

KESAN STRATEGI PEMBELAJARAN PENGALAMAN TERHADAP PEMBANGUNAN KOMPETENSI: PERSPEKTIF PENDIDIKAN PERAKAUNAN

ROHAILA YUSOF¹, FARIDAH KARIM² & NORASMAH OTHMAN³

Abstrak. Kelemahan graduan dalam mempamerkan kompetensi yang diharapkan terhadap diri mereka menyebabkan banyak pihak yang menuding jari kepada pihak Institusi Pengajian Tinggi (IPT). Inovasi dalam pengajaran dan pembelajaran perlu diberi perhatian sewajarnya agar pembangunan kompetensi pelajar dijadikan sebagai agenda utama. Kajian ini telah menguji keberkesanan strategi pembelajaran pengalaman berasaskan Kitaran Pembelajaran Kolb (strategi KPK) terhadap pembangunan kompetensi dengan menggunakan kaedah eksperimen kuasi. Kajian dijalankan ke atas 145 responden yang terdiri daripada pelajar Kursus Pengantar Perakaunan Kewangan di sebuah IPTA. Responden berada dalam dua kumpulan iaitu 73 dalam kumpulan eksperimen iaitu KPK dan 72 dalam kumpulan kawalan yang mengikuti strategi pembelajaran tradisional. Pengukuran kompetensi dibuat berdasarkan pencapaian pelajar dalam kemahiran kognitif dan tingkah laku. Set ujian serta soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian. Analisis data dilakukan dengan menggunakan ANOVA *Repeated Measures* dan ANOVA sehala. Hasil kajian menunjukkan kumpulan KPK memperoleh pencapaian yang lebih tinggi dalam kemahiran kognitif analitikal serta lima daripada enam dimensi kemahiran tingkah laku yang diukur. Kajian ini memberi implikasi terhadap objektif serta kaedah pengajaran dan pembelajaran kursus perakaunan di IPT.

Kata kunci: Pendidikan perakaunan, model Kolb, kompetensi, pengajaran dan pembelajaran di Institusi Pendidikan Tinggi

Abstract. The failure of graduates to perform at expected competency level has moved the attention towards higher learning institutions. Innovation in teaching and learning has to be given a due attention so that competency development becomes the main agenda. This quasi-experimental study was conducted to test the effectiveness of a Kolb-based experiential learning strategy towards students' competency development. A total number of 145 students were involved in this study of which 73 students were in the experimental group (Kolb Learning Cycle-KLC) and the other 72 in the control group using the traditional learning strategy. The competency measured was based on students' achievement on the cognitive and behavioural skills. The instruments used in the study consisted of a test and a questionnaire. The data was analysed using the inferential test ANOVA Repeated Measures, one-way and two-way ANOVAs. The results showed that the treatment group obtained higher scores in the post test. The study showed that the KLC treatment was beneficial to the students' competency development. The results of the study has implications on the learning objectives and teaching methods of accounting courses in IPT.

Keywords: Accounting education, Kolb's model of learning, competency, teaching and learning in Higher Learning Institutions

¹ Falkulti Perniagaan & Ekonomi, Universiti Pendidikan Sultan Idris, 35900 UPSI Tg. Malim, Perak Darul Ridzuan. Email: rohaila@upsi.edu.my. Tel: 05-4506000

^{2&3} Falkulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, 43600 UKM Bangi, Selangor Darul Ehsan. Email: lin@ukm.my; Tel: 03-89216276; Email: farida@ukm.my; Tel: 03-89216290

1.0 PENGENALAN

Dalam era globalisasi, ekonomi terbuka menjadi amalan dan kejayaan sesuatu negara adalah bergantung kepada keupayaan tenaga kerjanya bersaing di peringkat antarabangsa. Bidang pendidikan yang dianggap tunjang dalam pembentukan tenaga kerja perlu diberi perhatian. Induk kepada pendidikan iaitu, amalan pengajaran dan pembelajaran haruslah menjurus ke arah menyediakan pelajar agar dapat menjadi tenaga kerja yang bertaraf antarabangsa dalam semua bidang kerjaya. Keperluan ini lebih meruncing di bidang pendidikan teknik dan vokasional. Ini kerana kandungan kompetensi teknik dan vokasional sentiasa mengalami perubahan pada kadar yang lebih cepat berbanding dengan pendidikan umum. Latihan yang dibekalkan kepada pekerja mahir sentiasa berubah mengikut struktur pekerjaan semasa, perkembangan teknologi, perubahan sumber alam semulajadi dan faktor ekonomi (Lasonen, 2001). Pendidikan teknik dan vokasional secara tradisional hanya bertumpu kepada penyediaan tenaga kerja terlatih bagi memenuhi keperluan industri dalam negara. Namun pada hari ini, pendidikan teknik dan vokasional perlu dirancang dan dibentuk dengan mengambil kira struktur pekerjaan serta corak keperluan tenaga kerja pada peringkat antarabangsa.

Kompetensi adalah merupakan tuntutan utama terhadap graduan yang akan menerajui era ekonomi baru iaitu ekonomi berpengetahuan (*k-economy*). Graduan yang dilahirkan harus memiliki sifat pekerja berpengetahuan (*k-workers*). Pekerja berpengetahuan memerlukan pendidikan sebagai asas bagi memperoleh pengetahuan baru bagi menggantikan pengetahuan yang sentiasa berubah (Anon, 2001). Namun aspirasi negara bagi menghasilkan pekerja berpengetahuan masih jauh lagi untuk dicapai. Ini dapat dilihat dari berita yang terpampang di dada akhbar hampir setiap hari mengenai graduan yang kurang kompeten khususnya dalam aspek kemahiran bukan teknikal atau '*soft skills*'. Kekurangan kemahiran ini menjadi salah satu punca yang dikenal pasti sebagai penyumbang graduan jurusan perniagaan menghadapi kesukaran dalam mendapat pekerjaan. Majikan mendapati kurang penegasan dalam kurikulum perniagaan terhadap pembangunan kemahiran bukan teknikal seperti kemahiran interpersonal dan kemahiran kerja kumpulan serta kemahiran kepimpinan dan pengurusan. Di samping pencapaian akademik yang baik, graduan perlu memiliki kemahiran lain-lain seperti kemahiran interpersonal dan intrapersonal (Tien *et al.*, 2003). Kemahiran interpersonal menurut mereka adalah terdiri daripada kemahiran kerja kumpulan (Norazizi *et al.*, 2001) dan kepimpinan (Dodd *et al.*, 2002). Sementara kemahiran intrapersonal adalah terdiri daripada motivasi, sikap, pembelajaran berterusan, penyelesaian masalah, rundingan dan kemahiran teknologi. Kemahiran ini dinamakan kompetensi (Mayer, 1992; Greenan *et al.*, 1997) yang harus dikuasai oleh para graduan.

2.0 KEPENTINGAN BIDANG PENDIDIKAN PERAKAUNAN

Bidang pendidikan perakaunan adalah antara bidang pengajian teknik dan vokasional yang memerlukan satu pengubahsuaian selaras dengan perubahan dalam dunia perniagaan hari ini. Albrecht dan Sach (2000) menegaskan bahawa program pendidikan perakaunan di Institusi Pengajian Tinggi (IPT) memerlukan perubahan bagi memenuhi permintaan pasaran terhadap profesion ini. Pandangan ini adalah selaras dengan kritikan dalam pendidikan perakaunan tentang tiga perkara iaitu: Pertama, program perakaunan mengalami pengambilan pelajar yang kurang berkualiti. Kedua, kurikulum perakaunan telah menjadi kurang relevan dan ketiga, program perakaunan kurang membangunkan kemahiran serta atribusi pelajar. Berdasarkan permasalahan yang sering ditimbulkan, *Accounting Education Change Commission* (AECC, 1992) mencadangkan bahawa kursus perakaunan awalan seharusnya dipertanggungjawabkan untuk membentuk persepsi pelajar tentang profesion perakaunan, sikap serta kebolehan yang diperlukan serta peluang kerjaya dalam bidang perakaunan. Adler dan Milne (1997) mencadangkan cara yang paling berkesan bagi meningkatkan pencapaian dan kompetensi pelajar bagi memenuhi keperluan profesion perakaunan ialah dengan menggalakkan penglibatan aktif pelajar bermula dari kursus perakaunan awalan.

Kajian lepas menunjukkan pelajar mempunyai masalah persepsi terhadap kemahiran yang penting untuk berjaya dalam kursus perakaunan. Kursus perakaunan yang ditawarkan di IPT sering dikaitkan dengan bebanan kerja yang berat, masa pertemuan yang panjang, bahan kursus yang banyak dan kurang pilihan terhadap kursus. Keadaan semulajadi bidang ini yang terlalu teknikal dan mementingkan format serta prosedur boleh menyebabkan pelajar yang baru mengenal perakaunan merasa terancam. Keadaan ini digambarkan oleh beberapa kajian yang dijalankan dalam bidang perakaunan yang mendapati pelajar mempunyai persepsi yang negatif terhadap bidang perakaunan (Knechel *et al.*, 1994; Jonick, 1998; Geiger *et al.*, 2000). Pelajar dari bidang pengurusan perniagaan mendapati kursus Pengantar Perakaunan sebagai kursus yang tidak disenangi dan terpaksa diharungi sebagai satu kursus wajib (Knechel *et al.*, 1994). Kebosanan terhadap proses membaca urus niaga yang berulang kali (Jonick, 1998), kebosanan terhadap gaya pengajaran pensyarah (Geiger *et al.*, 2000) dan kekecewaan kerana gagal melihat kepentingan ilmu perakaunan bagi pelajar bukan pengkhususan perakaunan (Froman, 2000) dan perakaunan sebagai kursus yang mekanikal dan '*number crunching*' (Saudagaran, 1996) merupakan antara sebab mengapa pelajar tidak berminat dengan pendidikan perakaunan.

