

PENERAPAN KEARIFAN TEMPATAN MENERUSI PENGAJARAN GEOGRAFI DAN KESANNYA TERHADAP PEMEROLEHAN KOMPETENSI BUDAYA

Nik Mohd Zaki Nik Mohamed¹ & Abdul Talib Mohamed Hashim^{2*}

Fakulti Pembangunan Manusia, Universiti Pendidikan Sultan Idris,
35900 Tanjung Malim, Perak, Malaysia

**Corresponding author: abdul.talib@fpm.upsi.edu.my*

Published: 18 April 2024

To cite this article (APA): Nik Mohamed, N. M. Z., & Mohamed Hashim, A. T. (2024). Penerapan Kearifan Tempatan Menerusi Pengajaran Geografi dan Kesannya Terhadap Pemerolehan Kompetensi Budaya. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 17(1), 49–63. <https://doi.org/10.37134/bitara.vol17.1.5.2024>

To link to this article: <https://doi.org/10.37134/bitara.vol17.1.5.2024>

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti kesan penerapan kearifan tempatan ke atas kompetensi budaya menerusi pengajaran geografi di sekolah menengah. Fokus kajian kuasi-eksperimen ini adalah untuk mengkaji kesan pendekatan pengajaran berasaskan inkuiri (PBI) dan PBI dengan penerapan kearifan tempatan (PBI-KA) terhadap pemerolehan kompetensi budaya dari aspek mengambil perspektif pandangan berbeza (*perspective taking*), kebolehsuaian, sikap keterbukaan dan nilai menghormati selain penerimaan kearifan tempatan dalam pengajaran. Hanya dimensi *perspective taking* dikesan lebih tinggi dalam kumpulan pembelajaran dengan penerapan kearifan tempatan. Penerimaan terhadap penerapan kearifan tempatan dalam pengajaran adalah pada tahap sederhana tinggi, yang tidak berbeza secara signifikan mengikut kaedah pengajaran dan jantina murid. Dapatan utama menunjukkan murid mempunyai konsepsi kearifan tempatan yang terhad. Walau bagaimanapun, tahap kepercayaan yang hampir tinggi terhadap nilai dan kepentingan kearifan tempatan membayangkan potensi untuk mengintegrasikannya ke dalam pengajaran bilik darjah.

Kata kunci: Kompetensi budaya, pembelajaran berasaskan inkuiri, kearifan tempatan, penerapan

ABSTRACT

This study aims to identify the effect of applying local knowledge on cultural competence through the teaching of school geography in secondary schools. The focus of this quasi-experimental study is to examine the effects of inquiry based learning (IBL) and IBL with the infusion of local knowledge (IBL-LK) on the acquisition of cultural competence from the aspect of perspective taking, adaptability, openness and respect as well as acceptance of local knowledge in classroom teaching. Only the dimension of perspective taking was detected higher in the learning group with the application of local wisdom. Acceptance of the infusion of local wisdom in teaching is at a moderately high level, which does not differ significantly according to the teaching method and the gender. The main findings show that students have a limited conception of local wisdom. The almost high level of belief in the value and importance of local wisdom implies the potential for integration into classroom teaching.

Keywords: Cultural competence, inquiry based learning, local knowledge, infusion

PENGENALAN

Pemahaman antara budaya memainkan peranan besar terutama dalam dunia global yang saling berhubung. Individu perlu berupaya untuk berinteraksi dengan orang lain dalam kumpulan heterogen dan menghargai serta memanfaatkan perbezaan budaya untuk hidup secara harmoni dalam komuniti multibudaya (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005, 2018). Interaksi antara budaya perlu dikendalikan dengan cermat supaya salah faham yang menghasilkan stereotaip negatif, diskriminasi dan konflik ganas dapat dielakkan. Atas dasar tersebut OECD (2005) meletakkan keupayaan individu untuk berinteraksi dalam kumpulan heterogenus sebagai antara kompetensi utama yang membolehkan mereka berhadapan dengan orang berbeza latar belakang. Elemen budaya secara signifikan menjadi teras dalam pembinaan kompetensi global dan ditekankan oleh OECD (2018) terhadap golongan muda. Dalam hal ini, kompetensi budaya berguna dalam menguruskan kepelbagaian perspektif (Brundiers & Wiek, 2010) dan selanjutnya mampu meneroka nilai-nilai yang menjadi penyebab perbezaan pandangan tersebut (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012).

Kompetensi budaya ialah kebolehan seseorang untuk berinteraksi, bekerja, dan membina hubungan yang bermakna dengan orang dari pelbagai latar belakang budaya dengan berkesan. Latar belakang budaya boleh merangkumi kepercayaan, adat resam dan tingkah laku orang daripada pelbagai kumpulan. Memperoleh kompetensi budaya ialah proses sepanjang hayat untuk meningkatkan kesedaran diri, membangunkan kemahiran sosial dan tingkah laku di sekitar kepelbagaian, dan memperoleh keupayaan untuk menyokong orang lain. Kompetensi budaya tidak hanya sekadar sikap toleransi, yang membayangkan bahawa seseorang itu hanya bersedia untuk mengabaikan perbezaan. Sebaliknya, ia termasuk mengiktiraf dan menghormati kepelbagaian melalui kata-kata dan tindakan seseorang dalam semua konteks (de Guzman et al., 2016).

Aspek perhubungan baik dengan orang lain dan mempertahankan serta menegaskan hak telah dikenal pasti sebagai komponen utama dalam definisi dan pemilihan kompetensi utama (Definition and Selection of key Competencies, DeSeCo) oleh OECD (2005). Brundiers, Wiek dan Redman (2010) mengulas tentang kebolehan menangani kepelbagaian perspektif, yang dinyatakan oleh beliau sebagai penting dalam hampir semua himpunan kompetensi. Manakala, UNESCO melalui dokumen Education for Sustainable Development Sourcebook (2012) mengambil langkah ke hadapan dengan meletakkan keupayaan untuk mencari dan menganalisis nilai yang menyebabkan perbezaan perspektif ini. *Perspective taking* berguna dan penting bagi membolehkan pemahaman lebih baik tentang konflik atau isu yang kompleks dengan keterlibatan pelbagai aktor dan sudut pandangan berbeza, apabila menyedari bahawa sebarang pertikaian sememangnya tidak ada pendapat atau penyelesaian yang betul atau salah (Blumenfeld, 1992).

OECD (2018) dalam kajian Global Competency for an Inclusive World turut menyenaraikan keupayaan untuk beradaptasi dengan konteks dan situasi baru sebagai antara bentuk kemahiran yang membolehkan individu berupaya menangani perasaan *culture shock* seperti kekecewaan, tekanan dan isolasi yang disebabkan oleh perubahan persekitaran budaya. Dari sudut sikap, de Haan (2006) mengulas tentang kompetensi budaya dalam konteks persepsi kosmopolitan, pemahaman silang budaya dan kerjasama yang berkait dengan perasaan ingin tahu tentang peristiwa dan orang di seluruh dunia. Hal ini selaras dengan keupayaan ke atas sikap keterbukaan sebagaimana dikemukakan oleh OECD (2018) yang tidak semata-mata berminat tentang mengumpul pengalaman untuk keseronokan atau faedah peribadi. Sebaliknya, sikap keterbukaan perlu diterapkan bersama dengan kesediaan untuk hormat menghormati maruah dan hak semua manusia untuk memilih anutan, kepercayaan, pendapat atau amalan mereka sendiri.

