

KESEDARAN TENTANG BENTUK STRUKTUR TEKS DAN STRATEGI METAKOGNISI DALAM MEMAHAMI TEKS EKSPOSITORI

Awareness of Text Structure and Metacognition Strategy in Understanding Expository Texts

Abu Bakar Mohd Sheikh
Universiti Selangor
abu_sheik@unisel.edu.my

Abstrak

Kajian ini mengenai kesedaran tentang bentuk struktur teks dan strategi metakognisi dalam memahami teks ekspositori. Ia menggunakan kaedah tinjauan dan teknik analisis kandungan dokumen. Penyelidik menjalankan analisis kandungan terhadap 43 buah dokumen termasuk buku, jurnal, disertasi, dan tesis. Tujuan kajian ialah bagi mengenal pasti hubungan antara kesedaran tentang pelbagai bentuk teks dan strategi metakognisi dengan pencapaian membaca dan pemahaman bacaan teks ekspositori dalam kalangan pelajar. Hasil kajian mendapati bahawa terdapat beberapa bentuk struktur teks ekspositori termasuk teks struktur definisi, teks struktur penghuraian, teks struktur proses, teks struktur perbandingan, teks struktur analisis, dan teks struktur sebab akibat. Selain itu, kajian ini mencadangkan agar pelajar mempunyai strategi metakognisi dan strategi metakognitif di samping mengaplikasikan ciri-ciri teori metakognisi. Selain itu, kajian ini menyarankan pelajar agar mengaktifkan latar belakang pengetahuan sedia ada sewaktu membaca teks ekspositori. Selanjutnya, kajian ini juga mendapati bahawa terdapat kaitan antara kesedaran tentang struktur teks dengan membaca dan pemahaman bacaan.

Kata kunci: Pemahaman bacaan, metakognisi, teks ekspositori, struktur teks

Abstract

This study is about the awareness of the structure of text structures and metacognition strategies in understanding expository texts. This study uses survey methods and document content analysis techniques. The researchers conducted a content analysis of 43 documents including books, journals, dissertations, and theses. The purpose of the study was to identify the relationship between awareness of various forms of text and metacognition strategies with the achievement of reading and comprehension of readings of expository texts among students. The study found that there are several forms of expository text structures, including definite text structure, texture structure, process structure text, comparative text, analysis structure text, and coded structure text. In addition, this study suggests that students to have metacognition strategy and metacognitive strategy as well as students apply metacognition theory. Additionally, this study suggests students to activate the prior knowledge background

while reading expository texts. Furthermore, this study also found a link between awareness of text structure with reading and reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, metacognition, expository text, text structure

PENGENALAN

Memandangkan bahawa tajuk kajian ini akan membincangkan tentang teks ekspositori, maka bahagian ini akan menjelaskan konsep teks ekspositori dalam memahami bacaan teks. Ada dua pandangan yang berbeza tentang membaca dan pemahaman bacaan teks. Pertama, membaca dan pemahaman bacaan yang lebih bertumpu pada latar belakang dan pengetahuan sedia ada pelajar atau pembaca. Kedua, membaca dan pemahaman bacaan yang lebih bertumpu pada jenis teks dan bentuk struktur teks (Nicholson, 1999).

Selain itu, menurut Wijekumar dan Beerwinkle (2018), pembaca menggunakan struktur teks untuk menyelaras setiap genre teks, sama ada teks ekspositori atau teks naratif. Teks ekspositori ialah teks bukan cerita, tetapi teks naratif ialah teks cerita seperti cerpen, novel, dan drama. Seterusnya, struktur teks ialah ciri penyusunan teks yang menyediakan corak bagi menjadi panduan dan untuk membantu pembaca mengenal pasti idea penting dan hubungan logikal antara beberapa idea (Pearson & Fielding, 1991). Teks ekspositori mempunyai beberapa ciri seperti perbendaharaan kata teknikal, kepadatan tinggi fakta, kandungan yang diiktiraf, dan konsep kognitif yang sukar (Roehling et al., 2017).

Di samping itu, pengarang menghasilkan teks ekspositori dengan tujuan untuk memaklumkan, menerangkan, menghuraikan, menyampaikan maklumat, dan untuk meyakinkan (Wolpow & Tonjes, 2006). Struktur teks ekspositori mempunyai enam kategori, iaitu struktur teks perbandingan, struktur teks penyelesaian masalah, struktur teks sebab akibat, struktur teks urutan, struktur teks koleksi, dan struktur teks perihalan (Meyer & Ray, 2017).

Contoh bentuk struktur teks ekspositori

Bahagian ini bertujuan untuk menghuraikan tentang bentuk struktur teks ekspositori. Menurut Britton dan Black (2017), untuk membaca dan memahami teks ekspositori, ia melibatkan ketiga-tiga aspek pemahaman teks, iaitu struktur teks, pengetahuan tentang dunia, dan proses pemahaman. Dalam hal ini, Heller (1995) menyatakan bahawa bentuk-bentuk struktur teks ekspositori mempunyai ciri-ciri yang khusus berdasarkan struktur teks berkenaan. Kemudian, Ryder dan Graves (2002) memberikan beberapa contoh soalan pemahaman yang boleh digunakan bagi setiap bentuk struktur teks ekspositori (lihat Jadual 1).

Jadual 1: Bentuk Struktur Teks Ekspositori dan Contoh Soalan Pemahaman

Bentuk Struktur Teks Ekspositori	Contoh Soalan Pemahaman
Struktur Definisi	1. Apakah yang ditakrifkan dengan DNA?
Struktur Penghuraian	1. Apakah yang dihuraikan mengenai sel tumbuhan? 2. Apakah yang telah kita pelajari tentang manusia, binatang, dan benda?
Struktur Penghuraian	1. Apakah yang dihuraikan mengenai sel tumbuhan? 2. Apakah yang telah kita pelajari tentang manusia, binatang, dan benda?
Struktur Proses	1. Apakah yang berlaku pada mulanya, kedua, dan ketiga? 2. Bagaimanakah perkara-perkara dalam perenggan ini disusun? Adakah mengikut umur atau masa?
Struktur Pengelasan	1. Apakah kriteria-kriteria yang akan anda gunakan untuk mengklasifikasikan perkara-perkara ini mengikut kategori masing-masing? 2. Bagaimanakah perkara-perkara ini dapat dikelaskan mengikut kategorinya?
Struktur Perbandingan	1. Bagaimanakah perkara-perkara ini serupa? 2. Bagaimanakah perkara-perkara ini berbeza?
Struktur Analisis	1. Apakah yang telah berlaku?

2. Apakah sebab-sebab bagi perkara ini?
3. Apakah akibat daripada kejadian ini?
4. Adakah ini satu penyelesaian bagi masalah ini?

Struktur Keyakinan

1. Apakah pandangan anda terhadap perkara ini?
2. Apakah sebab anda berpandangan sedemikian?

(Disesuaikan daripada Ryder & Graves, 2002)

Apa yang ketara, kesedaran tentang struktur teks ekspositori dapat membantu pembaca untuk memahami teks ekspositori. Dalam hal ini, Dymock dan Nicholson (2010) menjelaskan bahawa reka bentuk struktur teks ekspositori terdiri daripada teks berurutan, teks sebab dan akibat, dan teks keperihalan. Bagi memahami teks berurutan, pembaca memperkatakan mengapa urutan berlaku sedemikian. Bagi memahami teks sebab dan akibat pula, pembaca membincangkan sama ada teks berkenaan memuatkan pelbagai idea atau tidak. Seterusnya, bagi tujuan memahami teks keperihalan, pembaca menentukan sama ada wujud atau tidak wujud struktur yang tetap dalam teks berkenaan. Dalam hal ini, Calfee dan Patrick (1995) menyatakan bahawa teks ekspositori ialah teks bukan cerita yang mempunyai pelbagai struktur bagi menyampaikan maklumat yang tertentu.