Permasalahan pengajaran dan pembelajaran kursus perakaunan memungkinkan penghasilan graduan yang sering dikatakan kurang kompeten. Oleh yang demikian, satu garis panduan tentang bentuk kompetensi yang harus dilatih dalam kursus perakaunan telah ditegaskan. Kompetensi yang dimaksudkan terbahagi kepada tiga bahagian (Foster dan Bolt-Lee, 2002). Pertama, kompetensi *functional* yang berkait dengan kompetensi teknikal seperti kemahiran menganggar, melapor, membuat

keputusan, menganalisis risiko dan kemahiran IT. Kedua, ialah kompetensi personal yang berkait dengan sikap dan tingkah laku individu seperti kemahiran menyelesaikan masalah, interaksi kumpulan, kepimpinan dan komunikasi. Ketiga ialah kemahiran berkaitan pengetahuan luas perspektif perniagaan seperti pemikiran kritikal dan strategik, perspektif industri, perspektif antarabangsa, kemahiran pemasaran dan pengurusan sumber.

Menyedari bahawa bidang perakaunan ialah satu disiplin ilmu yang sentiasa berubah mengikut perubahan ekonomi dan teknologi, keperluan perubahan telah dilihat oleh pendidik perakaunan di Malaysia. Dengan cabaran yang ada dalam profesion perakaunan, pihak Jabatan Pendidikan Tinggi, Kementerian Pendidikan telah melantik Universiti Teknologi MARA (UiTM) pada 20 Mac 1999 bagi mengetuai satu kajian dalam memastikan kurikulum perakaunan agar bersepadu, seimbang dan berfokus (Akauntan Nasional, 2002). Sebuah jawatankuasa yang dianggotai oleh Dekan dan Ketua Jabatan dari beberapa Institusi Pengajian Tinggi Awam (IPTA) di Malaysia telah dibentuk bagi mengkaji keperluan profesion perakaunan di alaf baru. Antara aspek yang diberi perhatian dalam pembentukan struktur kurikulum yang diperbaiki adalah kemajuan dalam Teknologi Maklumat, perubahan persekitaran perniagaan, keperluan guna tenaga serta peningkatan kualiti graduan. Jawatankuasa ini mencapai persetujuan bagi menerapkan item berikut ke dalam kurikulum perakaunan (Akauntan Nasional, 2002):

- (i) Kurikulum akademik yang seragam bagi semua institusi pengajian tinggi.
- (ii) Latihan untuk empat kemahiran asas iaitu teknikal, pengurusan, teknologi maklumat dan interpersonal.
- (iii) Pembangunan kepakaran teknikal dalam perakaunan kewangan, pengurusan, percukaian, pengauditan, teknologi maklumat perniagaan dan perundangan perniagaan.
- (iv) Pembangunan kepakaran pengurusan dalam aspek kewangan, pengurusan, pemasaran, ekonomi dan analisis kuantitatif.
- (v) Penerapan nilai etika, interaktif dan keterbukaan.
- (vi) Pembangunan kemahiran keusahawanan.

Kesimpulan yang dapat dibuat berdasarkan aspek pembelajaran yang disenaraikan ialah, di samping kepakaran teknikal, pembangunan aspek bukan teknikal seperti pengetahuan luas bidang perniagaan dan kemahiran interpersonal (Norazizi *et al.*, 2001) telah mendapat perhatian dalam penggubalan kurikulum. Namun, sejauh manakah penerapan aspek bukan teknikal dalam pengajaran dan pembelajaran kursus perakaunan di IPT telah berjaya dilaksanakan?

3.0 PEMBELAJARAN PENGALAMAN DAN PEMBANGUNAN KOMPETENSI

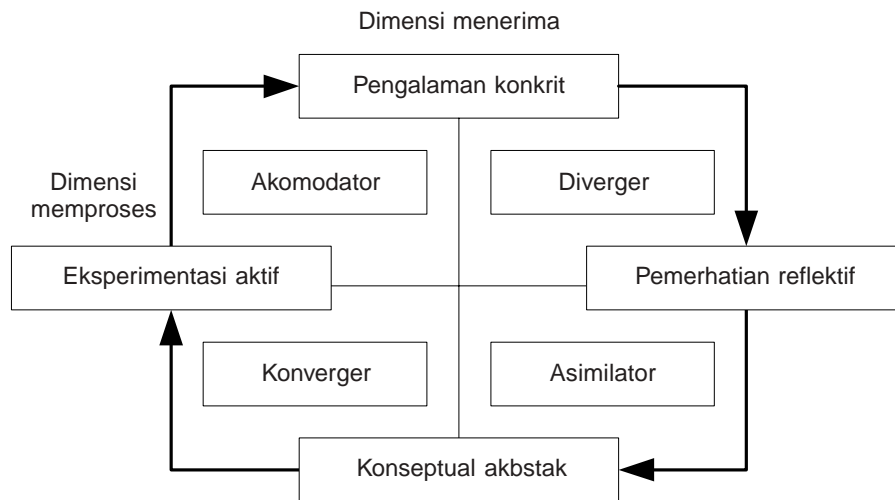
Pembelajaran pengalaman memberikan satu model yang menyeluruh tentang proses pembelajaran, bagaimana individu belajar, berkembang dan membangun (Kolb *et al.*, 1999). Pembelajaran pengalaman ialah teori pembelajaran yang berasaskan tentang peranan pengalaman dalam proses pembelajaran, kepentingan penglibatan aktif pelajar dalam proses pembelajaran dan kecerdasan sebagai kesan interaksi antara pelajar dengan persekitaran.

3.1 Pembelajaran Pengalaman

Pengalaman merupakan satu bentuk pembelajaran yang membolehkan manusia membuat pelbagai penemuan yang menyumbang kepada pembangunan manusia. Namun dalam sistem pendidikan formal, pengetahuan lebih tersusun, pengalaman kurang mendapat pengiktirafan sebagai satu bentuk pembelajaran. Beberapa pandangan telah diberikan oleh pengkaji-pengkaji pembelajaran pengalaman tentang kelebihan bentuk pembelajaran ini. Antaranya ialah penekanan kepada nilai, perasaan dan emosi yang dapat memperkayakan pembelajaran (Boud *et al.*, 1985), proses pembelajaran yang memberangsangkan, menyeronokkan dan ada kalanya memberi ancaman, iaitu bentuk pembelajaran yang paling mendalam (Salmon, 1988). Salah satu teori pembelajaran pengalaman yang sering mendapat perhatian khususnya dalam bidang pengurusan ialah Teori Pembelajaran Kolb (1984). Teori ini mencadangkan empat fasa dalam pembelajaran pengalaman: Pengalaman konkrit, pemerhatian reflektif, konseptual abstrak dan eksperimentasi aktif. Kolb menyifatkan pembelajaran pengalaman sebagai satu proses refleksi ke atas pengalaman yang telah dilalui, diterjemahkan kepada teori dan konsep lalu menjadi satu panduan kepada pengalaman yang baru.

Empat fasa ini berada dalam satu kitaran, setiap fasa menjurus kepada perlakuan yang berbeza. Aspek afektif dalam pengalaman konkrit, aspek persepsi dalam pemerhatian reflektif, aspek simbolik dalam konseptual abstrak dan aspek perlakuan dalam eksperimentasi aktif. Kritikan Kolb terhadap pembelajaran tradisional sebagai terlalu menekankan kepada pembelajaran simbolik iaitu konseptual abstrak dan gagal menyediakan peluang bagi pembangunan dan intergrasi (Kolb, 1984). Oleh itu, hasil pembelajaran yang diharapkan seperti menggalakkan pelajar mempelajari cara untuk belajar (*learning to learn*), penghargaan kepada ilmu, peningkatan kemahiran, kreativiti dan manipulasi tidak dapat dicapai.

Model Kitaran Pembelajaran Kolb telah diuji keberkesanannya di dalam berbagai bidang pengajian terutama sekali yang memerlukan kerja amali seperti sains politik (Cherry, 1990) dan perubatan (Davis, 1998). Proses pembelajaran menurut Model Kolb melibatkan konflik antara cara individu menerima dan memproses maklumat. Model ini dapat dijelaskan dalam bentuk satu kitaran (Rajah 1). Kolb (1984)



Rajah 1 Model pembelajaran dua-dimensi Kolb dan empat gaya pembelajaran Kolb (1984)

menerangkan dimensi pertama pada paksi menegak ialah dimensi menerima maklumat iaitu sama ada secara pengalaman konkrit iaitu dengan merasai (*feeling*) atau konseptual abstrak iaitu secara berfikir pada kontinum yang bertentangan. Pengalaman konkrit bermaksud pelajar memperoleh maklumat dengan pengalaman langsung sementara konseptual abstrak adalah secara pemahaman konsep dan prinsipal. Dimensi kedua ialah keupayaan memproses maklumat pada dua kontinum iaitu sama ada secara pemerhatian reflektif iaitu memerhati atau secara eksperimentasi aktif iaitu dengan melakukan. Pelajar memproses maklumat sama ada dengan refleksi secara sengaja atau secara melakukan sesuatu iaitu eksperimentasi aktif. Menurut Kolb (1984), cara pelajar menerima dan memproses maklumat dipengaruhi oleh pelbagai faktor seperti jenis personaliti, latar belakang pendidikan dan kerjaya yang diceburi.

Menggabungkan aktiviti instruksi yang melibatkan empat aspek dalam teori pembelajaran Kolb memberikan dua faedah utama (Harb *et al.*, 1995; Siegel *et al.*, 1997). Faedah pertama pendekatan ini ialah membolehkan pedagogi disesuaikan dengan kecenderungan gaya pembelajaran pelajar. Faedah kedua, ialah mencabar pelajar untuk membentuk kompetensi pembelajaran melalui pelbagai gaya. Konsep pendekatan ini selaras dengan kenyataan Kolb (1984) bahawa idea bukanlah satu unsur pemikiran yang tidak boleh diubah tetapi ia terbentuk dan dibentuk semula melalui pengalaman. Oleh itu, pembelajaran ialah satu proses apabila konsep akan sentiasa diubah suai oleh pengalaman.

Gaya pembelajaran mengikut Teori Kolb adalah terdiri daripada empat gaya iaitu *diverger*, *assimilator*, *konverger* dan *akomodator*. Gaya *diverger* dikaitkan dengan keupayaan imaginasi yang tinggi, *assimilator* cenderung kepada penciptaan teori dan model, *konverger* selesai dengan pengolahan secara deduktif serta fokus kepada masalah.