Agenda 2030 turut mengakui kepelbagaian budaya dan mengiktiraf bahawa semua budaya dan tamadun boleh menyumbang kepada, dan merupakan pemboleh (*enablers*) penting kepada pembangunan lestari (United Nation [UN], 2015). Walau tiada satu pun daripada 17 Matlamat Pembangunan Lestari (Sustainable Development Goals, SDGs) memfokuskan secara eksklusif pada budaya, namun elemen ini memainkan peranan penting untuk kejayaan Agenda 2030 secara keseluruhannya (United Cities and Local Governments [UCLG], 2018). Elemen budaya dinyatakan secara khusus dalam Sasaran 4.7 (SDG 4), yang menyeru pendidikan untuk menggalakkan budaya keamanan dan tanpa kekerasan, penghargaan terhadap kepelbagaian budaya, dan sumbangan budaya kepada pembangunan lestari. Selain itu, aspek budaya juga boleh memberi kesan positif dalam SDGs

yang lain. Misalnya, intervensi untuk pembangunan manusia dalam bidang seperti SDG 3 (Kesehatan dan kesejahteraan) dan SDG 4 (Pendidikan berkualitas) adalah paling berkesan apabila ianya responsif kepada konteks budaya dan kekhususan sesuatu tempat dan komuniti (Hosagrahar, 2017). Di samping itu, mempromosikan nilai-nilai menghormati terhadap kepelbagaian budaya dalam pendekatan berasaskan hak asasi manusia juga memudahkan pemahaman budaya dan keamanan (SDG 16: Keamanan, keadilan dan institusi yang kukuh), menghalang konflik dan melindungi hak kumpulan terpinggir.

PENYATAAN MASALAH

Perpaduan nasional telah menjadi agenda penting semenjak sebelum negara mencapai kemerdekaan dan berterusan sehinggalah pada masa kini. Usaha untuk meningkatkan perpaduan negara telah dilaksanakan secara meluas melalui pelbagai intervensi dan kaedah yang diterjemahkan melalui dasar-dasar kerajaan. Ini termasuk peranan sistem pendidikan sebagai wahana untuk merealisasikan perpaduan bangsa. Mior Khairul Azrin (2011) mengatakan bahawa walaupun pembentukan masyarakat melalui sistem persekolahan tanpa mengira perbezaan bangsa, agama dan adat resam, tetapi masyarakat Malaysia masih lagi tidak menunjukkan hubungan perpaduan yang kukuh. Tambahan lagi insiden diskriminasi perkauman sebagaimana Laporan Diskriminasi Perkauman Malaysia pada tahun 2020 adalah menggusarkan dan berpotensi untuk menyemarakkan ketegangan dan perselisihan (Chua, 2023). Masalah yang telah lama membelenggu dan sukar untuk diselesaikan ini menyebabkan fungsi pendidikan untuk memperkukuhkan keharmonian antara kaum dengan secara tidak langsung akan turut terjejas.

Walaupun terdapat pelbagai strategi pelaksanaan untuk memantapkan perpaduan dan integrasi nasional melalui pendidikan formal samada menerusi kurikulum atau ko-kurikulum, peranan pengajaran dalam membangunkan kompetensi budaya di kalangan murid masih kurang diberikan penekanan. Potensi sesuatu mata pelajaran untuk mendidik murid ke arah masa hadapan yang lebih lestari akan menjadi sia-sia apabila menyetepikan dan mengabaikan dimensi pedagogi (Bagoly-Simó, 2023). Oleh itu, untuk memastikan murid memiliki kompetensi yang membolehkan mereka melibatkan diri secara konstruktif dan bertanggungjawab dengan dunia pada masa hadapan, keberkesanan kaedah pengajaran oleh guru perlu dipertimbangkan dengan teliti. Tambahan lagi, terdapat percanggahan antara ciri-ciri pengajaran berkualiti dengan aplikasi amalan terbaik pedagogi di kalangan guru (KPM, 2013). Situasi ini akan turut menjejaskan selain menyukarkan usaha untuk mencapai matlamat pembangunan lestari (Chand et al., 2023) seperti dilaporkan oleh OECD (2019) yang menunjukkan amalan pengajaran yang berkaitan dengan pengurusan kelas dan kejelasan arahan (*clarity of instruction*) digunakan secara meluas berbanding memanfaatkan pedagogi yang melibatkan pengaktifan kognitif (*cognitive activation*).

Pendekatan pedagogi yang diperlukan untuk membangunkan kompetensi bagi membolehkan individu mengambil bahagian dalam pembangunan lestari hendaklah berpusatkan pelajar, berorientasikan tindakan dan transformatif (Wiek et al., 2011) Untuk membangunkan kompetensi yang pelajar perlukan sekarang, individu perlu melibatkan diri dalam pembelajaran berasaskan inkuiri (PBI) yang mempunyai nilai autentik dan relevan kepada mereka secara peribadi dan komuniti mereka. Konsep 'menyelaraskan' dan membuat hubungan dengan kehidupan sebenar telah menjadi kaedah penting dalam pendidikan kelestarian yang dianggap sebagai proses pembelajaran untuk perubahan (*learning to change*). Justeru, pendidikan kelestarian diseru untuk menekankan kepentingan mengintegrasikan elemen budaya (*situated culture*) (Wenger et al., 2002) di samping pengetahuan masyarakat (*knowledge of society*) (Edwards, 2015) ke dalam pembelajaran. Pengetahuan yang berkait dengan fungsi sesuatu aktiviti, konteks, dan budaya di mana ia berlaku merupakan bentuk kearifan tempatan yang telah ditegaskan oleh UNESCO (2010) sebagai sumber penting untuk penyelesaian isu-isu kelestarian. Oleh itu, terdapat satu keperluan untuk meneroka tentang keperluan model pembelajaran baru, kompetensi dan kemahiran khusus yang diperlukan oleh pelajar, dan pedagogi untuk merangsang keupayaan tersebut.

OBJEKTIF

Kajian ini bertujuan untuk mencapai objektif berikut:

- i. Menentukan sama ada wujud perbezaan pemerolehan kompetensi budaya mengikut pendekatan pembelajaran.
- ii. Mengenal pasti penerimaan kearifan tempatan sebagai sumber pembelajaran dalam pengajaran mata pelajaran geografi.

TINJAUAN LITERATUR

Generasi murid hari ini akan mewarisi dunia yang penuh dengan cabaran hebat dari segenap dimensi kehidupan. Setiap murid perlu dipersiapkan dengan kemahiran dan keupayaan supaya berani menghadapi cabaran masa depan, menyelesaikan konflik secara aman, dan membuat keputusan yang wajar dalam situasi kritikal (Kementerian Pendidikan Malaysia [KPM], 2013). Bagi memastikan murid berupaya bersaing pada peringkat global dan bersedia menghadapi cabaran masa hadapan, KPM (2016) telah menggariskan profil murid yang memiliki ciri-ciri pemikir yang bersifat terbuka kepada perspektif, nilai dan tradisi individu dan masyarakat lain.

Justeru, usaha-usaha untuk meningkatkan kesedaran multibudaya di sekolah perlu dipergiatkan memandangkan latar belakang demografi berasaskan kepelbagaian etnik dan multibudaya, selain penggunaan bahasa pengantar yang berbagai di sekolah (Yusuf et al., 2018). Dalam konteks ini, terdapat kebimbangan di kalangan penyelidik tentang kurangnya perhatian terhadap perbezaan budaya dalam perbincangan mengenai kompetensi berkait kelestarian (Mochizuki & Fadeeva, 2010). Maka, usaha untuk menerapkan kearifan tempatan ke dalam kurikulum boleh memberi implikasi yang berguna dalam proses pengajaran dan pembelajaran kerana ia dapat mewujudkan persekitaran yang kondusif untuk memperkukuh kepelbagaian sosiobudaya di sekolah.

Aspek penting pedagogi pendidikan kelestarian adalah dengan menggalakkan murid secara aktif meneroka persoalan, isu dan masalah kelestarian dalam konteks yang relevan kepada mereka dan masyarakat sekeliling mereka (Scollon & Scollon, 1988) melalui pengetahuan yang bersifat kontekstual (*human based community*) dan pedagogi berasaskan tempat (*place-base pedagogies*) (Gumbo, 2016). Kajian-kajian oleh Royal Society for the Arts, RSA (2012) mendapati kurikulum berasaskan kawasan (*Area Based Curriculum*) melalui pendekatan pembelajaran berasaskan inkuiri (PBI) berupaya melengkapkan pelajar dan golongan muda untuk membentuk masa depan dan persekitaran yang lebih baik.

