pedersen (2006) *Understanding Multicultural Malaysia Delights, Puzzes & Irritations*. Malaysia: Pearson Prentice Hall
- Asante, M.K. (1991/1992). Afrocentric curriculum. *Educational Leadership*, 49(4), 28-31.
- Au, K. H., & Kawakami, A. J. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. R. Hollins, J. E. King, & W. C. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* (pp. 5-23). Albany: State University of New York Press.
- Au, K.H. (1993). *Literacy Instruction in Multicultural Settings*. New York: Harcourt Brace.
- Banks, J. (2001). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Handbook of research on multicultural education*. (pp.)San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, James A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education Company.
- Banks, J. (2002). *Handbook of Research on Multicultural Education, First Edition*. United states of America: John Wiley
- Banks dan Banks (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp.3-29) San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education, Second Edition*. United states of America: John Wiley
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2007). Equity pedagogy and multicultural education. In J. A. Banks, *Educating Citizens in a multicultural society* (pp. 92-102). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. & Cherry A. McGee Banks (2010) *Multicultural Education: Issues and perspectives*. Seventh Edition. United states of America: John Wiley
- Bartolome, L. I. (2001). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. In E. Mintz & J. T. Yun (Eds.), *Teaching perspectives from theory and practice* (pp. 193-213). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Bennett, C. I. (1994) Integrating fair-minded critical thinking, justice, and social action. *Insights on diversity* (p. 26). West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Bennett, C. I. (2003). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Company.
- Bruch, P., Jehangir, R., Jacobs, W. & Ghore, D. (2004). Enabling access: Toward multicultural developmental curriculum. *Journal of Developmental Education*, 27, 12-14, 16-19, 41.
- Brown, E. (2004). What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: The message or the method? *Journal of Teacher Education*, 55, 325-340.
- Brown University. (2003). *The knowledge loom: What works in teaching and learning*, from <http://knowledgeloom.org>
- Chapman, I.T. (1994). Dissin' the dialectic on discourse surface differences. *Composition Chronicle*, 7(7), 4-7.
- Chubbuck, S. M. (2010). Individual and structural orientations in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 197-210. doi: 10/1177/002248710935977
- Donna M. Gollnick dan Philip C. Chinn (2008) *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. 8th Edition. Merrill Printice Hall :
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335-383.
- Freire, P. (2009). *Pedagogy of the oppressed* (30th ed.). New York: The Continuum International Publishing Group, Inc.

- Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. In J.A. Banks, & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 570-581). New York: Macmillan.
- Gagliardi R. (1995) *An Integrated Model For Teacher Training In a multicultural Context*. In R. Gagliardi (Ed) *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies* (pp.1-13). Paris, France: UNESCO, International Bureau of Education.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory and practice*. New York: Columbia University Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Grant, C. A. (1997). Multicultural education. In C. A. Grant & G. Ladson-Billings (Eds.) *Dictionary of multicultural education* (pp. 171-172). Phoenix: The Oryx Press.
- Glazier, J., & Seo, J. A. (2005). Multicultural literature and discussion as mirror and window? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(8), 686-700.
- Giroux, H. A., & Giroux, S. S. (2006). Challenging neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 6(1), 21-32. DOI: 10.1177/1532708605282810.
- Gordon, B.M. (1993). African American cultural knowledge and liberatory education; Dilemmas, problems, and potentials in a postmodern American society. *Urban Education*, 27(4), 448-470.
- Gollnick, D.M., & Chinn, P.C. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Grant, C., & Gomez, M.L. (2001). *Campus and Classroom: making schooling multicultural* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gramsci, A. (1971). Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci. (Hoare, Q. & G. Smith, translator and ed.). New York: International Publishers.
- Hale, J. E. (2001). *Learning while black*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Hanley, M. (2008). The scope of multicultural education. Retrieved from www.newhorizons.org/strategies/multicultural/hanley.htm
- Hernandez, H. (2001). *Multicultural education: A teacher's guide to linking context, process, and content*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Hollins, E.R. (1996). *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hollins, E.R., King, J.E., & Hayman, W.C. (Eds.). (1994). *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base*. Albany: State University of New York Press.
- Joan A. Rasool dan A. Cheryl Curtis (2000) *Multicultural Education in Middle and Secondary Classrooms: Meeting the Challenge of Diversity and Change*. Wadsworth/Thomson Learning United States of America.
- Kitano, M. (1998). *Multicultural curriculum transformation in higher education*: New York: Allen and Bacon.
- Kleinfeld, J. (1975). Effective teachers of Eskimo and Indian students. *School Review*, 83(2), 301-344.