Sementara itu, akomodator mempunyai bakat kepemimpinan serta cenderung kepada pengambilan risiko (Kolb, 1984).

3.2 Pembangunan Kompetensi

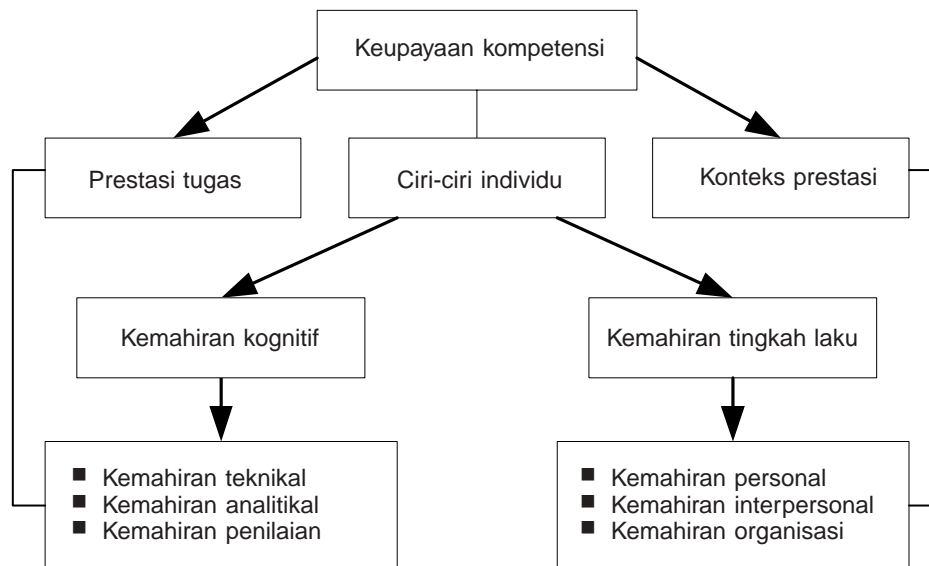
Perkataan kompetensi atau sering disebut sebagai kemahiran asas, kemahiran generik, kemahiran utama, kemahiran boleh pindah dan kemahiran personal merujuk kepada kemahiran dan pengetahuan serta sikap yang menjadi asas kepada prestasi kerja atau tugas yang dilakukan merentasi semua bidang (Rylatt dan Lohan, 1995). Menurut Boyatzis dan Kolb (1995), kompetensi ialah gabungan keupayaan, pengetahuan dan pengalaman yang membolehkan individu melakukan sesuatu dengan sempurna. Hackett (2001) menyifatkan kompetensi sebagai kognitif, boleh dipelajari dan merupakan satu atribusi tingkah laku (Kearns, 2001). Eggen dan Kauchak (1996) mempunyai pandangan yang lebih jelas tentang kompetensi. Mereka berpendapat bahawa kompetensi ialah operasi kognisi yang mempunyai tiga ciri asas. Pertama, kompetensi mempunyai set prosedur tertentu yang dapat dikenal pasti. Kedua, ia dapat ditunjukkan dalam pelbagai keadaan dan ketiga, ia dapat dibentuk melalui amalan.

Boyatzis (1982) memberikan definisi yang lebih luas tentang nilai kompetensi kepada individu. Beliau menyifatkan kompetensi sebagai harta individu. Kompetensi ialah keupayaan seseorang dalam menunjukkan satu sistem dan susun atur tingkah laku yang berkait secara fungsi dalam mencapai matlamat prestasi. Perkataan kemahiran yang sering disebut sebagai kompetensi ialah satu kelompok pengetahuan berkaitan sikap dan kemahiran yang mempengaruhi pekerjaan seseorang, berkait dengan prestasi kerja dan dapat diukur dengan piawai tertentu. Menurut Parry (1998), seorang pakar runding institut kemahiran, kompetensi dapat ditingkatkan dan dibentuk melalui program pembangunan dan latihan.

Pandangan yang selari diberikan oleh Hackett (2001) yang menyatakan kompetensi mempunyai empat prinsip. Prinsip pertama, kompetensi berbentuk dalaman dan luaran, mengikut keadaan (*situational*) dan personal. Kedua, kompetensi yang terhad kepada persepsi dan ciri individu. Ketiga, pencapaian kompetensi memerlukan kepelbagaian gaya pembelajaran. Keempat, kompetensi ialah satu bentuk motivasi. Prinsip kompetensi yang ketiga menunjukkan terdapat perkaitan antara cara memproses maklumat dengan pencapaian kompetensi. Dalam penulisan beliau, Hackett (2001) yang memetik konsep Schon (1983) dalam pemerhatian reflektif mengaitkan fasa pemerhatian reflektif dan pembangunan kompetensi. Fasa ini sebagai memberi ruang kepada pelajar untuk menilai kemahiran sedia ada (*tacit knowledge*) iaitu sesuatu yang kita tahu dan gunakan tetapi tidak menyedari bahawa ia menjadi satu badan ilmu; terpendam, tidak jelas dan bersifat dalaman. Dalam fasa pemerhatian reflektif pelajar tidak seharusnya dibebankan dengan rasional teknikal dan aplikasi teori saintifik yang terlalu berat. Ini dapat memberi peluang bagi pelajar merujuk kepada fasa pengalaman konkrit yang dilalui, berbincang tentang pandangan serta pengalaman setiap ahli kumpulan serta menilai pengalaman yang dilalui.

Konsep kompetensi menjadi tunjang utama dalam pembentukan *k-workers* apabila pekerja perlu memiliki kemahiran berfikir secara kritikal dan kreatif dalam penyelesaian masalah, kemahiran mengendalikan maklumat, kemahiran komunikasi, kemahiran kerja kumpulan, kemahiran mengaplikasi teknologi, kemahiran autonomi belajar dan kemahiran memahami budaya rentas (Mohd. Yusop, 2003). Kaedah pengajaran ialah satu pemboleh ubah bebas utama yang bertanggungjawab membentuk kompetensi dalam semua peringkat pengajian (Frederickson dan Pratt, 1995). Mereka berpendapat tiga pemboleh ubah bebas lain yang menyokong pembangunan kompetensi di IPT ialah polisi dan prosedur pengambilan pelajar, kurikulum dan kandungan kursus. Kesemua pemboleh ubah ini tertakluk kepada kekangan pelajar, fakulti dan kemudahan institusi. Pengurusan keempat-empat faktor ini dengan cekap dapat merapatkan jurang antara kompetensi yang diminta oleh pihak lain dengan kompetensi yang dilatih kepada pelajar.

Definisi kompetensi bagi sesebuah institusi pengajian tinggi tidak semestinya sama dengan definisi yang diberikan oleh organisasi perdagangan. Kompetensi bermaksud keupayaan mengaplikasi pengetahuan, kemahiran dan nilai pada tahap piawai dalam konteks tertentu menurut Pihak Berkuasa Kelayakan New Zealand, 1996 dalam Coll *et al.* (2002). Namun bagi sebuah organisasi perdagangan seperti Spencer & Spencer (1993), kompetensi dilihat sebagai ciri-ciri individu yang dipamerkan melalui prestasi yang cemerlang di tempat kerja serta dapat dibuktikan melalui tingkah laku dalam beberapa konteks kerja. Percanggahan dalam pengertian istilah kompetensi ini dijelaskan dalam Model Rainsbury *et al.* (2000) iaitu kompetensi individu terbentuk



Sumber: adaptasi daripada Rainsbury *et al.* (2000).

Rajah 2 Model bagi keupayaan kompetensi

daripada tiga komponen iaitu ciri-ciri individu, prestasi tugas dan konteks prestasi (Rajah 2). Ciri-ciri individu diwakili oleh kemahiran kognitif dan kemahiran tingkah laku. Kemahiran kognitif merujuk kepada kemahiran teknikal, kemahiran analitikal konstruktif dan kemahiran menilai. Sementara itu, kemahiran tingkah laku diwakili oleh kemahiran personal, kemahiran interpersonal dan kemahiran organisasi. Model Kompetensi Rainsbury *et al.* (2000) digunakan sebagai panduan bagi pengukuran kompetensi dalam kajian ini.

4.0 OBJEKTIF DAN PERSOALAN KAJIAN

Secara umumnya kajian ini bertujuan untuk menguji keberkesanan strategi pembelajaran pengalaman berasaskan Model Kolb terhadap pembangunan kompetensi. Bagi mencapai objektif tersebut, persoalan utama kajian ialah:

Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian kompetensi (kognitif dan tingkah laku) pelajar melalui strategi pembelajaran berasaskan Kitaran Pembelajaran Kolb (KPK) berbanding strategi Pembelajaran Tradisional (PT)?

Bagi menjawab persoalan utama kajian ini, data pra dan pos rawatan dianalisis bagi menjawab persoalan yang lebih khusus iaitu:

- (i) Adakah terdapat perbezaan dalam skor pencapaian ujian pra dan ujian pos serta skor nilai tambah dalam kemahiran kognitif (teknikal dan analitikal) antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT?
- (ii) Adakah terdapat perbezaan dalam pencapaian kemahiran tingkah laku antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT?

5.0 METODOLOGI KAJIAN

Bahagian ini menerangkan bagaimana kajian ini telah dilaksanakan. Rawatan yang diberikan kepada kumpulan KPK adalah seperti berikut:

5.1 Rawatan Kepada Kumpulan KPK

Berikut ialah peranan pensyarah dalam pengendalian setiap fasa pembelajaran:

Fasa I: Pengalaman Konkrit

- (a) Memperkenalkan tajuk pelaburan kepada pelajar
Rasional: Memperkenalkan tajuk dengan memberikan gambaran yang luas agar dapat memberikan makna, menarik minat dan menghormati keupayaan serta minat pelajar.