Bentuk struktur teks perbandingan

Struktur ini melibatkan penghuraian bagaimana dua atau lebih peristiwa, tempat, dan idea adalah sama atau berbeza dalam pelbagai aspek. Antara kata kunci yang menunjukkan keadaan membanding dan membeza adalah (a) walau bagaimanapun, (b) tetapi, (c) lagi, (d) masih, dan (e) walaupun (Heller, 1995). Contoh bentuk struktur teks perbandingan bertajuk “Mengetahui Struktur Sel Tumbuhan dan Sel Haiwan” adalah seperti berikut;

Mengenal struktur sel tumbuhan dan sel haiwan

Anda tentu pernah mendengar dan mengetahui tentang istilah molekul DNA atau asid deoksiribonukleik. DNA adalah berkaitan sel, iaitu unit asas yang membentuk sesuatu organisma. Sel ialah satu unit asas kehidupan dan pengetahuan kita tentang struktur sel boleh membantu kita mengenal pasti maklumat yang berkaitan genetik. Sel hanya boleh

muncul dari sel hidup yang sedia wujud sebelumnya, iaitu suatu tumbuhan adalah berasal daripada tumbuhan dan seekor haiwan adalah berasal daripada haiwan.

Mengenai struktur umum sel, kedua-dua sel tumbuhan dan sel haiwan masih sama-sama mempunyai tiga bahagian yang jelas. Pertama ialah membran plasma. Bahagian ini merupakan lapisan paling luar yang melindungi kandungan di dalamnya. Kedua ialah bahagian sitoplasma. Bahagian ini merupakan ruang yang diselaputi oleh membran plasma kecuali nukleus. Bahagian ketiga ialah bahagian nukleus, iaitu organik yang mengandungi matriks bernama nukleoplasma.

Walau bagaimanapun, sel tumbuhan dan sel haiwan mempunyai beberapa lagi perbezaan yang utama. Suatu perkara yang jelas, sel tumbuhan mempunyai dinding sel selulosa tetapi sel haiwan tidak mempunyai dinding sel selulosa. Selain itu, sel tumbuhan mempunyai bentuk sel yang tetap tetapi sel haiwan mempunyai bentuk sel yang tidak tetap. Seterusnya, sel tumbuhan mempunyai plastid tetapi sel haiwan tiada mempunyai plastid. Akhir sekali, sel tumbuhan menyimpan karbohidrat yang berlebihan dalam bentuk kanji tetapi sel haiwan menyimpan karbohidrat yang berlebihan dalam bentuk glikogen. Justeru, dengan mengenali struktur sel, kita akan cenderung memperluas kajian kita mengenai organisma lain selain tumbuhan dan haiwan sama ada organisma yang boleh dilihat oleh manusia dengan mata kasar atau organisma yang halus atau seni sehingga memerlukan penggunaan mikroskop

(Disesuaikan daripada Haja Maideen Kader Maideen. (1989). *Biologi asas 1*. Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia).

Bentuk struktur teks pengelasan

Struktur ini melibatkan penghuraian bagaimana strategi penyusunan dua kumpulan manusia, tempat, perkara, idea, dan konsep abstrak di bawah satu topik yang sesuai dengan lebih terperinci. Antara kata kunci yang menunjukkan keadaan mengklasifikasikan dan mengkategorikan (a) saiz, (b) warna, (c) gemar, dan (d) tidak gemar (Heller, 1995). Contoh bentuk struktur teks pengelasan bertajuk “Ancaman Terhadap Haiwan” adalah seperti berikut;

Ancaman terhadap haiwan

Kehidupan manusia telah mengalami pelbagai perubahan sejak berabad-abad yang lalu. Perubahan itu semakin pesat pada abad sains dan teknologi kini. Sungguhpun begitu, manusia masih belum memahami dengan jelas cara kehidupan haiwan yang bersama-sama berkongsi tempat tinggal di muka bumi ini. Apa yang lebih menyedihkan kita, terdapat kemungkinan kebanyakan spesies haiwan ini yang kita tidak akan kenal kerana sudah pupus seiring dengan kemajuan dan pembangunan negara.

Bagaimanakah keadaan ini boleh berlaku? Sebenarnya, kita kurang peka dengan masalah kepupusan pelbagai spesies haiwan ini. Dalam hal ini walaupun kita tidak gemar, menjelang tahun 2030, lebih kurang satu juta spesies haiwan akan lenyap dari muka bumi ini. Haiwan itu adalah tergolong mengikut jenis berdasarkan zon tempat tinggal seperti yang berikut. Pertama, Zon Neartik di Amerika Utara yang terdiri daripada haiwan seperti puma, rusa ‘caribou’, ‘beaver’, dan serigala. Seterusnya, haiwan yang tinggal di Zon Palaeartik di Eropah dan Asia Tengah ialah kambing gunung, beruang, kambing liar, dan harimau bintang.

Walaupun kita gemar menyaksikan gelagat haiwan ini, banyak lagi haiwan yang akan pupus. Hal ini termasuklah haiwan seperti gajah, harimau, dan babi hutan yang tinggal di Zon Oriental di Asia. Selain itu, Zon Australasia mempunyai haiwan seperti harimau Tasmania,

‘platypus’, kangaro, beruang, dan koala. Seterusnya, haiwan seperti singa, kuda belang, dan kambing barbari tinggal di Zon Afro-Afrika. Begitu juga dengan haiwan di Zon Neotropika di Amerika Selatan akan turut mengalami kepupusan. Haiwan itu terdiri daripada ‘jaguar’, pangolin, tenuk, dan aguti. Salah satu daripada punca utama yang mengancam keselamatan dan masa depan haiwan ialah kemusnahan habitat haiwan berkenaan akibat daripada pelbagai aktiviti manusia seperti penebangan hutan yang berleluasa dan tidak terkawal, penempatan baharu, perindustrian, dan pertanian secara komersial.

(Disesuaikan daripada Abu Bakar Yang. (1998). *Alam sekitar anugerah Tuhan*. Institut Kefahaman Islam).

Bentuk struktur teks sebab akibat

Struktur ini pula melibatkan penghuraian bagaimana hubungan sebab akibat antara beberapa perkara atau idea. Antara kata kunci yang menunjukkan keadaan sebab dan akibat adalah (a) bagi sebab ini, (b) jadi, (c) hasilnya, (d) kerana, dan (e) oleh yang demikian (Heller, 1995). Contoh bentuk struktur teks sebab akibat bertajuk “Menjaga Alam Sekitar” adalah seperti berikut.

Menjaga alam sektiar

Siapakah yang tidak ingin akan suasana yang damai dan hening dengan kehijauan alam semesta? Pasti tiada siapa yang sanggup melihat manusia mencemari alam sekitar dengan pelbagai bahan buatan manusia itu sendiri. Namun, persoalan yang timbul, mengapakah pencemaran alam sekitar berlaku dengan berleluasa? Kita tidak dapat menafikan bahawa pencemaran alam sekitar berpunca daripada perbuatan manusia yang tidak bertanggungjawab dan mementingkan diri sendiri. Sebagai contoh, manusia sering membuang sisa makanan dan sampah-sarap ke dalam sungai. Selain itu, ada pengusaha balak yang meninggalkan hutan yang gondol tanpa sebarang usaha

penanaman semula. Di samping itu, kilang pula seperti berlumba-lumba mengeluarkan asap yang melebihi had ke ruang udara. Sehubungan dengan itu, kerana sikap tidak bertanggungjawab dan kelalaian manusia telah mengakibatkan merebak pelbagai jenis penyakit. Gas beracun yang bebas di udara menyebabkan penyakit kulit dan mengganggu sistem pernafasan. Tambahan pula penggunaan bahan kimia dalam kehidupan manusia menyebabkan gangguan mental dan boleh menyebabkan kematian kepada manusia, haiwan, dan tumbuh-tumbuhan.