Terdapat kajian menunjukkan kesan pendekatan PBI dalam meningkatkan kompetensi berkait budaya seperti kompetensi interpersonal (Camacho et al., 2019). Menerusi PBI, Wiek et al. (2014) mendapati pelajar berupaya meningkatkan kemahiran mengelola perbincangan isu-isu pembangunan dengan cara yang positif, di samping memupuk keterlibatan dalam tindakan berorientasikan masalah (Frank & Stanszus, 2019). Marcote et al. (2015) pula mendapati pembelajaran aktif dan penyertaan melalui pendekatan pengalaman berupaya meningkatkan sikap dan niat untuk bertingkah laku lestari. Manakala Wessels, Gess dan Deicke (2019) mendapati PBI mampu memupuk sikap *tolerance of uncertainty* yang berperanan melatih membuat keputusan dalam situasi yang sukar dan kurang jelas seterusnya berupaya menangani situasi tersebut.

Agenda 2030 telah memperakui peranan serta sumbangan sistem pengetahuan asal (*indigenous knowledge*) dan kearifan tempatan (*local knowledge*) sebagai medium untuk mencapai pembangunan lestari (United Nations [UN], 2015). Pengetahuan tentang konteks tempatan adalah relevan dan berguna dalam usaha untuk memahami situasi atau peristiwa yang bermasalah, seterusnya mampu menyediakan prosedur atau tatacara dalam membuat keputusan tentang permasalahan tersebut. Dalam konteks pendidikan, pengetahuan tentang kearifan tempatan didapati sesuai dan berpotensi untuk dijadikan sebagai sumber pengajaran dan boleh diintegrasikan dalam proses pengajaran geografi bagi menyokong fakta-fakta yang terdapat dalam buku teks (Mohammad Zohir & Noorazlina, 2016).

Dalam masa sama, elemen kelestarian alam dan kesejahteraan hidup sering dihubungkan dan dipadankan sebagai matlamat akhir yang perlu dipupuk ke dalam setiap individu murid melalui pembelajaran geografi (KPM, 2015). Pernyataan objektif mata pelajaran geografi secara jelas digubal untuk membolehkan murid menghubungkan fenomena yang terjadi bagi memahami interaksi yang berlaku dalam konteks ruang dan persekitaran. Kandungan kurikulum geografi diorganisasikan bertujuan untuk meningkatkan kefahaman tentang alam sekitar fizikal dan budaya serta peka terhadap fenomena alam setempat dan global (KPM, 2015:1).

Bersesuaian dengan langkah tersebut, disiplin geografi harus mengorak langkah dengan memenuhi keperluan masyarakat, dan bermakna ahli geografi abad ke-21 perlu dapat bekerja dengan kekayaan budaya masyarakat (Hanson, 2004). Dari sudut sejarah, ahli geografi telah lama mempunyai keterkaitan apabila berurusan dengan pengetahuan yang terikat dalam organisasi sosial (Smith, 2011). KPM (2015) turut menyarankan supaya menghubungkan 'pengalaman hidup' ke dalam pendekatan pengajaran mata pelajaran ini bagi membenarkan murid memperoleh prinsip-prinsip saintifik dan pandangan sosial dari persekitaran terdekat mereka. Sungguhpun begitu, pandangan murid tentang pendedahan terhadap sumber pengetahuan alternatif dan cara baru dalam mengetahui (*alternative perspective*) perlu juga diteroka. Hasil tinjauan boleh menjadi asas rujukan untuk menilai penerimaan murid seterusnya potensi untuk mencadangkan penerapan kearifan tempatan ke dalam pengajaran.

METODOLOGI

Reka bentuk kajian

Penyelidikan eksperimen dipilih berdasarkan tujuan untuk melihat kesan olahan pengajaran melalui penerapan pengetahuan tentang kearifan tempatan terhadap kompetensi budaya. Kajian ini menggunakan kaedah kuasi eksperimen dengan reka bentuk ujian pos kumpulan kawalan tidak setara. Kaedah ini dipilih kerana situasi proses pembelajaran sedia ada menyebabkan kesukaran bagi membolehkan murid dirawakkan sebagai kumpulan rawatan ataupun kawalan. Kaedah ini amat sesuai dilaksanakan dalam persekitaran persekolahan sedia ada dan dijalankan di beberapa buah sekolah yang berlainan (Wiersma & Jurs, 2005). Reka bentuk ini juga digunakan dengan meluas dalam penyelidikan pendidikan amnya (Malik & Alam, 2019) dan penyelidikan spesifik berkaitan pengajaran inkuiri (Furtak et al., 2012) yang melibatkan satu atau lebih kumpulan rawatan dan satu kumpulan kawalan.

Persampelan

Pemilihan sampel adalah secara persampelan bertujuan (*purposive sampling*) (Cohen et al., 2011). Sampel kajian terdiri daripada 133 orang murid tingkatan satu yang sedang mengikuti pembelajaran mata pelajaran geografi KSSM di tiga buah sekolah di Daerah Batang Padang. Tiga kumpulan eksperimen terlibat dalam kajian ini iaitu dua kumpulan rawatan dan satu kumpulan kawalan. Seramai 44 orang masing-masing berada dalam kumpulan pembelajaran berasaskan inkuiri (PBI) dan tradisional (TRA) serta 45 murid kumpulan PBI dengan penerapan kearifan tempatan (PBI-KA). Oleh itu, bilangan sampel dalam kajian ini menepati saranan minimum 30 responden bagi penyelidikan eksperimen dan perbandingan bersebab (Gay et al., 2006) dan saiz responden antara 30 hingga 60 bagi setiap kumpulan bagi penyelidikan pendidikan (Sutter, 2006). Sampel pengajaran terdiri daripada dua bab dalam tema isu dan pengurusan alam sekitar (KPM, 2015) iaitu bagi tajuk Sumber Air (Bab 12) dan Sisa Domestik (Bab 13). Sesi pengajaran melibatkan pertemuan bersemuka selama dua minggu dalam satu sela masa 30 dan 60 minit pengajaran bagi setiap tajuk / bab.

Pemilihan pengetahuan kearifan tempatan ini adalah berdasarkan pelbagai literatur yang berkaitan dengan pengurusan sumber air dan sisa domestik sama ada dalam bentuk pengetahuan, amalan, kepercayaan dan budaya dalam sesuatu komuniti tertentu. Sebagai contoh, dalam kajian ini, kearifan tempatan berkaitan sumber air adalah dalam konteks pengurusan, pemuliharaan serta inovasi dan teknologi. Ia sesuai diterapkan semasa pengajaran topik langkah-langkah mengurangkan kesan krisis air. Walaupun begitu, pengetahuan tentang kearifan tempatan turut diterapkan bagi sub topik yang lain. Pendekatan penerapan kearifan tempatan ke atas topik terpilih adalah mengikut saranan Mohammad Zohir dan Noorazlina (2016) dengan cara menyisipkan pengetahuan mengenai kearifan

tempatan melalui contoh yang nyata dan dekat dengan persekitaran murid. Contoh-contoh ini berguna bagi menyokong fakta-fakta yang terdapat dalam buku teks geografi. Selain itu, kaedah penerapan turut merujuk kepada beberapa saranan oleh Stearsa et al. (2003) serta Kruger dan de Beer (2019) supaya kedua-dua paradigma pengetahuan digunakan untuk menyokong dan melengkapinya antara satu dengan lain dalam transisi domain kearifan tempatan dan pengetahuan mata pelajaran.