- (b) Memberi panduan kepada pelajar tentang jenis data yang perlu dikumpul, cara menyusun dan meneliti data sebelum ceramah bermula.
Rasional: Untuk menyediakan pelajar supaya dapat memberi fokus kepada kepada isi-isi utama ceramah.
- (c) Memberi pendedahan kepada pelajar tentang pengisian tema iaitu Pelaburan. Ceramah tentang pelaburan oleh pengurus besar bahagian ekuiti Lembaga Tabung Haji bagi tajuk Pengenalan Kepada Pengkorporatan dan Analisis Penyata Kewangan. Kajian kes bagi tajuk Penyata Aliran Tunai.
Rasional: Memberi pengalaman ataupun gambaran sebenar kepada pelajar tentang kepentingan/kegunaan maklumat perakaunan dalam membuat keputusan. Menjalankan aktiviti berbentuk *hands-on* kepada pelajar untuk memberi peluang pelajar mengalami sesuatu agar dapat membangunkan aspek emosi dan imaginasi pelajar.
- (d) Mengadakan soalan kuiz berkaitan isi kandungan ceramah
Rasional: Menguji pemahaman pelajar serta memastikan pelajar kekal fokus kepada ceramah. Memberi contoh tambahan kepada pelajar dengan menyediakan bahan-bahan berkaitan dengan tema pelaburan seperti contoh-contoh buku laporan tahunan syarikat.
Rasional: Membiasakan dan memahirkan pelajar dengan maklumat yang terkandung dalam laporan perakaunan.

Fasa II: Pemerhatian reflektif

- (a) Pensyarah mengarahkan pelajar membentuk kumpulan dan berbincang dalam kumpulan tersebut mengenai sesuatu konsep yang diberi.
Rasional: Membincang dan menyenaraikan isi-isi utama yang disampaikan oleh penceramah.
- (b) Membimbing pelajar mengaitkan pengetahuan baru dengan pengetahuan sedia ada dari tajuk-tajuk sebelumnya.
Rasional: Memberi ruang pelajar mengintergrasi dan menyusun maklumat baru serta memberi masa untuk berfikir dan membuat refleksi. Membangunkan pemerhatian bagi memahami pengalaman dari berbagai perspektif.
- (c) Membangkitkan isu-isu yang diketengahkan oleh ceramah yang berkait terus dengan sukatan kandungan kursus.
Rasional: Membimbing pelajar membangunkan keperluan menyelesaikan sesuatu berdasarkan skop kandungan kursus yang telah digariskan.
- (d) Membimbing pelajar membuat ulasan terhadap ceramah yang diberikan
Rasional: Menggalakkan pelajar memproses pengetahuan dan idea. Membimbing pelajar membuat satu rancangan tindakan iaitu menyenaraikan langkah-langkah pelaburan serta faktor-faktor menyokong dan menghalang dalam proses tersebut.

Fasa III: Konseptual Abstrak

- (a) Pensyarah memberi kuliah untuk tajuk-tajuk yang terlibat
Rasional: Menyampaikan isi kandungan pelajaran berdasarkan sukatan kandungan kursus.
- (b) Pensyarah mengarahkan pelajar membuat rujukan maklumat daripada sumber berautoriti seperti buku rujukan dan pensyarah terlebih dahulu sebelum pembelajaran dimulakan.
Rasional: Mendapat maklumat tambahan dalam susun atur yang sistematik.
- (c) Pensyarah memberi pengukuhan terhadap pengetahuan pelajar tentang *prototype* iaitu konsep, peraturan dan prinsip bagi tajuk yang diajari.
Rasional: Menguatkan pemahaman dan pengetahuan pelajar tentang pelajaran tersebut.
- (d) Pensyarah mengarahkan pelajar meramalkan sebab-akibat berdasarkan pemboleh ubah yang telah dikenal pasti dari fasa pengalaman konkrit dan fasa reflektif.
Rasional: Merangsang pemprosesan pengetahuan dan idea.
- (e) Pensyarah mengarahkan pelajar membentuk teori bagi menerangkan pemerhatian berpandukan logik dan idea.
Rasional: Meningkatkan pemahaman dan kemahiran berfikir pelajar mengenai konsep yang dipelajari.
- (f) Pensyarah menentukan masa bagi mendengar pandangan dan berbincang dengan pelajar.
Rasional: Mengukuhkan pemahaman pelajar tentang tajuk yang dipelajari.

Fasa IV: Eksperimentasi Aktif

- (a) Pensyarah mengedarkan soalan tugas projek pelaburan.
Rasional: Memberi peluang pelajar mencuba konsep dan teori yang telah diberi. Selain itu, melatih pelajar kemahiran asas seperti merancang dan menyusun aktiviti.
- (b) Pensyarah menjadi jurulatih dan memberi panduan kepada pelajar untuk pelaksanaan projek pelaburan dan kajian kes.
Rasional: Melatih pelajar membangunkan kemahiran penyelesaian masalah dengan memasukkan unsur risiko.
- (c) Setiap kumpulan diberi peluang membentangkan hasil projek dan dapatan kajian kes mereka.
Rasional: Memberi peluang kepada semua pelajar menunjukkan hasil kerja mereka serta mendengar pendapat pelajar lain.

5.2 Reka Bentuk Kajian dan Persampelan

Kajian ini berbentuk eksperimen kuasi yang dijalankan ke atas responden yang terdiri daripada 145 orang mahasiswa tahun satu dalam kursus Pengantar Perakaunan Kewangan di sebuah IPTA. Pemilihan institusi tersebut dibuat berdasarkan komposisi pelajar dalam Kursus Pengantar Perakaunan Kewangan yang menepati keperluan kajian. Kaedah persampelan yang digunakan ialah kaedah persampelan bertujuan, satu keadaan di mana pengkaji memilih sampel berdasarkan pengalaman dan pengetahuan tentang kumpulan yang akan dikaji (Gay dan Arrasian, 2000). Responden kajian adalah terdiri daripada kumpulan sedia ada (*intact groups*). Ujian kelayakan digunakan bagi mengukur *cognitive entry* dalam usaha menyelaraskan perbezaan antara pelajar secara statistik. Kumpulan yang mempunyai skor min yang terhampir serta sisihan piawai yang terkecil diambil bagi menentukan kehomogenan responden kajian. 145 pelajar yang berada dalam dua kumpulan dipilih sebagai responden kajian. 73 pelajar dari satu kumpulan dijadikan kumpulan eksperimen yang melalui strategi pembelajaran berasaskan Kitaran Pembelajaran Kolb (KPK) manakala 72 pelajar berada dalam kumpulan kawalan yang melalui pembelajaran secara tradisional (PT).

Kitaran Pembelajaran Kolb merujuk kepada proses pengajaran dan pembelajaran yang disampaikan dalam empat fasa. Fasa pertama iaitu, fasa pengalaman konkrit menyediakan pelajar dengan aktiviti untuk menarik minat pelajar dan memberi kesedaran tentang kepentingan tajuk tersebut. Fasa kedua iaitu fasa pemerhatian reflektif. Dalam fasa ini, pelajar diminta bekerja dalam mengaitkan pengetahuan sedia ada dengan pembelajaran baru. Mereka juga diminta membuat refleksi ke atas keadaan emosi serta pembelajaran yang terlibat dalam fasa satu. Fasa ketiga ialah fasa konseptual abstrak, iaitu penyampaian berlaku secara kuliah dan rujukan buku teks. Fasa keempat ialah fasa pemerhatian reflektif yang terdiri daripada aktiviti projek berkumpulan bagi menyelesaikan masalah yang kurang berstruktur dan memerlukan kemahiran yang diperoleh dari fasa-fasa sebelumnya. Kajian ini melibatkan lapan minggu waktu kuliah, iaitu bersamaan 24 jam waktu perjumpaan bermula daripada Oktober 2003 sehingga Disember 2003. Tiga tajuk yang berkaitan dalam Kursus Pengantar Perakaunan Kewangan digabungkan dalam satu tema iaitu Pelaburan yang merupakan konteks pengukuran pencapaian kompetensi bagi kumpulan yang melalui rawatan KPK. Sementara itu, kumpulan kawalan melalui pembelajaran secara kuliah, rujukan buku teks serta tugas berstruktur berpandukan buku teks.

5.3 Instrumen Kajian

Sebanyak 2 set ujian dan 1 set soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian sebagaimana ditunjukkan dalam Jadual 1:

Untuk mendapatkan persepsi pelajar mengenai tahap pencapaian kemahiran tingkah laku selepas tempoh rawatan bagi kedua-dua kumpulan, Skala Likert lima mata telah digunakan. Skala Likert untuk mengukur lima mata tahap pencapaian kemahiran

Jadual 1 Senarai instrumen kajian

Peringkat	Instrumen	Penerangan
Pra rawatan	Set ujian kemahiran teknikal	50 soalan objektif
	Set ujian kemahiran analitikal	3 soalan esei berstruktur
Pos rawatan	Set ujian kemahiran teknikal	50 soalan objektif
	Set ujian kemahiran analitikal	3 soalan esei berstruktur
	Soal selidik pencapaian kemahiran tingkah laku	31 soalan soal selidik

tingkah laku ialah: 1 = Sangat Tidak Tinggi, 2 = Tidak Tinggi, 3 = Kurang Tinggi, 4 = Tinggi dan 5 = Sangat Tinggi. Soal selidik ini hanya diberi selepas rawatan kerana ia bertujuan mengukur pencapaian kemahiran tingkah laku berdasarkan intervensi yang dijalankan. Sementara pencapaian set ujian teknikal dan analitikal dikira berdasarkan skor penuh 100 mata secara berasingan.