Mungkin manusia terus membiarkan keadaan yang berbahaya ini? Tidak. Manusia perlu mengatasi hal ini. Justeru, kebersihan alam sekitar dan keindahan semula jadi perlu dipulihara dan dikekalkan oleh segenap lapisan masyarakat. Jadi, langkah paling awal adalah dengan mendedahkan para pelajar kepada pendidikan dan pengetahuan mengenai alam sekitar mulai peringkat sekolah rendah lagi. Selain itu, manusia juga mesti mengamalkan sikap tegas terhadap keperluan menjaga kebersihan dalam apa juga aspek.

Antara aspek kebersihan yang kita maksudkan itu kebersihan daripada sampah-sarap. Bagi sebab ini, sistem pembuangan sampah yang sistematis perlu diperkenalkan oleh majlis perbandaran yang berkenaan supaya proses pelupusan sampah-sarap dapat dilakukan oleh pihak berkuasa dengan cara yang paling selamat. Dengan ini, pembakaran sampah secara terbuka dapat dielakkan oleh orang ramai dan seterusnya pencemaran udara dapat kita kurangkan. Berbalik kepada masalah pencemaran udara, hal ini dapat dikurangkan oleh masyarakat dengan cara kita elakkan pembakaran bahan api yang berlebih-lebihan. Para pengguna kenderaan bermotor perlu digalakkan oleh pihak yang berkenaan supaya peka dengan penggunaan petrol tanpa plumbum. Oleh yang demikian, sebagai melengkapkan usaha menjaga kebersihan alam sekitar ini, pihak berkuasa tempatan perlu memperhebat kempen penanaman pokok terutama di bandar kerana dengan cara ini sahaja manusia mendapat tambahan bekalan oksigen.

(Disesuaikan daripada Abu Bakar Mohd Sheikh. (2002). *Soalan contoh bahasa Melayu SPM*. Preston Corporation Sdn. Bhd.).

Bentuk struktur teks proses atau turutan

Struktur ini melibatkan penghuraian bagaimana satu siri peristiwa bermula sehinggalah ke penamatnya. Antara kata kunci yang menunjukkan keadaan turutan adalah (a) pertama, (b) kedua, (c) akhir sekali, (d) kemudian, (e) semasa, dan (f) sekarang (Tompkins, 2019). Contoh bentuk struktur teks proses atau turutan bertajuk “Asal Kapas Menjadi Benang” adalah seperti berikut;

Asal kapas menjadi benang

Anda tentulah pernah terfikir bagaimanakah kain atau baju yang anda pakai itu wujud seperti yang anda lihat dan rasai bentuknya? Asal kapas menjadi benang dan daripada benang menjadi kain. Memang benar pernyataan ini kerana kapas adalah gentian yang kukuh. Sebenarnya, cahaya matahari tidak memberi kesan negatif terhadap gentian kapas. Jika begitu, bagaimanakah kapas menjadi kain?

Selepas kapas dipetik oleh pekerja, beberapa proses terlibat secara sistematis. Pertama ialah proses pengasingan, iaitu proses memisahkan gentian kapas daripada biji benih. Dalam hal ini, kapas berbiji dimasukkan oleh pekerja ke dalam mesin khas bergigi seperti gigi gergaji supaya gentian kapas dicengkau dan ditarik oleh gigi gergaji ke dalam beberapa buah lubang yang sempit. Dengan ini, biji kapas yang bersaiz besar tidak dapat masuk ke dalam lubang menjadikan gentian kapas terpisah daripada biji kapas. Akhirnya, gentian kapas yang dimampatkan oleh mesin khas itu menjadi bentuk bandela.

Kemudian, bandela dibuka dan dimasukkan oleh pekerja ke

dalam mesin khas bagi pembentukan lap kapas, iaitu kepingan kecil kapas yang bertindan. Dalam proses ini, semua jenis kapas teradun bersama-sama. Pada masa yang sama juga, semua benda asing seperti pasir, cebisan daun, dan biji kapas dapat dikeluarkan oleh mesin khas itu.

Seterusnya, lap kapas akan mengalami proses penyisihan. Pekerja memasukkan lap kapas ke dalam silinder berputar bagi meluruskan gentian yang panjang. Gentian yang pendek dikeluarkan dan disisir oleh mesin khas supaya menjadi span kapas. Selanjutnya, span kapas akan mengalami proses penipisan, iaitu penyusunan gentian kapas mengikut susunan selari melalui beberapa penggelek yang berfungsi menipiskan gentian kapas menjadi Yan kapas. Akhir sekali, Yan kapas dipintal dan dililit oleh mesin khas itu pada sebuah gelendong bagi menjadi benang. Seterusnya benang itu kemudiannya ditenun dan dijadikan oleh mesin khas itu sehelai kain atau fabrik.

(Disesuaikan daripada Hapsah Nawawi. (1991). *Ekonomi rumah tangga Tingkatan 4*. Dewan Bahasa dan Pustaka).

Bentuk struktur teks keperihalan

Struktur ini melibatkan penghuraian maklumat yang saling berkaitan. Antara kata kunci yang menunjukkan saling berkaitan adalah (a) berikut, (b) juga, (c) selain, (d) di samping itu, (e) akhirnya (Tompkins, 2018; Heller,1995). Contoh bentuk struktur teks keperihalan bertajuk “Kehidupan Berkeluarga” adalah seperti berikut;

Kehidupan berkeluarga

Kehidupan berkeluarga satu kehidupan yang unik kerana konsep keluarga adalah bergantung pada kefahaman dan keadaan individu dalam sesebuah budaya. Misalnya di negara Malaysia, kebanyakan keluarga terbentuk hasil daripada perkahwinan yang sah daripada segi undang-undang dan agama.

Dalam hal ini, keluarga ialah satu unit kelompok manusia yang terdiri daripada ibu, bapa, penjaga, anak-anak, dan saudara-mara yang boleh tinggal di tempat kediaman yang sama. Dengan ini, jelaslah bahawa struktur keluarga adalah terbentuk hasil daripada perkahwinan, pertalian darah, dan kuasa dalam keturunan sebagaimana yang terdapat dalam contoh ini, iaitu darihal keturunan keluarga Aida dan Ismail.

Berikut, dengan merujuk keturunan keluarga Aida dan Ismail, salasilah keluarga ini adalah lebih kurang begini. Kassim ialah anak kepada pasangan Aida-Ismail. Adik-beradik Kassim yang lain ialah Ahmad dan Zainon. Anak lelaki Kassim bernama Zainal. Selain itu, Kassim yang berkahwin dengan Zaitun juga memperoleh dua orang anak perempuan, iaitu Hanim dan Sarimah. Zainon, iaitu anak perempuan tunggal pasangan Aida-Ismail telah berkahwin dengan Abdullah dan Zainon telah memperoleh dua orang anak lelaki, iaitu Abdul Halim dan Yusof. Di samping itu, Zainon seterusnya memperoleh tiga orang cucu, iaitu Yah, Yasmin, dan Yamin. Ketiga-tiga orang cucu Zainon anak kepada pasangan Abdul Halim-Mariam.

Dalam pada itu, Sarimah telah berkahwin dengan Hatta. Mereka juga memperoleh tiga orang anak lelaki, iaitu Izwan, Farid, dan Faiz. Kini tinggal Ahmad, Yusof, Hanim, dan Zainal sahaja yang belum berkahwin. Akhirnya, nampak ahli keluarga keturunan pasangan Aida dan Ismail berpotensi bertambah bilangannya pada masa yang akan datang. Begitulah usul-asal keturunan Kassim. Bagi diri Kassim, tentulah dia mengenal pasti dengan jelas salasilah keluarganya. Namun kadang kala Kassim mungkin terlupa nama cucu-cucu saudaranya yang lain.