Instrumen kajian

Penilaian dan pengukuran kompetensi budaya dilaksanakan melalui instrumen set soal selidik yang mengumpulkan maklumat melalui laporan sendiri mengenai kesedaran murid tentang isu global dan budaya, kemahiran (kognitif dan sosial) dan sikap. Soal selidik kompetensi budaya terdiri daripada dua bahagian. Bahagian A mengandungi 18 soalan laporan sendiri yang berkaitan dengan kemahiran (kognitif dan sosial) dan sikap murid dalam aspek budaya. Manakala pada bahagian B pula, tujuh item dikemukakan bagi menilai pandangan murid mengenai penerapan pengetahuan daripada budaya lain ke dalam pengajaran. Item merupakan adaptasi daripada kajian Global Competency for an Inclusive World oleh OECD (2018). Semua item dalam bahagian perlu dijawab berdasarkan skala likert lima mata. Kajian rintis ke atas soal selidik kompetensi budaya mencatatkan Alpha 0.84 menunjukkan nilainya berada dalam julat yang boleh diterima, tidak melepasi nilai maksimum 0.90 serta tidak kurang dari nilai 0.60. Maka ianya sesuai, boleh digunakan dan mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi (Taber, 2018).

DAPATAN KAJIAN

Kemahiran kognitif dan sosial dalam aspek budaya

Dalam dimensi *perspective taking* (item 1 – 4) yang menilai keupayaan individu untuk memahami perspektif orang lain, didapati bahawa nilai min terendah dalam kumpulan PBI ($M=3.43$, $SD=1.19$) dan PBI-KA ($M=3.42$, $SD=1.18$) adalah bagi item 1. Dapatan ini menggambarkan murid kedua-dua kumpulan rawatan sentiasa cuba memahami rakan mereka (item 3) sebelum mengkritik seseorang (item 4) dengan mengutamakan sudut pandang dan situasi mereka. Namun begitu, perhatian yang diberikan oleh murid dalam membuat keputusan tentang sesuatu perselisihan faham kurang menekankan pandangan semua pihak. Manakala bagi kumpulan TRA, nilai min tertinggi adalah item 4 ($M=3.61$, $SD=1.21$) dan terendah bagi item 2 ($M=3.09$, $SD=1.25$). Hal ini membayangkan bahawa murid kumpulan kawalan, walaupun percaya terdapat dua persoalan yang berbeza, namun mereka kurang mencuba untuk melihat pandangan kedua-duanya. Keputusan ini tidak mengejutkan kerana usaha untuk memahami perspektif yang pelbagai menjadi semakin mencabar apabila berkaitan dengan sesuatu konflik.

Bagi dimensi kebolehsuaian (item 5 – 9), nilai min tertinggi kedua-dua kumpulan rawatan adalah bagi item 5. Manakala nilai min terendah adalah bagi item 7 dalam kedua-dua kumpulan rawatan PBI ($M=3.18$, $SD=0.92$) dan PBI-KA ($M=2.87$, $SD=1.44$) menunjukkan bahawa mereka sukar untuk menyesuaikan diri dengan budaya yang baru. Keadaan ini membayangkan bahawa murid mampu beradaptasi dengan situasi baru melalui perubahan tingkah laku, tetapi terdapat kesukaran untuk menyesuaikan diri terutama melibatkan aspek budaya yang baru. Hal ini lebih jelas apabila item 9 (saya mampu mengatasi kesukaran untuk berinteraksi dengan orang dari budaya berlainan) turut mencatatkan nilai min kedua terendah bagi kumpulan PBI dan PBI-KA.

Murid dalam kumpulan kawalan (TRA) didapati berupaya menyesuaikan diri dengan situasi yang berbeza walaupun dalam keadaan yang sukar ($M=3.27$, $SD=1.17$). Sementara itu, keupayaan untuk memikirkan cara penyelesaian apabila berhadapan dengan situasi sukar dengan orang lain adalah rendah (item 8). Mereka juga kurang berkeupayaan untuk menyesuaikan diri dengan budaya yang baru dengan mudah (item 7) yang mencatatkan min 3.05 ($SD=1.22$) iaitu nilai kedua terendah. Keadaan ini menunjukkan murid kumpulan kawalan lebih sukar untuk menyesuaikan diri dengan budaya baru dan yang melibatkan penyelesaian bersama orang lain, walaupun mereka mampu menyesuaikan diri dengan situasi yang berbeza. Ini juga bermaksud, keupayaan untuk beradaptasi dipengaruhi oleh budaya baru dan juga individu berlainan dalam interaksi mereka.

Jadual 1: Kemahiran kognitif dan sosial dalam aspek budaya

Pernyataan Item	PBI		PBI-KA		TRA	
	Min	SD	Min	SP	Min	SP
1 Saya cuba melihat pandangan daripada semua pihak yang berselisih faham sebelum membuat keputusan.	3.43	1.19	3.42	1.18	3.45	1.04
2 Saya percaya bahawa terdapat dua pandangan yang berbeza bagi setiap persoalan dan cuba melihat kedua-duanya.	3.52	0.98	3.53	1.04	3.09	1.25
3 Saya cuba memahami rakan saya dengan lebih baik dengan meletakkan sesuatu perkara itu melalui perspektif mereka.	4.14	1.00	3.56	1.14	3.39	1.24
4 Sebelum mengkritik seseorang, saya cuba membayangkan bagaimana perasaan saya sekiranya saya berada di tempat mereka.	4.02	0.90	3.78	1.19	3.61	1.21
Jumlah min keseluruhan aspek <i>perspective taking</i>	3.34	0.57	3.57	0.73	3.39	0.70
5 Saya dapat mengubah tingkah laku saya untuk memenuhi keperluan situasi baru.	3.68	1.14	3.71	1.18	3.16	1.18
6 Saya dapat menyesuaikan diri dengan situasi yang berbeza walaupun dalam keadaan yang sukar.	3.27	1.11	3.49	1.27	3.27	1.17
7 Saya dapat menyesuaikan diri dengan budaya yang baru dengan mudah.	3.18	0.92	2.87	1.44	3.05	1.22
8 Semasa menghadapi situasi sukar dengan orang lain, saya dapat memikirkan cara untuk menyelesaikannya.	3.36	0.99	3.58	1.14	3.00	1.16
9 Saya mampu mengatasi kesukaran untuk berinteraksi dengan orang dari budaya berlainan.	3.20	0.93	2.93	1.14	3.11	1.06
Jumlah min keseluruhan aspek kebolehsuaian	3.34	0.57	3.32	0.75	3.12	0.68

Sikap dalam aspek budaya

Dimensi keterbukaan adalah berkaitan dengan minat untuk mempelajari tentang budaya orang lain (item 10 – 13). Item 13 merupakan nilai min tertinggi ($M=4.00$, $SP=0.99$) dalam kumpulan PBI. Sebaliknya, item yang sama mencatatkan min terendah $M=3.40$ ($SD=1.16$) dalam kumpulan rawatan PBI-KA. Manakala min terendah bagi kumpulan PBI pula ditunjukkan oleh item 11 (saya ingin mengetahui lebih lanjut mengenai agama dan kepercayaan yang terdapat di dunia ini). Dapatan ini menggambarkan walaupun murid dalam kumpulan PBI berminat untuk mengetahui tradisi daripada budaya yang lain, namun aspek kepercayaan dan agama bukan suatu pilihan mereka. Walaupun begitu, keinginan untuk mempelajari tentang kehidupan orang di negara lain (item 10) merupakan nilai min tertinggi bagi kumpulan PBI-KA ($M=3.62$, $SD=1.32$) dan TRA ($M=3.89$, $SD=1.19$). Sementara itu, murid kumpulan TRA didapati kurang berminat dengan sudut pandang (worldview) orang dari pelbagai budaya tentang dunia ini. Satu hal menarik, bahawa kumpulan PBI-KA mencatatkan nilai min tertinggi bagi keinginan mempelajari tentang orang-orang di negara lain, namun tidak berminat untuk mengetahui dengan lebih mendalam tentang tradisi daripada budaya berlainan. Hal ini menimbulkan kontradiksi, sedangkan kumpulan ini telah menerima olahan pengajaran melalui penerapan unsur kearifan tempatan dalam pengajaran.