Kesahan dan kebolehpercayaan soal selidik dan set ujian diperoleh melalui analisis data daripada kajian rintis yang dijalankan ke atas 68 pelajar di sebuah IPTA. Analisis kebolehpercayaan item set ujian dilakukan dengan menggunakan formula Kuder-Richardson (KR20) iaitu suatu kaedah yang mendapat kebolehpercayaan alat ukur dengan menggunakan data dikotomus. Melalui formula KR20, penetapan item ujian dilakukan melalui indeks fasiliti dan indeks pembezaan. Koefisien kebolehpercayaan bagi ujian secara keseluruhan ialah $r = 0.88$. Dalam ujian pencapaian akademik, koefisien kebolehpercayaan (r) yang dicadangkan adalah sekurang-kurangnya 0.80 (Macintosh & Morrison, 1969). Kesahan kandungan bagi set ujian disemak oleh dua orang pensyarah yang mempunyai pengalaman mengajar kursus perakaunan lebih daripada 12 tahun. Indeks kebolehpercayaan yang diukur dengan menggunakan Cronbach Alpha menunjukkan nilai r yang boleh diterima adalah melebihi nilai minimum 0.60 (Mohd. Majid, 1994). Dapatan menunjukkan nilai Cronbach Alpha (r) bagi soal selidik adalah melebihi nilai minimum iaitu bagi kemahiran tingkah laku adalah antara 0.73 dengan 0.86, dengan nilai yang dipiawaikan sebanyak 0.87.

Pembolehubah bersandar iaitu pencapaian kemahiran kognitif diukur pada dua aras. Aras pertama ialah tahap aplikasi pengetahuan iaitu kemahiran teknikal yang melibatkan item pada peringkat pengetahuan, pemahaman dan aplikasi. Aras kedua adalah pada tahap penghayatan ilmu yang melibatkan kemahiran analisis, sintesis dan penilaian yang dirujuk sebagai kemahiran analitikal. Pembentukan set ujian dilakukan dengan berpandukan rangka kerja taksonomi Bloom (1956) yang melibatkan keenam-enam aras kognitif. Pengukuran pencapaian tingkah laku dilakukan melalui penilaian sendiri pelajar dengan menggunakan soal selidik yang melibatkan enam dimensi kemahiran tingkah laku yang berkait dengan intervensi pada peringkat rawatan. Kemahiran tingkah laku merujuk kepada enam unit kompetensi iaitu pertama, kemahiran mengumpul, menyusun dan menganalisis maklumat. Kedua, kemahiran komunikasi idea dan maklumat. Ketiga, merancang dan

menyusun aktiviti. Keempat, kemahiran bekerja dalam kumpulan. Kelima, mengaplikasi pengetahuan dan kemahiran perakaunan bagi tujuan praktikal dan keenam, membangunkan pengetahuan luas bidang perniagaan (Mohd Yusop, 2003).

6.0 DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian dibincangkan berasaskan persoalan kajian:

1. Adakah terdapat perbezaan dalam skor pencapaian ujian pra dan ujian pos serta skor nilai tambah dalam kemahiran kognitif (teknikal dan analitikal) antara kumpulan KPK dan kumpulan PT?

Bagi menjawab persoalan kajian, analisis perlu dibuat terlebih dahulu ke atas skor min ujian pra, pos dan skor nilai tambah bagi kedua-dua kumpulan. Setelah analisis dilakukan ke atas data ujian pra, perbandingan kemahiran kognitif pada peringkat pra dan pos rawatan dilakukan ke atas kedua-dua kumpulan. Ini disusuli dengan analisis data skor nilai tambah bagi kedua-dua ujian mengikut kumpulan. Jadual 2 menunjukkan data deskriptif yang menerangkan kedudukan skor min bagi ujian pra dan pos bagi kumpulan KPK dan PT. Kedua-dua kumpulan mempunyai skor ujian pra yang tidak jauh berbeza bagi ujian teknikal dan analitikal. Perbandingan skor min ujian pos serta skor nilai tambah kemahiran teknikal dan analitikal menunjukkan kumpulan KPK mendapat skor min yang lebih tinggi berbanding kumpulan PT. Dalam ujian teknikal, kumpulan KPK mendapat skor ujian pra sebanyak 32.19 (12.31) dan skor ujian pos sebanyak 64.97 (11.28). Ini menjadikan skor nilai tambah ujian teknikal yang dicapai oleh kumpulan KPK ialah sebanyak 35.07 (11.19). Bagi ujian analitikal, skor ujian pra ialah sebanyak 27.68 (10.78) dan skor ujian pos sebanyak 62.75 (7.60) dengan skor nilai tambah sebanyak 35.07 (11.19).

Kumpulan PT mendapat skor ujian pra teknikal sebanyak 31.14 (9.63) dan skor ujian pos sebanyak 59.09 (10.18). Ini menjadikan skor nilai tambah ujian teknikal sebanyak 27.95 (10.95). Skor ujian pra analitikal ialah 27.38 (8.43) dan skor ujian pos ialah 47.27 (8.71). Ini menjadikan skor nilai tambah ujian analitikal yang dicapai oleh kumpulan PT ialah sebanyak 19.89 (6.85).

Analisis *GLM Two-Way Repeated Measures ANOVA* digunakan bagi menilai kesan rawatan KPK dan PT ke atas skor ujian pos. Dalam reka bentuk analisis *Two-Way*

Jadual 2 Skor min dan sisihan piawai bagi ujian pra dan pos

	Kumpulan KPK		Kumpulan PT	
	Ujian pra min (s.p)	Ujian pos min (s.p)	Ujian pra min (s.p)	Ujian pos min (s.p)
Ujian teknikal	32.19 (12.31)	64.97 (11.28)	31.14 (9.63)	59.09 (10.18)
Ujian analitikal	27.68 (10.78)	62.75 (7.60)	27.38 (8.43)	47.27 (8.71)

Repeated Measure (Green dan Salkind, 2003), tahap faktor dalam kumpulan mewakili pemerhatian berganda di atas skala yang sama tetapi dalam keadaan yang berbeza. Setiap subjek dalam kajian ini berada dalam beberapa kombinasi dua faktor yang menggabungkan pemboleh ubah bebas dan pemboleh ubah bersandar. Kombinasi pemboleh ubah ini adalah merupakan faktor dalam *Repeated Measures* atau dikenali sebagai faktor dalam kumpulan (*within-subject*). Bagi mengawal perbezaan asal yang wujud antara subjek kajian, skor pengetahuan asas perakaunan digunakan sebagai kovariat. Apabila kovariat digunakan untuk menyelaraskan skor sebelum rawatan, maka perbezaan dalam skor ujian pos adalah lebih jelas sebagai kesan daripada rawatan (Tabachnick dan Fidell, 1996).

Jadual 3 menunjukkan analisis *GLM Two Way Repeated Measures* yang dijalankan bagi membandingkan min ujian pra dan pos bagi kemahiran teknikal antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT dengan menggunakan pengetahuan asas perakaunan (skor ujian pra) sebagai kovariat. Faktor dalam kumpulan adalah terdiri daripada kombinasi dua tahap ujian iaitu skor ujian pra dan pos teknikal dan dua kumpulan iaitu kumpulan KPK dan PT. Kesan utama ujian teknikal, kesan utama kumpulan (KPK dan PT), kesan interaksi antara ujian teknikal dengan kumpulan serta kesan interaksi antara ujian teknikal dan kovariat diuji dengan menggunakan kriteria multivariat Wilks' lambda (λ). Kesan utama ujian teknikal adalah signifikan dengan nilai Wilks' lambda (λ) = .22, $F(1,70) = 249.14$, $p < .01$. Kesan utama rawatan didapati tidak signifikan dengan nilai Wilks' lambda (λ) = .68, $F(1,70) = 1.94$, $p > .05$. Kesan interaksi ujian dan rawatan (KPK dan PT) didapati tidak signifikan dengan nilai Wilks' lambda (λ) = .72, $F(1,70) = 2.08$, $p > .05$. Kesan interaksi ujian dan kovariat adalah signifikan dengan nilai Wilks' lambda (λ) = .53, $F(1,70) = 61.61$, $p < .01$.

Hasil analisis menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan ($p < 0.01$) dalam skor ujian pra dan pos teknikal dalam kedua-dua kumpulan. Kesan interaksi yang tidak signifikan antara ujian teknikal dengan rawatan (KPK dan PT) bermakna perbezaan dalam skor ujian teknikal bukanlah kesan daripada rawatan. Sebaliknya

Jadual 3 Analisis *GLM Repeated Measures* perbandingan min ujian pra dan pos dalam kemahiran teknikal bagi kumpulan KPK dan PT

Kesan	df	Nilai Wilks' lambda (λ)	jk	mk	f	p
Ujian teknikal (pra dan pos)	1	.22	11333.47	11333.47	249.14	.00**
Kumpulan (KPK dan PT)	1	.68	39.65	39.65	1.94	.07*
Interaksi ujian teknikal dan rawatan (KPK)	1	.72	10.85	10.85	2.08	.07*
Interaksi ujian teknikal dan kovariat	1	.53	2802.69	2802.69	61.61	.00**

* Signifikan pada aras $< .05$

** Signifikan pada aras $< .01$

kesan interaksi yang signifikan ($p < 0.01$) antara skor ujian teknikal dengan kovariat menunjukkan perbezaan skor dalam ujian teknikal ialah kesan daripada perbezaan pengetahuan asas perakaunan.

Hasil analisis *GLM Repeated Measures* menunjukkan kesan kumpulan adalah tidak signifikan. Namun nilai p yang menghampiri .05 iaitu tahap kesignifikan mendorong pengkaji melakukan ujian- t berpasangan bagi membandingkan pencapaian ujian pra dan pos bagi kedua-dua kumpulan. Bagi analisis yang melibatkan faktor yang mempunyai dua kategori sahaja, ujian- t adalah sesuai digunakan. Ujian- t digunakan bagi melihat perbezaan yang wujud antara kumpulan KPK dengan PT dalam skor ujian pra dan ujian pos. Analisis ujian- t pada Jadual 3a menunjukkan skor min ujian pra teknikal bagi kumpulan KPK dan kumpulan PT adalah tidak berbeza dengan signifikan dengan nilai $t[71] = 1.68, p = .10$. Namun bagi skor ujian pos teknikal bagi kumpulan KPK dan kumpulan PT adalah berbeza dengan signifikan dengan nilai $t[71] = 4.49, p < .01$. Ini bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT dalam kemahiran teknikal sebelum rawatan dijalankan. Perbezaan yang signifikan dalam kemahiran teknikal dilihat pada peringkat pos rawatan.