(Disesuaikan daripada Hapsah Nawawi. (1991). *Ekonomi rumah tangga Tingkatan 4*. Dewan Bahasa dan Pustaka).

Sebagai kesimpulan tentang bentuk struktur teks ini, Meyer (1985) dan Heller (1995) menyatakan bahawa bentuk-bentuk teks ekspositori mempunyai ciri-ciri khusus teks berupa kata kunci dan frasa (lihat Jadual 2).

Jadual 2: Ciri-ciri Khusus Teks Ekspositori

Bentuk Struktur Teks Ekspositori	Ciri-Ciri Khusus Teks
Struktur Perbandingan	a) menghurai persamaan dan perbezaan. b) mempunyai kata kunci: walau bagaimanapun, tetapi, lagi, masih, walaupun, namun begitu, di sisi yang lain, begitu juga, walaupun juga, dalam kontras, berbeza, serupa, sama, sama ada atau, dalam sama cara, hanya suka, hanya, begitu juga, dalam perbandingan, manakala.
Struktur Pengelasan	a) menghurai penyusunan, mengklasifikasikan, dan mengkategorikan. b) mempunyai kata kunci: saiz, warna, gemar, tidak gemar.
Struktur Sebab Akibat	a) menghurai hubungan sebab dan akibat. b) mempunyai kata kunci: bagi sebab ini, jadi, hasilnya, kerana, oleh yang demikian, jika – itu, alasan-alasan, akibat, oleh itu, sejak, supaya, untuk, perlu dibayar kepada, ini dibayar, kepada, ini membawa kepada.
Struktur Proses/Turutan	a) menghurai satu siri peristiwa. b) mempunyai kata kunci: pertama, kedua, ketiga, akhir sekali, kemudian, semasa, sekarang, kemudian seterusnya, sebelum, maka, akhirnya, selepas, apabila, sejak, sebelum ini.

Struktur Penyelesaian Masalah	a) menghurai cara menyelesaikan masalah b) masalah ialah dilema, jika – itu, kerana, jadi itu, soalan/jawapan, jika – itu, kerana, jadi itu, soalan/jawapan, teka-teki ini diselesaikan.
Struktur Keperihal/ Penghuraian	a) menghurai maklumat yang saling berkaitan. b) mempunyai kata kunci: berikut, juga, selain, di samping, akhirnya, sebagai contoh, ciri-ciri, misalnya, seperti, adalah seperti, termasuk, untuk menggambarkan.

(Disesuaikan daripada Meyer, 1985; Heller, 1995)

Kaitan Antara Kesedaran Tentang Struktur Teks Dengan Membaca dan Pemahaman Bacaan

Tujuan bahagian ini adalah untuk menghurai kaitan antara kesedaran tentang struktur teks dengan membaca dan pemahaman bacaan. Dalam hal ini, struktur teks ialah satu istilah khusus untuk menghurai bentuk-bentuk yang berbeza tentang bagaimana konsep dalam teks saling berkaitan (Roe et al., 2011). Bean et al. (2017) menyatakan bahawa kesedaran dan pengetahuan tentang struktur teks membantu pelajar memperoleh panduan dalam membaca dan pemahaman bacaan teks ekspositori.

Justeru, Tompkins (2018) menyarankan satu reka bentuk strategi pendekatan berarahan pengajaran pemahaman bacaan teks ekspositori yang terdiri daripada (a) strategi pelajaran, iaitu teknik pengajaran yang digunakan di dalam satu atau beberapa kelas; (b) strategi aktiviti, iaitu aktiviti yang digunakan di dalam satu kelas; dan (c) strategi tugas, iaitu tugas ringkas yang mengambil masa kurang dari lima minit dalam aktiviti pengajaran.

Juga, Hoch dan McNally (2019) menyatakan bahawa penggunaan pendekatan strategi bersepadu membantu pembaca memahami teks ekspositori melalui strategi penting sebelum, semasa, dan selepas membaca. Apabila guru mengajar pelajar tentang struktur teks menggunakan peta teks, guru boleh berfikir dan menunjukkan di mana mereka menemui

maklumat dalam teks (Zimmermann et al., 2018).

Pembaca yang lebih dewasa mempunyai pemahaman yang lebih terhadap kandungan teks ekspositori kerana mereka lebih biasa dengan struktur teks berkenaan (Goldman & Rakestraw, 2000). Dalam pada itu, pengkaji yang berikut ini mengesahkan bahawa struktur teks mempunyai kaitannya dengan pencapaian pemahaman bacaan. Vongpumivitch (2004) menggunakan sampel yang terdiri daripada 145 orang pelajar yang sedang mempelajari bahasa kedua bagi mengenal pasti hubungan antara kesedaran dan pengetahuan tentang struktur teks dengan keupayaan dalam pemahaman bacaan. Hasil dapatannya menunjukkan bahawa kesedaran dan pengetahuan tentang struktur teks mempunyai hubungan yang kukuh dengan pencapaian pemahaman bacaan dan pencapaian dalam bahasa kedua dalam kalangan pelajar.

Dalam pada itu, Mary (2015) menjalankan kajian kualitatif melalui kajian kes mengenai strategi bacaan dengan kuat teks ekspositori dalam kalangan murid tadika hingga murid gred 2 di sekolah rendah bandar raya untuk meneroka persepsi guru dan strategi membaca dengan kuat teks ekspositori dalam bilik darjah K-2. Dalam konsep rangka kerja model konstruktivisme sosial Vygotsky dalam pembelajaran, yang membayangkan pelajar yang belajar dengan berinteraksi dengan guru dan rakan sebaya, dalam kes (kajian) ini, menggunakan strategi bacaan dengan kuat, sehingga mereka menjadi pembaca autonomi teks ekspositori. Soalan penyelidikan memberi tumpuan kepada faedah dan cabaran pelaksanaan bacaan dengan kuat teks ekspositori oleh guru darjah K-2 yang diberi mandat 5 tahun oleh pihak sekolah untuk menggunakan strategi perancah, penyusunan grafik, berfikir secara kuat, dan teks yang berkomunikasi. Data telah dikumpulkan daripada 5 orang guru yang secara sukarela untuk menyertai dan dilatih dalam pelbagai strategi. Pengumpulan data termasuk temu bual individu, temu bual bekerjasama, jurnal, dan nota. Pengekoden terbuka dan analisis tematik dikenal pasti bagi 6 tema, iaitu persepsi guru, termasuk manfaat, situasional strategi penerangan bagi penggunaan, cabaran, sokongan, dan pelaksanaan. Sepanjang proses pengumpulan data, guru mencadangkan penggunaan kit bahan teks ceramah. Kit ini, digunakan oleh lain-lain daerah, boleh memberi manfaat kepada semua guru dan boleh membawa kepada perubahan sosial dengan membenarkan guru untuk mengakses bahan untuk lebih mengarahkan semua pembaca terlibat dan manfaatnya merentasi bidang kokurikulum dan untuk semua pelajar.

Secara ringkas, beberapa kajian lepas mendapati bahawa kesedaran tentang struktur

teks mempunyai hubungan dengan membaca dan pemahaman bacaan (Goldman & Rakestraw, 2000; Mary, 2015; Bean et al., 2017; Sandra, 1995; Tompkins, 2018; Vongpumivitch, 2004). Dengan ini, jelaslah bahawa terdapat kesan penggunaan pelbagai bentuk struktur teks ekspositori terhadap pencapaian membaca dan pemahaman bacaan dalam kalangan pelajar.