Jadual 2: Sikap dalam aspek budaya

	Pernyataan Item	PBI		PBI-KA		TRA	
		Min	SD	Min	SP	Min	SP
10	Saya ingin mempelajari tentang kehidupan orang di negara lain.	3.98	1.17	3.62	1.32	3.89	1.19
11	Saya ingin mengetahui lebih lanjut mengenai agama dan kepercayaan yang terdapat di dunia ini	3.68	1.18	3.60	1.23	3.61	1.32
12	Saya berminat dengan bagaimana orang dari pelbagai budaya melihat dunia ini.	3.80	0.98	3.47	1.22	3.52	1.25
13	Saya berminat untuk mengetahui mengenai tradisi daripada budaya yang lain.	4.00	0.99	3.40	1.16	3.64	1.24
	Jumlah min keseluruhan aspek sikap keterbukaan	3.86	0.80	3.52	0.67	3.66	0.96
14	Saya menghormati orang dari budaya lain	4.48	0.88	4.44	0.87	4.00	1.06
15	Saya melayan semua orang dengan hormat tanpa mengira latar belakang budaya mereka.	4.18	1.13	4.02	1.23	3.80	1.17
16	Saya memberi ruang kepada orang-orang dari budaya lain untuk mengekspresikan diri.	4.02	0.85	3.80	1.12	3.55	1.07
17	Saya menghormati nilai-nilai orang daripada pelbagai budaya.	4.23	1.10	3.96	1.17	3.66	1.16
18	Saya menghargai pendapat orang daripada pelbagai budaya.	4.14	0.91	3.89	1.11	3.84	1.01
	Jumlah min keseluruhan aspek nilai hormat	4.21	0.70	4.02	0.82	3.77	0.75

Bagi dimensi nilai menghormati (item 14 – 18), catatan min tertinggi kedua-dua kumpulan rawatan adalah bagi item 14 yang menunjukkan mereka menghormati orang daripada budaya yang lain. Selain sikap menghormati individu, mereka juga menghormati nilai-nilai, melayan dan menghargai pendapat dalam kepelbagaian budaya yang turut dibuktikan melalui catatan nilai min yang tinggi. Namun begitu, kajian mendapati bahawa murid agak keberatan untuk memberikan ruang kepada orang daripada budaya berlainan untuk mengekspresikan diri mereka (item 16), yang juga merupakan nilai min terendah dalam kedua-dua kumpulan rawatan. Bagi item yang sama, catatan nilai min adalah lebih rendah dalam kumpulan PBI-KA berbanding PBI. Perkara ini menggambarkan murid dalam kedua-dua kumpulan rawatan seolah-olah tetap menghormati kepelbagaian budaya tetapi masih sukar menerima pengaruh luar ke dalam budaya mereka. Dapatan dalam kumpulan TRA turut menunjukkan corak yang serupa. Melalui dapatan ini, boleh disimpulkan bahawa murid dalam semua kumpulan kajian secara amnya masih kurang bersedia untuk memberikan ruang kepada orang lain untuk mengekspresikan diri dan budaya mereka.

Secara keseluruhannya, nilai menghormati orang daripada budaya berlainan mencatatkan indeks tertinggi daripada empat dimensi yang diukur ($M=1.00$, $SD=0.78$). Sikap keterbukaan daripada sudut minat untuk mempelajari budaya daripada orang dan negara yang berbeza mencatatkan nilai indeks kedua tertinggi ($M=0.68$, $SD=0.83$), disusuli oleh keupayaan untuk beradaptasi dengan situasi yang baru ($M=0.26$, $SD=0.67$). Manakala, keupayaan untuk memahami dan menghayati perspektif dan pandangan orang lain merupakan nilai indeks terendah mengikut kumpulan kajian. Semua nilai indeks tertinggi dicatatkan dalam kumpulan rawatan, dengan kumpulan PBI mencatatkan tiga daripada empat indeks (kebolehsuaian, keterbukaan, nilai hormat) mengatasi kumpulan lain. Kumpulan PBI-KA hanya mempamerkan tahap keupayaan untuk memahami perspektif dan pandangan orang lain lebih tinggi antara kumpulan kajian.

Penerimaan kearifan tempatan dalam pengajaran

Jadual 3 menunjukkan skor tertinggi kumpulan PBI ($M=4.30$, $SD=0.82$) dan PBI-KA ($M=4.16$, $SD=0.93$) adalah bagi item 25. Hal ini jelas menunjukkan bahawa murid kedua-dua kumpulan rawatan merasakan bahawa bentuk amalan dan pengetahuan sesuatu masyarakat tertentu sangat penting untuk dipelajari dan bermakna kepada mereka. Dalam kumpulan PBI yang tidak didedahkan dengan kearifan tempatan, didapati mereka kurang bersetuju dengan dakwaan bahawa melalui penerapan pengetahuan

daripada budaya lain akan lebih mengelirukan mereka. Dalam erti kata lain, murid merasakan bahawa pengetahuan tersebut masih relevan buat masa sekarang. Tetapi, dapatan dalam kumpulan PBI-KA mendedahkan mereka lebih memilih dan selesa dengan buku teks untuk merujuk sesuatu perkara yang baru atau asing kepada mereka, yang tiada bezanya dengan kumpulan TRA. Selain itu, murid kumpulan TRA juga kurang bersetuju untuk mempelajari seterusnya menjadikan pengalaman orang terdahulu sama ada dalam bentuk pengetahuan atau amalan sebagai sumber pengajaran (item 25).

Jadual 3: Penerimaan kearifan tempatan dalam pengajaran

Pernyataan Item	PBI		PBI-KA		TRA	
	Min	SD	Min	SD	Min	SD
19 Mengajar tentang fakta lebih utama daripada mendedahkan murid kepada pengetahuan daripada budaya lain.	3.48	1.07	3.36	1.19	3.32	1.34
20 Penerimaan terhadap pengetahuan tentang sesuatu budaya bergantung kepada latar belakang murid.	3.61	1.02	3.40	1.12	3.32	1.07
21 Menerapkan pengetahuan daripada budaya lain akan lebih mengelirukan murid kerana pengetahuan tersebut sudah tidak relevan dengan zaman moden.	3.25	1.16	3.40	1.14	3.52	0.95
22 Adalah lebih mudah merujuk kepada buku teks ataupun buku rujukan apabila diajar tentang sesuatu perkara baru.	4.18	1.06	4.07	0.86	4.02	0.98
23 Murid perlu memiliki pengetahuan tentang sesuatu budaya terlebih dahulu sebelum guru boleh menerapkannya ke dalam pengajaran.	3.80	0.85	3.91	0.93	3.43	1.23
24 Murid sepatutnya dibenarkan untuk meneroka perspektif pandangan yang berbeza untuk berfikir tentang penyelesaian masalah yang berlaku kepada alam sekitar.	3.93	1.00	4.00	1.15	4.02	0.82
25 Pengalaman merupakan guru yang terbaik; murid perlu belajar sesuatu perkara melalui pengalaman orang-orang terdahulu dalam bentuk amalan dan pengetahuan mereka.	4.30	0.82	4.16	0.93	3.84	1.01
Jumlah min keseluruhan	3.34	0.36	3.33	0.38	3.19	0.34

Jadual 4: ANOVA dua hala antara kaedah pengajaran dan jantina atas penerimaan kearifan tempatan dalam pengajaran

Kesan utama	Type III Sum of Squares	df	MS	F	Sig.	ES η^2
Kaedah	0.58	2	0.29	2.18	0.117	0.033
Jantina	0.15	1	0.15	1.14	0.289	0.009
Kaedah * Jantina	0.04	2	0.02	0.15	0.860	0.002
Ralat	16.87	127	0.13			
Jumlah	1456.04	133				

Berdasarkan jadual 4, ujian ANOVA dua hala mendapati penerimaan kearifan tempatan adalah tidak berbeza secara signifikan $p > 0.05$ mengikut kaedah pengajaran yang diterima, $F(2,127)=2.18$ dan jantina murid, $F(1,127)=1.14$. Manakala tiada kesan interaksi yang signifikan antara kaedah pengajaran dan jantina murid ke atas penerimaan penerapan kearifan tempatan ke dalam pengajaran, $F(2,127)=0.15$, $p > 0.05$. Keputusan yang menunjukkan perbezaan tidak signifikan mengikut kaedah pengajaran ($p=0.117$) dan jantina ($p=0.289$) bermakna tahap penerimaan penerapan kearifan tempatan ke dalam pengajaran tidak dipengaruhi oleh pendekatan pengajaran yang digunakan dan jantina murid.