Jadual 3a Ujian- t sampel berpasangan ujian pra dan pos teknikal

Kumpulan	n	min	s.p	df	t	p
Ujian pra teknikal						
KPK	73	32.19	12.31	71	1.68	.10*
PT	72	31.13	11.28			
Ujian pos teknikal						
KPK	73	64.97	9.64	71	4.49	.00**
PT	72	59.09	10.18			

* Signifikan pada aras $< .05$

** Signifikan pada aras $< .01$

Pertambahan nilai skor yang diperoleh oleh kedua-dua kumpulan dikira sebagai ukuran kepada peningkatan kemahiran kognitif yang berlaku. Analisis menggunakan *GLM Univariate ANOVA* sehala dilakukan bagi melihat perbezaan skor nilai tambah antara dua kumpulan. Jadual 4 menunjukkan analisis ANOVA sehala bagi perbandingan min skor nilai tambah ujian teknikal antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT dengan menggunakan pengetahuan asas perakaunan sebagai kovariat. Analisis ANOVA menilai sama ada min populasi dalam pemboleh ubah bersandar, setelah diselaraskan dengan kovariat, berbeza merentasi tahap yang ada dalam sesuatu faktor ataupun tidak. Dalam analisis bagi soalan ini, dua tahap dalam faktor ialah kumpulan KPK dan kumpulan PT. Hasil analisis menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT, $F(1,142) = 12.21, p < .01$. Hasil ujian menunjukkan kovariat (pengetahuan asas perakaunan) mempunyai

Jadual 4 *GLM Univariate ANOVA* sehala dengan kovariat bagi skor nilai tambah kemahiran teknikal berdasarkan kumpulan

Sumber	dk	mkd	F	p
<i>Intercept</i>	1	26963	336.81	.00**
Kumpulan KPK dan PT	1	977.47	12.21	.00**
Kovariat	1	6208.37	77.55	.00**
	142			

** Signifikan pada aras < .01

pengaruh yang signifikan apabila nilai diperoleh ialah $F(1,144) = 77.55, p < .01$ terhadap skor nilai tambah ujian teknikal. Ini bermakna pertambahan skor pelajar dalam ujian teknikal pra dan pos adalah berbeza bagi kumpulan KPK dan PT serta dipengaruhi oleh pengetahuan asas perakaunan. Nilai F yang lebih besar bagi kovariat berbanding kumpulan menunjukkan kesan yang diberikan oleh pengetahuan asas adalah lebih besar berbanding kesan kumpulan.

Jadual 5 menunjukkan analisis *GLM Repeated Measures* yang dijalankan bagi membandingkan min ujian pra dan pos bagi kemahiran analitikal antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT dengan menggunakan pengetahuan asas perakaunan sebagai kovariat. Faktor dalam kumpulan adalah terdiri daripada kombinasi dua skor iaitu skor ujian pra dan pos teknikal bersama dua kumpulan iaitu kumpulan KPK dan PT. Kesan utama ujian analitikal, kesan utama kumpulan (KPK dan PT), kesan interaksi antara ujian analitikal dengan kumpulan serta kesan interaksi antara ujian analitikal dengan kovariat diuji dengan menggunakan kriteria multivariat Wilks' lambda (λ). Kesan utama ujian analitikal adalah signifikan dengan nilai Wilks' lambda (λ) = .24, $F(1,70) = 220.10, p < .01$. Kesan utama kumpulan (KPK dan PT) didapati signifikan dengan nilai Wilks' lambda (λ) = .87, $F(1,70) = 10.05, p < .01$. Kesan interaksi ujian analitikal dan rawatan (KPK dan PT) didapati signifikan dengan nilai Wilks'

Jadual 5 Analisis *GLM Repeated Measures* perbandingan min ujian pra dan pos dalam kemahiran analitikal bagi kumpulan KPK dan PT

Kesan	df	Nilai Wilks' Lambda (λ)	jk	mkd	f	p
Ujian analitikal (Pra dan pos)	1	.24	7551.11	7551.11	220.10	.00**
Kumpulan (KPK dan PT)	1	.87	290.04	290.04	10.05	.00**
Interaksi ujian analitikal dan rawatan (KPK)	1	.57	1282.73	1282.73	51.77	.00**
Interaksi ujian analitikal dan kovariat	1	.62	1463.53	1463.53	42.66	.00**

** Signifikan pada aras < .01

lambda (λ) = .57, $F(1,70) = 51.77$, $p < .01$. Kesan interaksi ujian dan kovariat adalah signifikan dengan nilai Wilks' lambda (λ) = .62, $F(1,70) = 42.66$, $p < .01$.

Hasil analisis menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan dalam skor ujian pra dan pos analitikal dalam kedua-dua kumpulan. Kesan interaksi yang signifikan antara ujian teknikal dengan kumpulan (KPK dan PT) bermakna perbezaan dalam skor ujian analitikal ialah kesan daripada kumpulan. Kesan interaksi yang signifikan antara skor ujian teknikal dengan kovariat menunjukkan perbezaan pengetahuan asas perakaunan memberi kesan terhadap perbezaan skor ujian pra dan pos analitikal.

Hasil analisis *GLM Repeated Measures* menunjukkan kesan kumpulan adalah signifikan. Sebagai lanjutan ujian-*t* sampel berpasangan dilakukan bagi menguji perbezaan yang wujud dalam ujian pra dan pos analitikal bagi kumpulan KPK dan PT. Analisis ujian-*t* pada Jadual 5a menunjukkan skor min ujian pra analitikal bagi kumpulan KPK dan kumpulan PT adalah tidak berbeza dengan signifikan dengan nilai $t[71] = .51$, $p = .61$. Namun bagi skor ujian pos analitikal bagi kumpulan KPK dan kumpulan PT adalah berbeza dengan signifikan dengan nilai $t[71] = 13.37$, $p < .00$. Ini bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT dalam kemahiran teknikal sebelum rawatan dijalankan. Perbezaan yang signifikan dalam kemahiran teknikal dilihat pada peringkat pos rawatan.

Jadual 5a Ujian-*t* sampel berpasangan ujian pra dan pos analitikal

Kumpulan	n	min	s.p	df	t	p
Ujian pra teknikal						
KPK	73	27.68	10.78	71	.51	.61
PT	72	27.38	8.43			
Ujian pos teknikal						
KPK	73	62.75	7.59	71	13.37	.00**
PT	72	47.27	8.71			

** Signifikan pada aras $< .01$

Pertambahan nilai skor yang diperoleh oleh kedua-dua kumpulan dikira sebagai ukuran kepada peningkatan kemahiran kognitif yang berlaku. Analisis GLM Univariat ANOVA sehala dilakukan bagi melihat perbezaan skor nilai tambah antara dua kumpulan. Jadual 6 menunjukkan analisis ANOVA sehala bagi perbandingan min skor nilai tambah ujian analitikal antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT dengan menggunakan pengetahuan asas perakaunan sebagai kovariat. Analisis ANOVA menilai sama ada min populasi dalam pemboleh ubah bersandar, setelah diselaraskan dengan kovariat, berbeza merentasi tahap yang ada dalam sesuatu faktor. Dalam analisis bagi soalan ini, dua tahap dalam faktor ialah kumpulan KPK dengan kumpulan PT. Hasil analisis menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan KPK dan kumpulan PT, $F(1,144) = 135.24$, $p < .01$). Hasil ujian menunjukkan kovariat (pengetahuan asas perakaunan) mempunyai pengaruh yang signifikan $F(1,144) = 50.33$,

Jadual 6 *Univariate ANOVA* sehalu dengan kovariat bagi skor nilai tambah kemahiran analitikal berdasarkan kumpulan

Sumber	dk	mkd	F	p
<i>Intercept</i>	1	18082.87	282.81	.00**
Kumpulan KPK dan PT	1	8647.17	135.24	.00**
Kovariat	1	3217.90	50.33	.00**
	142			

** Signifikan pada aras $< .01$

$p < .01$ terhadap skor nilai tambah ujian analitikal. Ini bermakna pertambahan skor pelajar dalam ujian analitikal pra dan pos adalah berbeza bagi kumpulan KPK dan PT serta dipengaruhi oleh pengetahuan asas perakaunan.

Di samping kemahiran kognitif, pengukuran kompetensi turut melibatkan pengukuran kemahiran tingkah laku. Perbandingan pencapaian kemahiran tingkah laku antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT dilakukan pada peringkat pos rawatan berdasarkan persepsi pelajar terhadap enam aspek kemahiran yang telah dicapai berdasarkan strategi pembelajaran yang telah digunakan. Ini adalah selaras dengan pandangan Rainsbury *et al.* (2000) iaitu pengukuran kompetensi perlu berlaku dalam konteks. Justeru, pengukuran pencapaian tingkah laku dalam kajian ini merujuk kepada tahap kemahiran yang telah dicapai dalam konteks rawatan yang diberikan dengan anggapan bahawa kedua-dua kumpulan pelajar mempunyai kemahiran tingkah laku yang sama sebelum rawatan. Persoalan dalam pengukuran tingkah laku adalah seperti berikut:

2. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam pencapaian kemahiran tingkah laku antara kumpulan KPK dengan PT?
 - (i) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran mengumpul, menyusun dan menganalisis maklumat antara kumpulan KPK dengan PT?
 - (ii) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran komunikasi idea dan maklumat antara kumpulan KPK dengan PT?
 - (iii) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran merancang dan menyusun aktiviti antara kumpulan KPK dengan PT?
 - (iv) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran bekerja dalam kumpulan antara kumpulan KPK dengan PT?
 - (v) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran mengaplikasi pengetahuan dan kemahiran perakaunan bagi tujuan praktikal antara kumpulan KPK dengan PT?
 - (vi) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran membangunkan pengetahuan luas bidang perniagaan antara kumpulan KPK dengan PT?