Kesedaran tentang strategi metakognisi

Bahagian ini akan berkaitan dengan kesedaran tentang strategi metakognisi. Menurut Fogarty dan Pete (2018), apabila pelajar belajar bagaimana untuk berfikir tentang pemikiran pelajar sendiri, mereka menjadi lebih sedar dan, dengan itu, lebih baik dapat membuat penyesuaian terhadap kerja mereka sendiri. Pelajar memperoleh rasa pemilikan, dan guru memperoleh hasil yang dapat diterima oleh mereka melalui memperdayakan pelajar dan metakognisi adalah seperti sihir untuk kelas pembelajaran abad ke-21, kerana ia mengubah tingkah laku pelajar di depan mata.

Dalam pemahaman bacaan, metakognisi melibatkan beberapa unsur, iaitu (a) kebolehan mengenal pasti kesalahan atau pertentangan fakta yang terdapat dalam teks, (b) kebolehan memahami penggunaan strategi yang berbeza ke atas jenis teks yang berbeza, dan (c) kebolehan membezakan antara idea utama dan idea sampingan (Nist & Mealey, 1991).

Selepas membaca teks, pelajar menggunakan penyusunan grafik rajah K-W-L-H untuk mencatat pengetahuan baharu yang diperoleh daripada bacaan pada lajur 3 'L'. Pelajar juga boleh memadamkan semua salah tanggapannya terhadap topik pada lajur 1 'K' sebelum pelajar itu meneruskan bacaan mengenai topik yang lain pula. Kesedaran ini kesedaran metakognisi pelajar berkenaan (Ogle, 1986). Menurut Beach et al. (2020), metakognisi ialah memikirkan tentang pemikiran dan guru boleh mewujudkan ruang untuk pelajar mendapat kesedaran tentang pemikiran mereka, bagaimana mereka mendekati masalah, dan apa yang mereka pelajari.

Aplikasi ciri-ciri teori metakognisi

Tujuan bahagian ini adalah untuk menghuraikan tentang aplikasi ciri-ciri teori metakognisi. Dalam hal ini, cara yang praktikal untuk mengajar pelajar bagaimana untuk memacu otak

mereka ialah dengan mempromosikan amalan yang berikut, iaitu mengamalkan pandangan yang optimistik terhadap pembelajaran, menetapkan matlamat, menumpukan perhatian pelajar, memantau kemajuan pelajar, dan melibatkan amalan yang meningkatkan fleksibiliti metakognisi (Wilson & Conyers, 2016). Dalam hal ini, Flavell (1979) telah mengetengahkan empat konsep utama teori metakognisi. Pertama, metakognisi ialah kesedaran seseorang individu tentang cara dia berfikir. Kedua, metakognisi mengandungi tiga unsur asas, iaitu (a) merancang, (b) mengekalkan dan memantau, dan (c) menilai. Ketiga, metakognisi merujuk pemikiran aras tinggi yang melibatkan kawalan aktif terhadap proses kognitif yang terlibat dalam pemahaman bacaan. Keempat, terdapat tiga kategori pengetahuan tentang proses kognitif, iaitu (a) pengetahuan mengenai pemboleh ubah individu, (b) pengetahuan mengenai pemboleh ubah tugas, dan (c) pengetahuan mengenai pemboleh ubah strategi. Jadi, metakognisi merujuk pada pengetahuan individu yang berkaitan dengan proses kognitif dirinya atau apa sahaja yang berkaitan dengannya, seperti pembelajaran atau bacaan sesuatu yang berkaitan dengan maklumat atau data (Cohen, 2014).

Kruger dan Dunning (1999) membuktikan bahawa metakognisi mempunyai kaitannya dengan membaca dan pemahaman bacaan melalui pembentukan model metakognisi yang terdiri daripada lima jenis komponen. Menurut Kruger dan Dunning, komponen-komponen itu adalah seperti yang berikut, iaitu (1) penyediaan dan perancangan pembelajaran, (2) pemilihan dan penggunaan strategi pembelajaran, (3) pemantauan strategi yang digunakan, (4) penciptaan pelbagai strategi, dan (5) penilaian terhadap pembelajaran dan strategi yang digunakan. Dalam hal ini, penggunaan dua strategi pembelajaran pemahaman bacaan yang berikut ini boleh merangsang metakognisi pembaca yang sedang membaca teks ekspositori. Pertama dengan menggunakan pernyataan dan pandangan yang mengguna frasa awalan tertentu, dan kedua dengan menggunakan soalan-soalan metakognisi.

Strategi pertama, dengan menggunakan pernyataan dan pandangan yang mengguna frasa awalan tertentu, iaitu (a) saya fikir atau saya berpendapat bahawa, (b) saya kurang pasti bahawa, (c) pengetahuan dan pengalaman saya menunjukkan bahawa, dan (d) saya yakin bahawa. Seterusnya, penggunaan strategi kedua melalui soalan-soalan metakognisi seperti yang berikut, iaitu (1) apakah langkah yang anda fikirkan sesuai untuk mencari persamaan dan perbezaan antara X dan Y? (2) bagaimanakah anda membezakan X dan Y? (3) mengapakah anda menggunakan kaedah itu? (4) adakah anda berpuas hati dengan keputusan yang anda buat? Jadi, jelaslah bahawa proses metakognitif melibatkan perancangan, penyelesaian

masalah, dan penilaian. Selain itu, pembaca juga menggunakan pelbagai kemahiran bacaan metakognitif, iaitu (a) membaca sepintas lalu, (b) mengaktifkan pengetahuan sedia ada yang sesuai, (c) membina imej mental, (d) meramal, (e) menyoal, (f) memantau pemahaman, (g) merumus, dan (h) menghubungkan pengetahuan baharu dengan pengetahuan sedia ada (Hartman, 1995).

Tegasnya, metakognisi juga adalah berkaitan dengan pemahaman bacaan kerana metakognisi terdiri daripada pengetahuan metakognitif dan pengalaman metakognitif yang merangsang pembaca. Dalam hal ini, pengetahuan metakognitif merujuk kepada pengetahuan yang diperoleh pembaca berkaitan dengan proses kognitif. Terdapat tiga kategori pengetahuan metakognitif, iaitu pemboleh ubah pengetahuan individu, pemboleh ubah tugasan, dan pemboleh ubah strategi dan mereka adalah saling berkaitan (Flavell, 1979).

Kesedaran tentang mengaktifkan latar belakang pengetahuan sedia ada

Latar belakang pengetahuan sedia ada pelajar adalah bermaksud pengetahuan yang telah dilalui dan dipunyai oleh pelajar daripada pengalaman hidupnya yang bermula sejak lahir (Driver & Leach, 1993). Dalam hal ini, Chall (1996) menyatakan bahawa pelajar yang mempunyai sedikit latar belakang pengetahuan sedia ada akan mempelajari proses bagaimana mencari maklumat dalam setiap perenggan teks yang dibaca oleh pelajar tersebut bagi meningkatkan pemahaman bacaannya. Pelajar pada amnya terdiri daripada pelajar yang mempunyai luas pengetahuan sedia ada, pelajar yang berpengetahuan sedia ada yang sederhana, dan pelajar yang mempunyai sedikit pengetahuan sedia ada (Christen & Murphy, 1991).

Menurut Christen dan Murphy (1991), bagi menguji dan memeriksa pengetahuan pelajar tentang sesuatu topik, idea dan konsep, guru boleh menjalankan sumbang saran dengan menulis semua maklumat pada sehelai kertas. Selain itu, guru boleh bertanyakan soalan khusus dan soalan umum mengenai topik berkenaan dan guru mencatatkan tindak balas pelajar tersebut. Guru juga boleh mewujudkan satu senario atau masalah dan guru mencatatkan apa yang pelajar ketahui tentang masalah itu. Dengan ini, tahap latar belakang pengetahuan sedia ada pelajar dapat diketahui oleh guru.