PERBINCANGAN

Pemerolehan kompetensi budaya melalui penerapan kearifan tempatan

Dalam kajian ini, kompetensi budaya yang mengukur sikap murid dalam aspek kebolehsuaian, keterbukaan dan nilai hormat mencatatkan nilai indeks keupayaan yang lebih tinggi di kalangan kumpulan PBI. Dari aspek sikap keterbukaan, kumpulan yang menerima penerapan kearifan tempatan dalam pengajaran (PBI-KA) didapati kurang berminat untuk mendalami tradisi daripada budaya berlainan walaupun mempunyai keinginan tinggi untuk mempelajari kehidupan orang di negara lain. Dapatan ini selari dan koheren dengan aspek nilai hormat, di mana kumpulan PBI-KA masih kurang bersedia untuk memberikan ruang kepada orang daripada budaya berlainan untuk mengekspresikan diri dan sukar untuk menerima pengaruh luar ke dalam budaya mereka sendiri.

Terdapat kajian tentang individu yang menunjukkan minat untuk mengetahui kehidupan orang di negara lain kesan daripada globalisasi. Grimalda, Buchan dan Brewer (2018) menghujahkan bahawa peningkatan penyertaan dalam rangkaian global meningkatkan identiti sosial global dan seterusnya kecenderungan untuk bekerjasama dengan orang lain. Identifikasi peserta lebih berdasarkan penanda sosiologi seperti bahasa, agama dan tradisi yang umumnya mencirikan dan membezakan satu kumpulan budaya dengan yang lain (Syarizan, Minah & Norhafezah, 2017). Oleh sebab itu, isu antara budaya timbul (daripada interaksi manusia dengan latar budaya berbeza) apabila cara berfikir, kepercayaan, perasaan, dan tindakan satu pihak disalah tafsir oleh pihak yang lain. Antara kesukaran untuk mengamalkan sikap keterbukaan adalah untuk *'suspend and not to assume'* bahawa nilai budaya, kepercayaan dan tingkah laku sendiri adalah satu-satunya yang mungkin betul dan meletakkannya pada kedudukan yang sama apabila berinteraksi dengan orang lain (OECD, 2018).

Ahmad Zaharuddin et al. (2021) meneroka tentang kesukaran peribadi murid untuk bergaul dengan semua agama di Malaysia. Terdapat sebahagian kecil responden yang tidak bersetuju dengan kebebasan beragama dan mengamalkan budaya masing-masing. Manakala, 27% bersetuju bahawa mereka menghadapi kesukaran untuk bergaul dengan semua agama. Ini membayangkan bahawa sesetengah orang meletakkan banyak kepentingan pada aspek agama dalam kehidupan mereka, dan menghormati hak mereka untuk mempercayai apa sahaja yang mereka mahu, walaupun tidak bersetuju dengan mereka. Bahagian paling sukar adalah untuk mengakui ketidakselesaan peribadi terhadap pilihan gaya hidup, tradisi dan adat yang lain. Dalam konteks kajian ini, sikap keterbukaan mempunyai kesan dalam mempengaruhi nilai hormat dalam interaksi antara budaya, ditunjukkan oleh kesukaran murid untuk menerima pengaruh luar ke dalam budaya mereka sendiri. Dalam aspek kebolehsuaian, dapatan kajian ini juga menunjukkan kumpulan rawatan PBI dengan penerapan kearifan tempatan mempamerkan keupayaan yang rendah dan menyatakan sukar untuk menyesuaikan diri dengan budaya baru.

Dapatan kajian ini menyokong hujah Yates dan de Oliveira (2016) berhubung dengan asas budaya yang mempengaruhi dalam bagaimana dan mengapa orang dari budaya yang berlainan kadang kala cenderung membuat keputusan secara berbeza. Berkemungkinan terdapat salah faham dalam konteks ini di kalangan kumpulan yang dikaji. Mengikut Lebrón (2013) tiada istilah yang mengatakan bahawa satu budaya itu tidak betul dan satu lagi salah, hanya berbeza, dan perbezaan utama itu adalah dari segi asal usulnya. Menghormati budaya yang berlainan tidak memerlukan seseorang untuk meminimumkan atau mengabaikan perbezaan yang ketara antara mereka dengan orang lain. Malahan juga, tidak memerlukan persetujuan dengan menerima pakai atau bertukar kepada kepercayaan orang lain. Maka, konsep hormat-menghormati dan toleransi perlu dibezakan.

Penerimaan kearifan tempatan dalam pengajaran

Tahap penerimaan penerapan kearifan tempatan dari aspek kepercayaan didapati tidak banyak berbeza dalam kumpulan rawatan di antara olahan PBI ($M=4.01$) dengan PBI-KA ($M=4.02$) tetapi lebih rendah dalam kumpulan kawalan ($M=3.77$). Kajian ini turut mengenal pasti tahap penerimaan sederhana tinggi terhadap penerapan kearifan tempatan dalam pengajaran, yang tidak berbeza secara signifikan mengikut kaedah pengajaran dan jantina murid. Dapatan utama menunjukkan murid mempunyai konsepsi kearifan tempatan yang terhad dan tidak menganggap ianya sebagai rujukan utama dalam mempelajari perkara baru. Sebaliknya, kajian mendapati kepercayaan murid terhadap nilai dan kepentingan kearifan

tempatan untuk diterapkan ke dalam pengajaran guru berada pada tahap hampir tinggi. Keputusan ini membayangkan wujudnya potensi untuk mengintegrasikan kearifan tempatan ke dalam pengajaran mata pelajaran geografi sekolah.

Dapatan kajian menunjukkan murid kurang bersetuju pengajaran dalam kelas melibatkan fakta semata-mata tetapi merasakan pendedahan terhadap pengetahuan daripada budaya lain juga perlu diterapkan semasa pengajaran. Namun, apabila melibatkan pengajaran tentang perkara baru, majoriti murid dalam semua kumpulan kajian menyatakan bahawa buku teks merupakan sumber utama sebagai rujukan apabila diajar tentang perkara berkenaan. Hal ini tidak boleh dinafikan kerana buku teks merupakan wadah utama kurikulum, dan mewakili peranan yang dominan dalam pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran sekolah (Sherman et al., 2016) dan mempunyai implikasi meluas dari segi peperiksaan. Jelasnya, kandungan buku teks (geografi) berkaitan pengetahuan kearifan tempatan sememangnya tidak dimasukkan sebagai sumber pengajaran guru dan aktiviti pembelajaran murid. Namun, dapatan tahap sederhana tinggi dua kumpulan kajian walaupun tidak didedahkan dengan kearifan tempatan dalam pengajaran boleh menjadi petunjuk tentang minat murid terhadap pengetahuan baru. Ada kemungkinan murid telah tepu dengan maklumat dan fakta yang disajikan dalam buku teks. Berkemungkinan juga, terdapat kaitan dengan kesediaan mereka untuk memahami perspektif orang lain dan minat yang lebih besar untuk mempelajari budaya berbeza.

Di sekolah, aspek kearifan tempatan sebenarnya boleh ditemui dalam pengetahuan terdahulu murid. Namun begitu, wujud jurang antara kehidupan di sekolah yang hanya berpandukan pengetahuan saintifik berbanding dengan kehidupan seharian yang kerap disokong oleh kearifan tempatan (Sotero et al., 2020). Persekolahan kadang kala menjadi salah satu punca pengabaian dan penolakan kearifan tempatan, kerana ia membuka generasi baharu kepada bentuk lain untuk melihat dunia. Belajar adalah tentang membuat makna dalam lingkungan budaya, maka pertimbangkan tentang apakah pengetahuan yang penting dan bermakna dalam lingkungan budaya murid. Kemukakan sudut pandang dunia yang diterima masyarakat dengan ciri-ciri saintifik yang rasional dan logik, serta elakkan dari menghujahkan *metaphysical worldview* daripada masyarakat yang diresapi oleh persepsi dan sistem kepercayaan karut, animisme, *cosmetology* dan teologi (Inokoba et al., 2010). Maka dalam hal ini, walaupun kajian mendapati murid kurang bersetuju kearifan tempatan sebagai tidak relevan dan penerapannya ke dalam pengajaran akan lebih mengelirukan, faktor-faktor tersebut tidak boleh dipandang ringan.