Bagi melihat perbezaan dalam pencapaian kemahiran tingkah laku, ujian-*t* dijalankan sebagaimana hasil yang ditunjukkan dalam Jadual 7. Ujian-*t* sesuai digunakan bagi menjawab soalan ini kerana ia menilai perbezaan min antara dua kumpulan. Bagi kemahiran pertama iaitu kemahiran mengumpul, menyusun dan menganalisa maklumat, pencapaian pelajar kumpulan KPK adalah lebih tinggi iaitu pada min 4.07 (.43) berbanding pelajar kumpulan PT yang mencapai min 3.95 (.33). Perbezaan skor min bagi kemahiran 1 adalah tidak signifikan $p > .05$. Pencapaian kemahiran kedua iaitu kemahiran komunikasi idea dan maklumat, pencapaian pelajar kumpulan KPK adalah lebih tinggi iaitu pada min 4.05 (.48) berbanding pelajar kumpulan PT yang mencapai min 3.70 (.46). Perbezaan skor min bagi kemahiran 2 adalah signifikan dengan nilai $p < .01$. Pencapaian kemahiran tingkah laku ketiga iaitu kemahiran merancang dan menyusun aktiviti, pencapaian pelajar kumpulan KPK adalah lebih tinggi iaitu pada min 4.04 (.57) berbanding pelajar kumpulan PT yang mencapai min 3.65 (.52). Perbezaan skor min bagi kemahiran 3 adalah signifikan dengan nilai $p < .01$.

Pencapaian kemahiran tingkah laku keempat, iaitu kemahiran bekerja dalam kumpulan, pencapaian pelajar kumpulan KPK adalah lebih tinggi iaitu pada min 4.11 (.50) berbanding pelajar kumpulan PT yang mencapai min 3.77 (.53). Perbezaan skor min bagi kemahiran 4 adalah signifikan dengan nilai $p < .01$. Pencapaian kemahiran tingkah laku kelima iaitu kemahiran mengaplikasi konsep perakaunan bagi tujuan praktikal, pelajar kumpulan KPK menunjukkan min yang lebih tinggi iaitu pada min 4.25 (.56) berbanding pelajar kumpulan PT yang mencapai min 3.82 (.53). Perbezaan skor min bagi kemahiran 5 adalah signifikan dengan nilai $p < .01$. Pencapaian kemahiran tingkah laku yang terakhir iaitu kemahiran membina pengetahuan luas bidang perniagaan, pencapaian pelajar kumpulan KPK adalah lebih tinggi iaitu pada min 4.24

Jadual 7 Ujian-*t* bagi pencapaian kemahiran tingkah-laku

Kemahiran tingkah laku	Kumpulan	min	s.p	dk	t	p
Kemahiran mengumpul, menyusun dan menganalisis maklumat	KPK	4.07	.43	143	1.89	0.61*
	PT	3.95	.33			
Kemahiran komunikasi idea dan maklumat	KPK	4.05	.48	143	4.34	.00**
	PT	3.70	.46			
Kemahiran merancang dan menyusun aktiviti	KPK	4.04	.57	143	4.35	.00**
	PT	3.65	.52			
Kemahiran bekerja dalam kumpulan	KPK	4.11	.50	143	3.96	.00**
	PT	3.77	.53			
Kemahiran mengaplikasi konsep perakaunan bagi tujuan praktikal	KPK	4.25	.56	143	4.68	.00**
	PT	3.82	.53			
Kemahiran membina pengetahuan luas bidang perniagaan	KPK	4.24	.47	143	4.17	.00**
	PT	3.89	.54			

* signifikan pada aras $< .05$

** signifikan pada aras $< .01$

(.47) berbanding pelajar kumpulan PT yang mencapai min 3.89 (.54). Perbezaan skor min bagi kemahiran 6 adalah signifikan dengan nilai $p < .01$. Kesimpulan dapatan bagi persoalan kajian ini menunjukkan pelajar kumpulan KPK mendapat pencapaian yang lebih tinggi secara signifikan dalam kemahiran 2, 3, 4, 5 dan 6 berbanding pelajar dalam kumpulan PT. Sementara itu, bagi kemahiran 1, perbezaan skor min pencapaian pelajar dalam kedua-dua kumpulan adalah tidak berbeza.

Analisis yang telah dijalankan bagi kemahiran kognitif dan tingkah laku menunjukkan kumpulan KPK mendapat pencapaian yang lebih tinggi daripada kumpulan PT. Ini bermakna terdapat perbezaan yang signifikan dalam pencapaian kemahiran kognitif dan tingkah laku melalui strategi KPK berbanding strategi PT. Kumpulan KPK didapati mencapai tahap kompetensi yang lebih tinggi.

7.0 RUMUSAN DAN PERBINCANGAN

Analisis *GLM Two-Way Repeated Measures* telah dilakukan ke atas skor ujian pra dan pos dengan menggunakan pengetahuan asas perakaunan (skor ujian pra) sebagai kovariat. Hasil analisis menunjukkan pencapaian kumpulan KPK dalam kemahiran kognitif (kemahiran teknikal dan analitikal) adalah lebih tinggi daripada kumpulan PT. Hasil analisis menunjukkan pencapaian ujian pra dan pos bagi kedua-dua kemahiran dipengaruhi oleh faktor pengetahuan asas perakaunan. Perbezaan dalam skor ujian pra dan pos ujian teknikal tidak dipengaruhi oleh faktor kumpulan.

Kesan interaksi yang signifikan diperoleh antara skor ujian pos dan kumpulan dalam ujian analitikal. Ini bermakna perbezaan skor ujian pra dan pos analitikal ialah kesan daripada perbezaan kumpulan. Perbandingan skor nilai tambah kedua-dua ujian menunjukkan kovariat memberi kesan terhadap skor nilai tambah kedua-dua ujian. Kesan kovariat adalah lebih ketara dalam skor nilai tambah ujian teknikal berbanding ujian analitikal. Ujian-*t* dijalankan bagi membandingkan kemahiran tingkah laku antara kumpulan KPK dengan kumpulan PT. Hasil ujian menunjukkan pencapaian kumpulan KPK mengatasi kumpulan PT secara signifikan bagi kemahiran komunikasi idea dan maklumat, kemahiran merancang dan menyusun aktiviti, kemahiran bekerja dalam kumpulan, kemahiran mengaplikasi konsep perakaunan bagi tujuan praktikal dan kemahiran membina pengetahuan luas bidang perniagaan. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pencapaian kemahiran mengumpul, menyusun dan menganalisis maklumat. Sebagai kesimpulan pembangunan kompetensi adalah lebih berkesan dalam kumpulan KPK berbanding kumpulan PT.

Pencapaian kognitif yang lebih tinggi dalam kumpulan KPK berbanding PT terutama dalam kemahiran analitikal adalah selaras dengan pandangan Harb *et al.* (1995) yang menyifatkan strategi pembelajaran pengalaman menggalakkan penglibatan aktif pelajar dalam menerapkan kemahiran aras tinggi yang membawa kepada pembelajaran yang lebih besar berbanding strategi PT. Pencapaian kognitif kumpulan KPK yang lebih tinggi adalah selaras dengan dapatan kajian Siegel *et al.*

(1996) dan Jonick (1998). Siegel *et al.* (1996) menggunakan aktiviti tayangan video sebagai pengisian fasa pengalaman konkrit, manakala Jonick (1998) menggunakan aktiviti simulasi permainan. Dapatan kajian yang memihak kepada kumpulan KPK dapat dikaitkan dengan teori-teori yang menjadi asas dalam pembelajaran pengalaman. Pertama ialah bentuk pengetahuan yang dibina. Tiga bentuk pengetahuan yang dapat diperoleh melalui pembelajaran ialah teoritikal, empirikal dan pengetahuan pengalaman (Hart, 1990).

Pembinaan pengetahuan dalam kumpulan KPK berlaku dalam keadaan yang berbeza daripada pembelajaran tradisional. Fasa pengalaman konkrit iaitu ceramah pakar dan kajian kes serta pemerhatian reflektif berbentuk perbincangan dan refleksi ke atas aktiviti fasa pengalaman konkrit membolehkan pelajar mendapat pengetahuan empirikal dan pengetahuan pengalaman berbanding strategi PT yang hanya memberikan pengetahuan teoritikal. Pengetahuan empirikal dibentuk melalui perasaan atau penafian melalui bukti yang dikumpul daripada aktiviti ceramah pakar. Bahan pembelajaran yang realistik dan relevan membangkitkan kesedaran tentang kepentingan ilmu perakaunan dalam proses pembuatan keputusan sesebuah organisasi. Manakala pengetahuan pengalaman adalah sesuatu yang jelas, segera dan relevan yang dibina melalui pengetahuan sendiri atau pihak lain. Ceramah pakar yang disampaikan oleh seorang pengurus pelaburan yang berpengalaman disertakan dengan contoh dan isu semasa dalam perniagaan dapat membangkitkan aspek sebenar yang dapat diperoleh melalui pengalaman serta merangsang pelajar menggunakan imaginasi dan melibatkan emosi.

Pendekatan strategi KPK didapati telah menggalakkan pelajar membangunkan kemahiran-kemahiran asas yang penting dengan cara menimbulkan keperluan bagi mereka berkomunikasi idea dan maklumat serta bekerja dalam kumpulan melalui sesi pemerhatian reflektif. Antaranya ialah menjelaskan isu, mengulas dan mengimbas kembali, mengulas keadaan emosi, memproses pengetahuan dan idea serta resolusi dan kemungkinan tindakan. Aktiviti pengalaman konkrit iaitu ceramah dan soal jawab oleh seorang pakar pelaburan berserta bahan-bahan yang relevan didapati membangkitkan isu-isu yang dapat mencetuskan persoalan dan menjadi titik-tolak kepada proses pembelajaran bagi tajuk pelaburan.

Aktiviti ini telah membolehkan pelajar melibatkan emosi dan imaginasi dalam memperoleh pengetahuan yang merupakan satu kekuatan bagi gaya diverger dan akomodator. Aktiviti ceramah pakar telah merangsang minat pelajar di bidang perniagaan, ekonomi dan kewangan. Kemahiran organisasi seperti mengaplikasi konsep perakaunan bagi tujuan praktikal dan kemahiran membangunkan pengetahuan luas bidang perniagaan dapat diterapkan melalui aktiviti ceramah pakar. Aktiviti projek pelaburan berkumpulan yang memerlukan pelajar memilih syarikat, 'melabur' dan mengikuti perubahan nilai saham selama sebulan telah melatih kemahiran merancang dan menyusun aktiviti.