Latar belakang pengetahuan sedia ada mempunyai kesan terhadap pemerolehan

maklumat dan data penting dalam petikan rencana atau teks ekspositori sewaktu pembaca membaca akhbar (Erdman, 1997). Selain itu, Reutzel dan Morgan (1990) menyatakan bahawa pengaktifan pengetahuan sedia ada telah meningkatkan pencapaian pemahaman bacaan apabila guru membantu pembaca membina dan mengembangkan latar belakang pengetahuan sedia ada sewaktu pembaca membaca teks ekspositori.

Dalam hal ini, membaca dan pemahaman bacaan memerlukan latar belakang pengetahuan sedia ada untuk mencipta pengetahuan baharu (Gordon, 1992). Sehubungan dengan itu, latar belakang pengetahuan sedia ada boleh diperoleh daripada pelbagai sumber seperti keluarga, persekitaran rumah, rakan sebaya, dan sekolah, iaitu melalui mata pelajaran yang dipelajari oleh pelajar (Alexander et al., 1994). Dengan ini, jelaslah bahawa latar belakang pengetahuan sedia ada merupakan salah satu faktor yang mempunyai kesan terhadap membaca dan pemahaman bacaan teks ekspositori (Beck & McKeown, 1999). Kajian terdahulu oleh Carr dan Thompson (1996) mendapati bahawa wujud hubungan antara latar belakang pengetahuan sedia ada pelajar dengan keupayaan pelajar dalam pemahaman bacaan. Beliau mengkaji persamaan dan perbezaan keupayaan pemahaman bacaan antara pelajar lemah dalam pembelajaran yang berdasarkan umur dan pelajar lemah dalam pembelajaran yang berdasarkan tahap bacaan. Kajian ini menggunakan petikan yang biasa bagi pelajar dan petikan yang asing bagi pelajar berkenaan untuk mengaktifkan latar belakang pengetahuan sedia ada pelajar.

Dalam pada itu, Forrester (1997) mendapati bahawa tidak wujud peningkatan dalam pencapaian pemahaman bacaan dalam kalangan pelajar yang mengguna strategi bacaan yang khusus. Dapatan daripada kajian berkenaan walau bagaimanapun telah menunjukkan bahawa jenis ujian dan latar belakang pengetahuan sedia ada pelajar merupakan faktor penting dalam membantu peningkatan pencapaian pemahaman bacaan.

Dalam sorotan karya ini, penyelidik telah mengenal pasti eksperimen, kajian kes, dan teori asas tentang hubungan antara latar belakang pengetahuan sedia ada dengan pencapaian pemahaman bacaan (Beck & McKeown, 1999; Carr & Thompson, 1996; Forrester, 1997; Gens, 1998). Dengan ini, jelaslah kebanyakan kajian lepas telah menunjukkan bahawa terdapat kesedaran terhadap keperluan pelajar mengaktifkan latar belakang pengetahuan sedia ada dan sangat penting dalam meningkatkan pencapaian membaca dan pemahaman bacaan teks ekspositori dalam kalangan pelajar.

Hubungan antara strategi metakognitif dengan membaca dan pencapaian pemahaman

Hubungan antara penggunaan strategi metakognitif dengan membaca dan pencapaian pemahaman bacaan merupakan salah satu hubungan yang penting kerana strategi metakognitif dan kemahiran metakognitif dapat meningkatkan pencapaian pemahaman bacaan dalam kalangan pelajar. Jadi, tujuan sorotan ini adalah untuk membincangkan kesan penggunaan strategi metakognitif terhadap pencapaian pemahaman bacaan. Dalam sorotan literatur, dapatan kajian lepas menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara penggunaan strategi metakognitif dan pencapaian pemahaman bacaan. Menurut Sims (1996), wujud hubungan yang signifikan antara strategi metakognisi melalui penggunaan protokol mengingat kembali dengan pencapaian pemahaman bacaan. Kajian ini penting kerana pengkaji mendapati bahawa tidak wujud perbezaan dalam pencapaian pemahaman bacaan semasa ujian pra dan ujian pasca pemahaman bacaan dalam kalangan pelajar tahap pencapaian sederhana.

Kajian terkemudian oleh Forrester (1997) mendapati bahawa tidak wujud peningkatan dalam pencapaian pemahaman bacaan dalam kalangan pelajar yang mengguna strategi bacaan yang khusus. Dapatan daripada kajian berkenaan menunjukkan bahawa jenis ujian dan latar belakang pelajar merupakan faktor penting dalam membantu peningkatan pencapaian pemahaman bacaan. Beck dan McKeown (1999) mendapati bahawa pelajar yang memperoleh pengetahuan sedia ada melalui pendidikan formal dan tidak formal secara tekak dapat meningkatkan pencapaian pemahaman bacaannya.

Pada tahun 1998, Gens mendapati bahawa wujud peningkatan dalam pencapaian pemahaman bacaan dalam kalangan pelajar yang membaca di rumah masing-masing. Kajian ini penting kerana pengkaji mendapati bahawa pelajar yang mengguna strategi bacaan terancang secara tekak telah dapat meningkatkan pencapaian pemahaman bacaannya. Laskey (2004) menggunakan sampel yang terdiri daripada 105 orang pelajar sebuah kolej universiti bagi mengenal pasti kesan faktor motivasi dan personaliti seperti nilai keperibadian dan kesedaran metakognisi terhadap pencapaian pemahaman bacaan. Hasil kajiannya menunjukkan bahawa nilai keperibadian dan kesedaran metakognisi merupakan faktor penting yang mempengaruhi pelajar dalam pencapaian pemahaman bacaan.

Menurut Martens (2004), wujud hubungan yang signifikan antara penggunaan strategi

metakognitif seperti pemantauan kognitif peribadi dengan pencapaian pemahaman bacaan. Kajiannya berdasarkan penggunaan sampel yang terdiri daripada 80 orang pelajar sebuah sekolah menengah. Kajian awal oleh Porter (1969) mendapati bahawa tidak wujud hubungan yang signifikan antara penggunaan strategi metakognisi dan pencapaian pemahaman bacaan.

Dalam sorotan literatur ini, penyelidik telah mengenal pasti beberapa eksperimen, kajian kes, dan teori asas mengenai hubungan antara penggunaan strategi metakognitif dan kesedaran metakognisi dengan pencapaian membaca dan pemahaman bacaan (Forrester, 1977; Gens, 1998; Laskey, 2004; Martens, 2004; Sims, 1996). Kebanyakan kajian lepas mencadangkan bahawa penggunaan strategi metakognitif dan kesedaran mengenai metakognisi dapat meningkatkan pencapaian membaca dan pemahaman bacaan dalam kalangan pelajar.

Dalam hal ini, kesedaran pembaca tentang struktur teks adalah sangat penting apabila dijangkakan bahawa pemahaman bacaan teks ekspositori lebih sukar kerana memerlukan domain kognitif (Gordon, 1992). Pembaca yang lebih dewasa mempunyai pemahaman yang lebih terhadap kandungan teks ekspositori kerana mereka lebih biasa dengan struktur teks berkenaan (Goldman & Rakestraw, 2000).

Pada tahun 2002, Lauer mengkaji bagaimana pelajar Gred 2 memahami petikan yang biasa dengannya dan memahami petikan yang tidak biasa dengannya, sama ada petikan teks ekspositori atau petikan teks naratif. Sampel kajian ini terdiri daripada 84 orang pelajar Gred 2 dari sekolah rendah di kawasan bandar di New York, Amerika Syarikat. Metodologi kajian ini melalui penggunaan lima tugas pemahaman yang berbeza-beza berdasarkan petikan teks yang biasa dengan pembaca dan berdasarkan petikan teks yang tidak biasa dengan pembaca. Data dianalisis dengan menggunakan ANOVA. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa isi kandungan yang biasa dengan pembaca, bentuk struktur teks, dan kebolehan membaca mempengaruhi pencapaian pelajar. Kajian ini penting kerana menunjukkan bahawa bentuk struktur teks dan kebolehan membaca pengaruh utama dalam menentukan kemampuan merumus isi kandungan teks dalam kalangan pelajar.