Mana-mana murid dengan *worldview* sedia ada yang tidak selaras dengan perspektif saintifik akan lebih sukar untuk mempelajari (sains) kerana ia mungkin tidak masuk akal bagi mereka dari segi andaian, logik dan nilai (Cobern, 1996). Maka, mengintegrasikan kearifan tempatan dengan sains sekolah boleh meletakkan guru dalam dilema bila mana sains dan pengetahuan tradisional mungkin bertembung. Sukar untuk guru menjelaskan atau memberikan pandangan tentang fenomena semula jadi yang melibatkan mistik dan spiritualisme, yang mungkin secara peribadi bermakna bagi dirinya tetapi sebenarnya bukan sains (Dorsah & Okyer, 2020).

Oleh itu, dapat disimpulkan bahawa penerapan pengetahuan tentang kearifan tempatan di dalam pengajaran mempengaruhi tahap penerimaan murid. Ini ditunjukkan oleh min tahap kepercayaan yang tinggi dalam kumpulan yang didedahkan dengan pengetahuan tentang kearifan tempatan (PBI-KA) melalui pengajaran dan aktiviti kelas berbanding kumpulan tanpa pendedahan elemen yang sama (PBI dan TRA). Dapatan kajian ini juga menunjukkan murid bersetuju bahawa pengalaman dalam bentuk amalan atau pengetahuan (kearifan tempatan) sebagai sumber berguna dan terdapat keperluan untuk mempelajarinya. Maka dapatan ini menjadi indikator jelas tentang potensi kearifan tempatan ke dalam kurikulum yang menghargai budaya tempatan dan keistimewaannya selain sebagai solusi daripada terhakis dan dipinggirkan.

IMPLIKASI KAJIAN

Kearifan tempatan dalam pedagogi kelestarian

Laporan *Shaping the Education of Tomorrow* (UNESCO, 2012) menyedari bahawa tidak ada satu cara hidup yang paling lestari di mana-mana sahaja dan untuk selama-lamanya. Oleh itu, manusia boleh belajar antara satu sama lain, walaupun dari tempat dan orang yang berbeza di seluruh dunia.

Bertepatan dengan ini, salah satu strategi yang digariskan oleh United Nations Economic Commission for Europe (UNECE, 2009) adalah atas prinsip rasa hormat dan pemahaman terhadap budaya yang berbeza dan menerima sumbangan mereka dalam proses perkembangan program pendidikan untuk kelestarian. Global Education Monitoring Report (2016) turut menekankan keperluan sistem pendidikan yang menggalakkan gaya hidup lestari, dan boleh belajar banyak perkara daripada komuniti peribumi. Komuniti pendidikan harus menghormati budaya tempatan dan menyampaikan pengajaran melalui kearifan tempatan mereka. Pengintegrasian tema sosial dan pengetahuan masyarakat peribumi ke dalam kurikulum menjadi semakin penting sekiranya berhasrat mendidik pelajar secara berkesan untuk dunia global (Kirkwood, 2001).

Dalam konteks pedagogi kelestarian, Burns (2013) mencadangkan supaya isi pembelajaran disusun secara tematik dan memfokuskan saling hubungan antara sistem dengan menyepadukan aspek ekonomi, budaya, sejarah, ekologi atau spatial bagi sesuatu isu kelestarian. Sementara itu, isu-isu kelestarian yang merangkumi keperluan masyarakat dianggap sebagai konteks penting untuk pedagogi kelestarian. Konteks pembelajaran melalui kehidupan dunia sebenar mendedahkan murid terhadap cara yang berbeza untuk melihat sesuatu isu, penyelesaian, strategi, pengalaman, *worldviews* dan cara mengetahui yang dianggap sebagai perspektif alternatif dalam proses penyelesaian masalah, membentuk pendapat, menjelaskan nilai dan membuat keputusan.

Tujuan pedagogi kelestarian adalah untuk mewujudkan pembelajaran bermakna, integral, perubahan tingkah laku melalui reka bentuk yang disengajakan yang menggabungkan pelbagai dimensi. Dalam konteks pendidikan transformatif, peranan kearifan tempatan dilihat dari sudut kepelbagaian perspektif (Kozak & Elliot, 2011; Burns et al., 2019). Manakala dalam pendidikan berasaskan kompetensi (Redman, 2013), kearifan tempatan ditemui dalam pendekatan pedagogi pembelajaran dunia sebenar melalui penglibatan dengan komuniti. Kearifan tempatan perlu dimanfaatkan sepenuhnya sebagai elemen utama dalam pendidikan transformatif dan berasaskan kompetensi. Kajian ini menyarankan supaya kearifan tempatan - yang signifikan dimasukkan ke dalam isi kandungan pembelajaran (*content*) dan spesifik mengikut isu kelestarian yang perlu ditangani (*context*) yang menyokong pendekatan pedagogi (*process*) serta menggabungkan pelbagai perspektif pengetahuan (*alternative perspective*) dalam membangunkan keupayaan atau kompetensi berkaitan kelestarian.

KESIMPULAN

Dapatan dalam kompetensi budaya menunjukkan kemahiran dari aspek kognitif dan sosial lebih rendah berbanding sikap dalam aspek budaya selain menunjukkan susunan yang tidak sama. Di samping terpisah antara satu sama lain, aspek kemahiran (*perspective taking*, kebolehsuaian) didapati lebih tinggi di kalangan murid lelaki. Manakala murid perempuan mendominasi kompetensi budaya dari aspek sikap (keterbukaan, nilai hormat). Dapat disimpulkan bahawa fungsi dan peranan kearifan tempatan didapati kurang efektif dalam membangunkan kompetensi budaya. Namun dari sudut penerimaan, tidak diragui terdapat potensi yang besar untuk menjadikan pengetahuan tentang kearifan tempatan sebagai bahan sumber mengajar di bilik darjah geografi.

Fleksibiliti dalam dasar pendidikan yang membolehkan sekolah rendah dan menengah mengintegrasikan perkaitan tempatan dan kesesuaian budaya ke dalam kandungan kurikulum secara amnya kekal sebagai cabaran utama. Usaha untuk mengintegrasikan kearifan tempatan ke dalam kerangka sains telah dilihat sebagai fungsi yang disalah tafsir. Ada yang percaya bahawa pengetahuan saintifik sudah memadai untuk menjawab persoalan dalam kajian berkaitan kelestarian, kerana ia memberitahu kita tentang apa yang berkesan dan terbukti melalui kajian empirikal. Tetapi sebahagian yang lain yakin, bahawa kajian kelestarian juga perlu memanfaatkan bentuk pengetahuan lain berdasarkan kearifan tempatan. Bagaimana untuk mengintegrasikan kedua-dua pengetahuan dan menentukan jenis pengetahuan praktikal dan bukti saintifik mungkin menjadi persoalan yang rumit dan mencabar. Sama ada terdapat variasi dalam epistemologi pengetahuan tempatan dan sains barat atau percanggahan dari sudut metodologi, pada akhirnya matlamat kelestarian hanya berada dalam situasi statik sehingga dua paradigma tersebut diintegrasikan sepenuhnya.