Kemahiran tingkah laku tertentu seperti aplikasi konsep perakaunan bagi tujuan praktikal dan pembangunan pengetahuan luas bidang perniagaan terbentuk apabila pelajar diberi peluang untuk meneroka (*self-discover*) kepentingan maklumat perakaunan serta limitasinya dalam membuat keputusan khususnya dalam bidang pelaburan. Kemahiran tingkah laku terbentuk dalam usaha pelajar membuat penemuan sendiri ke atas kesan kadar faedah ke atas ekonomi, kesan penawaran dan permintaan ke atas harga saham serta kesan faktor-faktor lain ke atas pelaburan. Pelajar dalam kumpulan KPK dengan sendirinya melihat keperluan membuat rujukan menggunakan akhbar, internet dan majalah pelaburan dan prospektus. Kekuatan gaya pembelajaran konvergen dan akomodator iaitu mengambil risiko, mempengaruhi pihak lain dan berkeupayaan menyelesaikan sesuatu telah dilatih melalui aktiviti projek pelaburan. Tiada perbezaan yang wujud bagi kemahiran mengumpul, menyusun dan menganalisis maklumat dapat dijelaskan oleh kewujudan aktiviti kuliah dalam kedua-dua kumpulan. Aktiviti kuliah dapat melatih pelajar mengenai kekuatan gaya asimilator iaitu menganalisis idea secara logik dan merancang secara sistematik. Oleh itu, amalan strategi pembelajaran tradisional memerlukan kepada pengubahsuaian agar ia lebih berpusat kepada pembangunan kompetensi pelajar.

8.0 IMPLIKASI KAJIAN

Dapatan kajian ini memberi implikasi terhadap pengajaran dan pembelajaran perakaunan di IPT. Perlaksanaan strategi pembelajaran pengalaman memerlukan sokongan tenaga pengajar serta infrastruktur yang bersesuaian. Penyediaan bahan pengajaran serta perancangan aktiviti memerlukan komitmen dari segi peruntukan masa, kewangan serta usaha yang jauh melebihi cara pembelajaran tradisional. Namun, kurang sokongan diberikan terhadap perlaksanaan inovasi dalam pengajaran dan pembelajaran kerana ia tidak diletakkan setanding dengan bidang penyelidikan dan pembangunan. Perhatian yang sewajarnya dari pihak berkaitan perlu disegerakan kerana kajian ini menunjukkan bahawa strategi pembelajaran pengalaman bukan hanya sekadar dapat membangunkan kemahiran kognitif pelajar tetapi juga membantu dalam pembangunan kemahiran tingkah laku. Oleh itu, strategi pembelajaran pengalaman harus menjurus kepada pembangunan aspek pendidikan yang lebih menyeluruh.

RUJUKAN

- Accounting Education Change Commission. 1992. The First Course in Accounting: Position Statement No. Two. *Issues in Accounting Education*. 7(2): 249-251
- Adler, R. W. dan M. J. Milne. 1997. Improving the Quality of Accounting Students' Learning Through Action-Oriented Learning Tasks. *Accounting Education*. 6(3): 191-215
- Akauntan Nasional. 2002. To be Ahead and to Stay Ahead. Challenges Facing Accounting Education in Malaysia. Ogos. Malaysian Institute of Accountants.
- Albrecht, S. dan R. Sach. 2000. Accounting Education: Charting the Course Through a Perilous Future. *Accounting Education* series 16. American Accounting Association.

- Anon. 2001. The New Workforce: Knowledge Workers are the New Capitalists. *Economist*. 361: 8-11
- Boud, D., R. Keogh, dan D. Walker. 1985. *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kagan Page.
- Boyatzis, R. E. dan D. A. Kolb. 1995. From Learning Styles to Learning Skills: The Executive Skills Profile. *Journal of Managerial Psychology*. 10(5): 3-17
- Boyatzis, R. E. 1982. *The Competent Manager*. Wiley: Chichester.
- Coll, R. K., M. C. Lay, dan K. E. Zegwaard. 2002. Enhancing Access to Experiential Learning in a Science and Technology Degree Programme. *Journal of Vocational Education and Training*. 54(2): 197-214.
- Cherry, W. A. 1990. Teaching Political Science: An Ipsative Study Using Kolb's Learning Theory. Tesis Dr. Fal. Northern Arizona University.
- Davis, N. L. 1998. A Comparative Analysis of the Learning Style Preferences of Medical Students and Practicing Physicians Using Kolb's Learning Styles Inventory. Tesis Dr. Fal. Kansas State University.
- Dodd, N.G., F. W. Brown, and H. Benham. 2002. Learning to Manage While Learning About Management: A Transition to a Competency-Based Management Curriculum. *Journal of Education for Business*. 77(4): 189-192.
- Eggen, P. D. dan D. P. Kauchak. 1996. *Strategies for Teacher: Teaching Content and Thinking Skills*. Edisi ke-3. Boston: Allyn and Bacon.
- Foster, S. dan C. Bolt-Lee. 2002. New Competencies for Accounting Students. *The CPA Journal*. 72: 68-71.
- Frederickson, J. R. dan J. Pratt. 1994. A Model of the Accounting Education Process. Working Paper. Indiana University.
- Froman, A. 2001. Understanding the Students' Experiences in the First Accounting Course. Tesis Dr. Fal. Colorado State University.
- Gay, L. R dan P. Arrasian. 2000. *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. Edisi ke-6. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Geiger, M. dan S. Ogilby. 2000. The First Course in Accounting: Students' Perceptions and Their Effect on the Decision to Major in Accounting. *Journal of Accounting Education*. 18: 63-78.
- Green, S. B. dan N. J. Salkind. 2003. *Using SPSS For Windows And Macintosh: Analyzing And Understanding Data*. Edisi ke-3. New Jersey: Prentice Hall.
- Greenan, K., P. Lumpheys, dan H. McIlveen. 1997. Developing Transferable Personal Skills: Part of the Graduate Toolkit. *Education & Training*. 39(2): 71-78
- Hackett, S. 2001. Educating for Competency and Reflective Practice: Fostering a Conjoint Approach in Education and Training. *Journal of Workplace Learning*. 13(3): 103-112
- Harb, J. N., R. E. Terry, P. K. Hurt, dan K. J. Williamson. 1995. *Teaching Through the Cycle: Application of Learning Style Theory to Engineering Education at Brigham Young University*. Provo, Utah: Brigham Young University Press.
- Horngren, C. T., W. T. Harrison, dan L. S. Bamber. 1999. *Accounting*. Edisi ke-4. New Jersey: Prentice Hall.
- Jonick, C. A. 1998. A Situated Business Simulation for Postsecondary Accounting Students Based on the Cognitive Apprenticeship Model of Teaching and Learning. Thesis EdD. University of Georgia, USA.
- Kearns, P. 2001. Review of Research Generic Skills for the New Economy. National Centre for Vocational Education Research. Australia.
- Knechel, W. R. 1994. Will the AECC's Course Delivery Recommendations Work in the Introductory Accounting Course? Some Preliminary Evidence. *Journal of Accounting Education*. Summer: 175-191.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning as a Source of Development*. New Jersey: Prentice Hall
- Lasonen, J. 2001. Globalisation and Future Trends in the Field of Technology and Vocational Education and Training. Proceedings Technology and Vocational Technical Education. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Macintosh, H. G. dan R. B. Morrison. 1969. *Objective Testing*. London: University of London Press Ltd.
- Mayer, E. 1992. *The Key Competencies*. Melbourne: The Australian Education Council and the Ministers for Vocational Education, Employment and Training.
- Mohd. Amir Sharifuddin Hashim. 1983. Bumiputra Entrepreneurship: A Study of Mara Loanees in the Malaysia State of Kelantan. Tesis PhD.
- Mohd. Majid Konting. 1994. *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Yusop Abd. Hadi. 2003. Measuring the Infusing of Generic Skills in Teaching Process as an Effort to Develop K-Workers Skills Upon Students: A Case Study Among the Educators. Proceedings 2nd International Conference on Measurement and Evaluation in Education (ICMEE). Universiti Sains Malaysia.

- Noor Azizi Ismail, Faisal Elham, Kamarul Bahrain Abdul Manaf dan Rosmawati Mamat. 2001. The Importance of Non-technical Skills in Accounting Graduates. *Akauntan Nasional* April. Malaysian Institute of Accountant.
- Rylatt, A. dan K. Lohan. 1995. *Creating Training Miracles*. Prentice-Hall: Sydney.
- Parry, S. B. 1998. Just What is a Competency? (and Why Should you Care?). *Training*. 35(6): 58-64.
- Rainsbury E., N. Burchell, dan D. Hodges. 2000. Workplace Requirements in the Third Millennium: Business Students and Graduates' Perspectives on the Desirable Competencies. Dlm. L. Finch (Ed.). *Proceedings of the Second Annual Conference of the New Zealand Association for Cooperative Education*. New Zealand Association for Cooperative Education: Rotorua, New Zealand.
- Salmon, P. 1988. *Psychology for Teachers. An Alternative Approach*. London: Hutchinson.
- Saudagaran, S. M. 1996. The First Course in Accounting: An Innovative Approach. *Issues in Accounting Education*. 11(1): 83-94.
- Schon, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Siegel, P. H., K. Omer, dan P. A. Surender. 1997. Video Simulation of an Audit: An Experiment in Experiential Learning Theory. *Accounting Education*. 217-230.
- Spencer, L. M. dan S. M Spencer. 1993. *Competence At Work*. New York: Wiley.
- Tabachnick, B. G. dan L. S. Fidell. 1996. *Using Multivariate Statistics*. Edisi ke-3. New York: Harper Collins College Publishers.
- Tien, C., J. Ven, dan S. Chou. 2003. Using the Problem-Based Learning to Enhance Student's Key Competencies. *The Journal of American Academy of Business*. Cambridge.
- Wan Mohd. Nazif. 2001. *Pengurusan Kewangan Dalam Perniagaan*. Akauntan Nasional. Malaysian Institute of Accountants.