Kemudian, Gentry (2006) mengkaji adakah pengajaran mengguna kaedah menghurai bentuk struktur teks menghasilkan skor yang tinggi atau tidak dalam pemahaman bacaan berbanding pengajaran mengguna kaedah kosa kata dalam kalangan pelajar. Sampel kajian ini

terdiri daripada 57 orang pelajar Gred 3 dari 14 buah sekolah rendah swasta di Amerika Syarikat. Metodologi kajian melalui kajian eksperimen menggunakan format Kumpulan Perbandingan Padanan. Kesan kedua-dua kaedah ini diukur melalui ujian pasca. Peserta kajian dibahagikan kepada dua kumpulan, iaitu (1) kumpulan yang mengesan bentuk struktur teks semasa membaca teks ekspositori, dan (2) kumpulan yang memperluas pengetahuan kosa kata. Kajian ini penting kerana menunjukkan bahawa kebolehan mengenal pasti bentuk struktur teks dan kebolehan menghurai struktur teks menggambarkan kemahiran dan kematangan pelajar.

Seterusnya, Kristin (2010) mengkaji kesan penyusunan grafik dan pemantauan pengajaran metakognitif pada pemahaman bacaan teks ekspositori sains dalam kalangan pelajar Gred 5. Pada tahun 2000, Panel Membaca Kebangsaan mengesyorkan pelbagai strategi arahan kefahaman; penyusunan grafik dan pemantauan metakognitif merupakan dua daripada strategi disyorkan. Beberapa kajian telah mengkaji kesan penyusunan grafik dengan metakognitif dalam strategi membaca. Dalam kajian ini, keberkesanan strategi pemantauan pengajaran metakognitif kedua-dua penyusunan grafik dan telah dibandingkan dengan arahan sama ada penyusunan grafik atau pemantauan strategi metakognitif. Pelajar yang menggunakan penyusunan grafik dan pemantauan metakognitif menunjukkan peningkatan bacaan skor kefahaman sepanjang intervensi atau campur tangan enam minggu terhadap tujuh sampel yang membaca petikan teks sains, manakala pelajar yang menggunakan penyusunan grafik keadaan tidak menunjukkan peningkatan dalam skor petikan kefahaman. Di samping itu, sepanjang intervensi atau campur tangan, pelajar-pelajar yang menggunakan penyusunan grafik dan pemantauan metakognitif menunjukkan peningkatan yang ketara dalam skor ujian pada ujian standard membaca kefahaman. Dengan mengambil kira peningkatan dalam petikan bacaan dan ujian kefahaman skor, hasil kajian ini menunjukkan bahawa skor kenaikan berlaku hanya dalam keadaan di mana pelajar menerima arahan strategi pemantauan metakognitif. Bukti daripada kajian ini mendedahkan kepentingan pengajaran strategi metakognitif dalam bacaan kefahaman.

Iliana (2013) pula mengkaji hubungan antara strategi perancah metakognitif yang dikenal pasti melalui jurnal dialog dan bacaan kefahaman bagi murid Gred 2, pencapaian sains, dan metakognisi menggunakan teks ekspositori. Beliau mendapati kurang maklumat tentang kemahiran membaca dan menulis dalam gred awal dan keperluan untuk menyediakan pelajar lebih banyak pengalaman dengan teks maklumat telah dikenal pasti olehnya sebagai bahagian

yang penting. Kajian ini menggunakan (N = 39) bagi memeriksa manfaat dalam kefahaman membaca, pencapaian sains, dan fungsi metakognitif pelajar gred dua. Pelajar secara individu berinteraksi dengan guru yang menggunakan jurnal dialog bersama buku teks mereka. Kajian 38 minggu terdiri daripada dua fasa pengajaran, dan tiga penilaian. Selepas tempoh strategi metakognitif lisan, satu kelas membentuk kumpulan rawatan (n = 17), yang terdiri daripada dua orang guru melalui kaedah bersama pengajaran, dan dua buah kelas membentuk kumpulan perbandingan (n = 22). Campur tangan dialog jurnal bagi kumpulan rawatan menggunakan teori transaksi pengajaran melalui penggunaan interaksi dialog antara guru dan pelajar. Pelajar mengambil nota pada pelajaran yang diberikan selepas perbincangan lisan. Guru memberi maklum balas kepada penyertaan pelajar dengan menggunakan strategi perancah membaca (iaitu pengetahuan terlebih dahulu, kemudian skim, melambatkan, integrasi mental, dan gambar rajah) dengan berdasarkan model Schraw (1998).

Strategi penilaian matriks digunakan untuk meningkatkan kefahaman pelajar. Kumpulan perbandingan digunakan, perbincangan kumpulan keseluruhan yang dibimbing oleh guru berasaskan teks. Data dikumpulkan dengan menggunakan langkah-langkah yang berbeza: (A) Penilaian Florida untuk Reading (FAIR) Broad Diagnostic Inventori; (B) ujian bab Scott Foresman; (C) Indeks Strategi Metacomprehension (Schmitt, 1990); dan (D) metakognitif perancah rubrik yang dibina oleh penyelidik. Analisis statistik telah dilakukan dengan menggunakan sampel berpasangan ujian-t, analisis regresi kovarians, dan analisis dua cara kovarians. Hasil daripada kajian menunjukkan bahawa peserta eksperimen melakukan jauh lebih baik pada kombinasi linear kefahaman membaca, pencapaian sains, dan fungsi metakognitif, daripada rakan-rakan kumpulan perbandingan mereka sambil mengawal untuk skor ujian pra. Secara keseluruhan, hasil daripada kajian menunjukkan bahawa guru yang menggunakan strategi metakognitif berpotensi membangunkan pemahaman pelajar membaca, pencapaian sains dan kesedaran metakognitif. Ini menunjukkan bahawa pelajar awal kanak-kanak mendapat manfaat daripada integrasi membaca dan menulis apabila menggunakan bahan-bahan yang sahih (buku teks sains) di dalam kelas sains. Kajian ini yang dijalankan kepada lebih ramai pelajar di lebih banyak sekolah, dan tahap gred yang berbeza akan meningkatkan generalisasi keputusan kajian ini.

Dengan ini jelaslah bahawa berdasarkan beberapa kajian lepas, strategi metakognitif mempunyai hubungan dengan membaca dan pencapaian pemahaman teks ekspositori (Gentry, 2006; Iliana, 2013; Kristin, 2010; Lauer, 2002; Sims, 1996).

KESIMPULAN

Dengan ini, berdasarkan tinjauan literatur, penyelidik dapat mengenal pasti hubungan antara kesedaran tentang pelbagai bentuk teks dan strategi metakognisi dengan pencapaian membaca dan pemahaman bacaan teks ekspositori dalam kalangan pelajar. Selain itu, penyelidik mendapati bahawa terdapat beberapa bentuk struktur teks ekspositori, iaitu termasuk teks struktur definisi, teks struktur penghuraian, teks struktur proses, teks struktur perbandingan, teks struktur analisis, dan teks struktur sebab akibat. Penyelidik juga mencadangkan agar pelajar mempunyai strategi metakognisi dan strategi metakognitif di samping turut mengaplikasikan ciri-ciri teori metakognisi. Selain itu, penyelidik turut menyarankan pelajar agar mengaktifkan latar belakang pengetahuan sedia ada sewaktu membaca teks ekspositori kerana terdapat kaitan antara kesedaran tentang struktur teks dengan membaca dan pemahaman bacaan.