- Klump, J., McNeir, G. (2005), *Culturally Responsive Practices for Student Success: A Regional Sampler*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Kumar, R., & Maehr, M. L. (2010). Schooling, cultural diversity, and student motivation. In J. C. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 308-324). New York: Routledge.
- Kumar, R. (2004). Multicultural education and achievement goal theory: School reforms for education in a culturally pluralistic society. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.) *Motivating students, improving schools, volume 13: The legacy of Carol Midgley (Advances in motivation and achievement)* (pp. 137-157). Greenwich: JAI Press.

- Ladson-Billings, B. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory Into Practice*, 31(4), 312-320.
- Ladson-Billings, G. (1994a). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ladson-Billings, G. (1994b). *What can we learn from multicultural education research*. *Educational Leadership*, 51(8), 22-26.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (1995b). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 747-759). New York: Macmillan.
- Ladson-Billings, G. (1997). Culturally relevant pedagogy. In C. A. Grant & G. Ladson-Billings (eds.), *Dictionary of multicultural education* (pp. 62-63). Phoenix: The Oryx Press.
- Lee, C. (1993). *Signifying as a Scaffold to Literary Interpretation: The Pedagogical Implication of a Form of African-American Discourse* (NCTE Research Report No. 26). Urbana, IL: National Council of Teacher of English.
- Lee, C.D., & Slaughter-Defoe, D.T. (1995). Historical and sociocultural influences on African American education. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 348-371). New York: Macmillan.
- Milner, H., Flowers, L., Moore, Jr., E, Moore III, J., & Flowers, T. (2003). Pre-service teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *High School Journal*, 87, 63-70.
- Monica R. Brown (2007) Educating All Students : Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools. *Intervention in School and Clinic*43: 57. DOI: 10.1177/10534512070430010801. <http://isc.sagepub.com/content/43/1/57>
- Najeemah Mohd Yusof, (2005) *Multicultural Education Practice Among Teachers In National Secondary Schools: A Case Study In Kedah*. Malaysian Journal of Educators and Education, 20. p. 97-111.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Nieto, S. (2004) *Affirming diversity. The socio-political context of multicultural education*. Amherst: University of Massachusetts.
- Nichols, W., Rupley, W., & Webb-Johnson, G. (2000). Teachers role in providing culturally responsive literacy instruction. *Reading Horizons*, 41(1), 1-18.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity : The Sociopolitical context of multicultural education*, 5th ed. Boston/ New York: Allyn & Bacon/Longman.
- Oakes, J., & Lipton, M. (2003). *Teaching to change the world (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Pewewardy, C.D. (1994). Culturally responsive pedagogy in action: An American Indian magnet school. In E.R. Hollins, J.E. King, & W.C. Hayman (Eds.), *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base* (pp. 77-92). Albany: State University of New York Press.
- Philips, S.U. (1983). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Richards, H., Brown, A., & Forde, T. (2004) *Practitioner brief: Addressing diversity in schools: culturally responsive pedagogy*. Retrieved 29.09.2011 from www.nccrest.org/Briefs/Diversity_Brief.pdf
- Sleeter, C., & Grant, C. (1999). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Upper Saddle River, NJ: Merrill PrenticeHall.
- Sleeter, C. E., & Grant, C.A. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Sleeter, C. E., and Grant, C. A. (2007). *Making Choices for Multicultural Education. Five approaches to race, class, and gender* (5th ed.) New York: Wiley
- Shelley Zion, Theo Zion & Kathleen King (2008) *Module 2: Culturally Responsive Pedagogy And Practice. Academy 2: Culturally Responsive Classrooms*. Version 1.0. NCCREST: National Center For Culturally Responsive Educational Systems. [www.NCCREST.org](http://www.nccrest.org).
http://www.niusileadscape.org/docs/pl/culturally_responsive_pedagogy_and_practice/activity2/CR%20Pedagogy%20and%20Practice%20NCCREST%20Academy%202%20Participant%20Handouts%20ver%201.0%20FINAL%20kak.pdf
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, G. P. (1998). *Common sense about common knowledge: The knowledgebases for diversity*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Tandria Callins (2006) *Culturally Responsive Literacy Instructional*. Denver, CO: National Center for Culturally Responsive Educational Systems (NCCREST).
http://www.nccrest.org/Briefs/Diversity_Brief.pdf
- Tiedt., P.L., & Tiedt, I.M. (2005). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Veblen, K., Beynon, C. & Odom, S., (2005). Drawing on Diversity in the Arts Education Classroom: Educating Our New Teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 6(14)
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53(1) 17–21.