RUJUKAN

- Ahmad Zaharuddin Sani Ahmad Sabri, Roziya Abu, Shamshuritawati Sharif, & Rozira Abu. (2021). Accepting other religion and live harmoniously: A study on Malaysian youth. *Online Journal of Research in Islamic Studies*, 8(2), 1-10.
- Bagoly-Simó, P. (2023). Geography's unkept promises of education for sustainable development (ESD) on geography's wasted potential to educate for a more sustainable future. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 53–68.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272–281.
- Brundiars, K., & Wiek, A. (2010). Educating students in real-world sustainability research: Vision and implementation. *Innovation in Higher Education*, 36(2), 107-124.
- Brundiars, K., Wiek, A., & Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308-324.
- Burns, H. (2013). Meaningful sustainability learning: A study of sustainability pedagogy in two university courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 166-175.
- Burns, H., Kelley, S.S., & Spalding, H. (2019). Teaching sustainability: Recommendations for best pedagogical practices. *Journal of Sustainability Education*, 19, 1-16.
- Camacho, M.T.F., Martín, M.G., Loss, M.F., & Fàbregas, M.C.B. (2019). Integrating sustainability into higher education curricula through the project method, a global learning strategy. *Sustainability*, 11, 767.
- Chand, K., Kanesan, S., Kobran, S., Kong, P.Y., & Rasid, I. (2023). *Mission 4.7: The status of education for sustainable development in MALAYSIA: A pilot study to assess gaps, options and opportunities for the achievement of SDG Target 4.7 in Malaysia*. <https://www.mission4point7.org/news/mission-4-7-malaysia-releases-interim-report>.
- Chua, R.Y. (2023). *Malaysia Racism Report 2022*. Pusat KOMAS
- Cobern, W.W. (1996). Worldview theory and conceptual change in science education. *Science Education*, 80, 579–610.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7th ed.). Routledge.
- de Guzman, M.R.T., Durden, T.R., Taylor, S.A., Jackie M. Guzman, J.M., & Potthoff, K.L. (2016). Cultural competence: an important skill set for the 21st century. University of Nebraska-Lincoln Extension. <https://extensionpublications.unl.edu/assets/html/g1375/build/g1375>.
- de Haan, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'- based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19-32.
- Dorsah, P., & Okyer, M. (2020). Cultural factors affecting the teaching and learning of some science concepts. *European Journal of Education Studies*, 7(7), 107-130.
- Edwards, A. (2015). Designing tasks which engage learners with knowledge. In I. Thompson (Ed.). *Designing tasks in secondary education: Enhancing subject understanding and student engagement*. (p, 13 – 27). Routledge.
- Frank, P., & Stanszus, L.S. (2019). Transforming consumer behavior: Introducing self-inquiry-based and self-experience-based learning for building personal competencies for sustainable consumption. *Sustainability*, 11, 2550.
- Furtak, E.M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D.C. (2012). Experimental and quasi experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300-329.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (8th ed.). Prentice Hall.
- Global Education Monitoring Report. (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. UNESCO Publishing.
- Grimalda, G., Buchan, N., & Brewer, M. (2018). Social identity mediates the positive effect of globalization on individual cooperation: Results from international experiments. *PLoS One*, 13(12), e0206819.
- Gumbo, M.T. (2016). Pedagogical principles in technology education: An indigenous perspective. In E. Shizha, & G. Emeagwali, (Eds.). *African indigenous knowledge and the sciences journeys into the past and present*. (p, 13-32). Sense Publishers.
- Hanson, S. (2004). Who are "We"? an important question for geography's future. *Annals of the Association of American Geographers*, 94(4), 715-722.
- Hosagrahar, J. (2017, April 11). Culture: at the heart of Sustainable Development Goals. *The UNESCO Courier*. April-June 2017. Agenda 2030: challenges for us all. <https://courier.unesco.org/en/articles/culture-heart-sustainable-development-goals>.
- Inokoba, P. K., Adebowale, A.-S., & Perepreghabofa, J. (2010). The African metaphysical worldview and its prostrate condition of backwardness. *Journal of Human Ecology*, 29(1), 23-31.

- Kementerian Pendidikan Malaysia, KPM. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah)*. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- KPM. (2015). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Geografi Tingkatan 1: Kurikulum Standard Sekolah Menengah*. Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- KPM. (2016). *Buku penerangan Kurikulum Standard Sekolah Menengah*. Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kirkwood, T.F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92 (1), 10-15.
- Kozak, S., & Elliot, S. (2014). *Connecting the dots*. Toronto: Learning for a Sustainable Future.
- Kruger, D., & de Beer, J. (2019). *Infusing indigenous knowledge in the life sciences classroom: Design principles for creating an Ethnobiological Matrix*. Proceedings of Teaching and Education Conferences. International Institute of Social and Economic Sciences.
- Lebrón, A. (2013). What is culture? *Merit Research Journal of Education and Review*, 1(6), 126-132.
- Malik, T.G., & Alam, R. (2019). Comparative analysis between pretest/post-test model and post-test-only model in achieving the learning outcomes. *Pakistan Journal of Ophthalmology*, 35(1), 4 -8.
- Marcote, P.V., Losada, M.V., & Suárez, P.A. (2015). Evaluation of an educational model based on the development of sustainable competencies in basic teacher training in Spain. *Sustainability*, 7, 2603-2622.
- Mochizuki, Y., & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 391-403.
- Mohammad Zohir Ahmad @ Shaari & Noorazlina Saidin. (2016). Pengetahuan tentang kearifan tempatan berkait alam sekitar dalam kalangan guru geografi. *Geografi*, 4(2), 1-8.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD. (2005). *The Definition and Selection of key Competencies (DeSeCo): Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary>.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Redman, E. (2013). Advancing educational pedagogy for sustainability: Developing and implementing programs to transform behaviors. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(1), 1-34.
- Royal Society for the Arts, RSA. (2010). *Engaging the Local: the RSA Area Based Curriculum*. RSA.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1988). The Axe Handle Academy: A proposal for a bioregional, thematic humanities education. In R. Barnhardt & J.K. Tonsmeire, (Eds.). *Lessons taught: lessons learned: Teachers' reflections on schooling in rural Alaska*. Fairbanks, Alaska: Center for Cross-Cultural Studies. <http://www.ankn.uaf.edu/curriculum/cxcs/lessons1/axe.html>.
- Sherman, M.F., Walkington, C., & Howell, E. (2016). Brief report: A comparison of symbol-precedence view in investigative and conventional textbooks used in algebra courses. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47 (2), 134-146.
- Smith, T.A. (2011). Local knowledge in development (geography). *Geography Compass*, 5(8), 595-609.
- Sotero, M.C., Alves, Â.G.C., Arandas, J.K.G., & Medeiros, M.F.T. (2020). Local and scientific knowledge in the school context: Characterization and content of published works. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 16(23).
- Stearns, M., Malcolmb, C., & Kowlasc, L. (2003). Making use of everyday knowledge in the science classroom. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 7(1), 109-118.
- Syarizan Dalib, Minah Harun, & Norhafezah Yusof. (2017). Identity and intercultural competence: Probing student experiences in Malaysian campuses. *Malaysian Journal of Communication*, 33(3), 107-124.
- Taber, K.S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296.
- United Cities and Local Governments [UCLG]. (2018). *Culture in the sustainable development goals: a guide for local action*. UCLG.
- United Nations Economic Commission for Europe, UNECE. (2009). *Learning from each other: The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. United Nations.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (2012). *Shaping the Education of Tomorrow 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- UNESCO (2010). *Education for Sustainable Development lens: A policy and practice review tool: Education for Sustainable Development in action learning & training tools no. 2*. UNESCO Education Sector.
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *A guide to managing knowledge: Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.

- Wessels, I., Gess, C., & Deicke, W. (2019). Competence development through inquiry- based learning. In H.A. Mieg (Ed.). *Inquiry-based learning- undergraduate research: the German multidisciplinary experience*. (p, 55-69). Springer Open.
- Wiek, A., Withycombe, K.L., & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability-A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–18.
- Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2005). *Research method in education: An introduction*. (8th ed.). Pearson.
- Yates, J.F., & de Oliveira, S. (2016). Culture and decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 106–118.
- Yusuf, Q., Marimuthu, S., & Yusuf, Y. (2018). Multicultural awareness and practices among Malaysian primary school teachers. *Al-Ta Lim Journal*, 25(2).