Rujukan

- Abu Bakar Mohd Sheikh. (2002). *Soalan contoh bahasa Melayu SPM*. Preston Corporation Sdn. Bhd.
- Abu Bakar Yang. (1998). *Alam sekitar anugerah Tuhan*. Institut Kefahaman Islam.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Schulze, S. K. (1994). How subject-matter knowledge affects recall an interest. *American Educational Research Journal*, 31(2), 313-337.
- Beach, P. T., Anderson, R. C., Jacovidis, J. N., & Chadwick, K. L. (2020). *Making the abstract explicit: The role of metacognition in teaching and learning*. <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/policy/metacognition>
- Bean, T. W., Readence, J., dan Bean, J. D. (2017). *Content area literacy: An integrated approach*. 11th Edition. Kendall Hunt Publishing Company.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1999). Comprehension: The sine qua non-reading. *Teaching and Change*, 6, 197-211.
- Britton, B. K. & Black, J. B. (2017). *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. 1st Edition. Routledge.
- Calfee, R. C., & Patrick, C. L. (1995). *Teach our children well*. Stanford Alumni Association.
- Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19, 48-61.

- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Christen, W.L., & Murphy, T.J. (1991). Increasing comprehension by activating prior knowledge. *ERIC Digest*. (Ed. 328 885).
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. 2nd Edition. eBook. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833200>
- Driver, R. & Leach, J. (1993). A constructivist view of learning: Children's conceptions and the nature of science. Dalam Yager, R. (Ed.), *what research says to the science teacher-science-technology-society*. National Science Teachers Association.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178. https://www.researchgate.net/publication/260351637_High_5_Strategies_to_Enhance_Comprehension_of_Expository_Text
- Erdman, B. J. (1997). the effects of prior knowledge on the comprehension of newspaper stories. *Dissertation Abstracts International*, 58-08, 4481B.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911
- Fogarty, R. & Pete, B. (2018). *Metacognition: The neglected skill set for empowering students*. Hawker Brownlow Education.
- Forrester, J. (1997). *Does explicit procedural knowledge of reading strategies aid reading performance? A Hong Kong pilot study* [Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan]. Universiti Surrey, United Kingdom.
- Gens, P. (1998). *The effects of integrating multiple intelligence base language arts curriculum on reading comprehension of first and second-grade students* [Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan]. Universiti Saint Xavier, Amerika Syarikat.
- Gentry, L. J. (2006). *Comparison of the effects of training in expository text structure through annotation text marking and training in vocabulary development on reading comprehension of students going into fourth grade*. (Tesis kedoktoran, Universiti South Florida, 2006). UMI ProQuest Digital Dissertations. (DAI-A 67/10, 286)
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. Dalam M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 311-335. Erlbaum.
- Gordon, C. (1992). The role of prior knowledge in narrative and expository text. *ERIC Database*.
- Graham, S. (1997). *Effective of language learning*. Multilingual Matters.
- Hapsah Nawawi. (1991). *Ekonomi rumah tangga Tingkatan 4*. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Haja Maideen Kader Maideen. (1989). *Biologi asas 1*. Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Hartman, D. K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 520-526.

- Heller, M. (1995). *Reading-writing connections from theory to practice*. Longman.
- Hoch, M. L., & McNally, J. L. (2019). *Empowering readers: Integrated strategies to comprehend expository texts*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Iliana F. C. (2013). *The relationship between scaffolding metacognitive strategies identified through dialogue journals and second graders' reading comprehension, science achievement, and metacognition using expository text*. [Tesis Ph. D]. Florida International University. [<http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2146&context=etd>]
- Kristian F. H. (2010). *The impact of gaphic organizer and metacognitive monitoring instruction on expository science text comprehension in Fifth Grade Students*. [Ph. D Dissertation]. North Carolina State University, Raleigh. [<http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/6198/1/etd.pdf>]
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Laskey, M. L. (2004). *Assessing the influence of self-efficacy, metacognition, and personality traits on at-risk college students' academic performance and persistence* [Tesis kedokteran]. Universiti Cardinal Stritch. UMI ProQuest Digital Dissertations. (DAI-A 65/10, 3719)
- Lauer, K.D. (2002). *The effect of text structure, content familiarity, and reading ability on second graders' comprehension of text* [Tesis kedokteran] Universiti Columbia. UMI ProQuest Digital Dissertations. (DAI-A 63/04, 1255)
- Mary, O. A. (2015). *Qualitative case study of read-aloud expository text strategies in kindergarten through Grade 2* [Tesis Ph. D]. Walden University, Minneapolis. [<http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2491&context=dissertations>]
- Martens, L. R. (2004). *The development of student metacognition and self-regulated learning in the classroom by monitoring learning strategies and response-certitude on assessments* [Tesis kedokteran] Universiti Kansas. UMI ProQuest Digital Dissertation. (DAI-A 65/09, 3267)
- Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2017). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127–152. [<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/217>]
- Meyer, B.J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. Dalam B.K. Britten & J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*, 11–64. Erlbaum.
- Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. Dalam G. B. Thompson & T. Nicholson (Eds.), *learning to read: Beyond phonics and whole language*. Teachers College Press.
- Nist, S. L., & Mealey, D. L. (1991). Teacher-directed comprehension strategies. Dalam R. Flippo & D. Caverly (Eds.), *Teaching reading and study strategies at the college level*. International Reading Association.

- Ogle, D. S. (1986). K-W-L group instructional strategy. In A. S. Palincsar, D. S. Ogle, B. F. Jones, & E. G. Carr (Eds.), *Teaching reading as thinking (Teleconference Resource Guide, 11-17)*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. Dalam R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, 18-28. Longman.
- Porter, A. (1969). *Cybernetics simplified*. English Universities Press Ltd.
- Reutzel, D. R. , & Morgan, B. C. (1990). Effects of prior knowledge: Explicitness and clause order on children's comprehension of causal relationships. *Reading Psychology, 11*(2), 93-109.
- Roe, B., Smith, S. H., & Burns, P. C. (2011). *Teaching reading in today's elementary schools (what's new in education)*. 11th Edition. Wadsworth Publishing.
- Roehling, J., Hebert, M., Nelson, R., & Bohaty, J. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/trtr.1590>
- Ryder, R. J. & Graves, M. F. (2002). *Reading and learning in content areas*. 3rd Edition. Wiley.
- Sims, J.M. (1996). *A comparative study of improvements in reading comprehension of skill-based instruction and intensive reading for pleasure with Taiwanese freshman university students* [Tesis kedokteran yang tidak diterbitkan]. Universiti Florida State, Amerika Syarikat.
- Tompkins, G. E. (2018). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. 7th edition. Pearson.
- Tompkins, G. E. (2019). *Teaching writing: Balancing process and product*. 7th Edition. Pearson.
- Wolpow, R. & Tonjes, M. J. (2006). *Integrated content literacy*. 5th Edition. Kendall Hunt Publishing Company.
- Vongpumivitch, V. (2004). *Measuring the knowledge of text structure in academic English as a second language* [Tesis kedokteran]. Universiti California. UMI ProQuest Digital Dissertations. (DAI-A 65/09, 3267)
- Wijekumar, K.K and Beerwinkle, A.L. (April 5, 2018). Implementing the text structure strategy in your classroom. <https://www.readingrockets.org/article/implementing-text-structure-strategy-your-classroom>
- Wilson, D. & Conyers, M. (2016). *Teaching students to drive their brains: Metacognitive strategies, activities, and lesson ideas*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Zimmermann, L., Reed, L.D., & Gibbs, A. (2018). Text structure mapping: A strategy to improve reading comprehension of informational texts. <https://iowareadingresearch.org/tags/text-structure>