

**PENILAIAN PROGRAM PRAKTIKUM:
MODEL PEMBENTUKAN DAN PENINGKATAN KUALITI
GURU PRAPERKHIDMATAN DI INSTITUT PENDIDIKAN
GURU MALAYSIA**

AZIZAH BINTI SARKOWI

**IJAZAH DOKTOR FALSAFAH
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2012**

**PENILAIAN PROGRAM PRAKTIKUM:
MODEL PEMBENTUKAN DAN PENINGKATAN KUALITI
GURU PRAPERKHIDMATAN DI INSTITUT PENDIDIKAN
GURU MALAYSIA**

Tesis ini dikemukakan kepada Kolej Sastera dan Sains UUM sebagai
memenuhi keperluan untuk Ijazah Doktor Falsafah
Universiti Utara Malaysia

Oleh
Azizah binti Sarkowi

© 2012, Azizah

Perakuan Tesis

Permission to Use

In presenting this thesis in fulfilment of the requirements for a postgraduate degree from Universiti Utara Malaysia, I agree that the Universiti Library may make it freely available for inspection. I further agree that permission for the copying of this thesis in any manner, in whole or in part, for scholarly purpose may be granted by my supervisor(s) or, in their absence, by the Dean of Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences. It is understood that any copying or publication or use of this thesis or parts thereof for financial gain shall not be allowed without my written permission. It is also understood that due recognition shall be given to me and to Universiti Utara Malaysia for any scholarly use which may be made of any material from my thesis.

Requests for permission to copy or to make other use of materials in this thesis, in whole or in part, should be addressed to :

Dean of Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences

UUM College of Arts and Sciences

Universiti Utara Malaysia

06010 UUM Sintok

Abstrak

Kajian ini bertujuan menilai program praktikum berdasarkan model pembentukan dan peningkatan kualiti guru praperkhidmatan di Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM). Rekabentuk kajian panel prospektif berbilang titik dijalankan terhadap 541 guru praperkhidmatan dalam Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) dari lima kampus IPGM di Pulau Pinang, Kedah, dan Perlis. Empat instrumen diadaptasi dari *FIT-Choice Scale*, *Psychological Capital Questionnaire* (PCQ), *School-Level Environment Questionnaire* (SLEQ), dan *Mentoring for Effective Primary Science Teaching* (MEPST). Instrumen kualiti guru dan penglibatan praktikum dibina berdasarkan objektif PISMP. Model pembentukan kualiti guru dianalisis menggunakan Pemodelan Persamaan Struktur. Hasil kajian menunjukkan penglibatan praktikum, modal psikologi positif, faktor pemilihan profesion keguruan, bimbingan guru pembimbing, dan persekitaran sekolah dapat menerangkan sebanyak 76% kepada perubahan varian kualiti guru. Modal psikologi positif dan penglibatan praktikum memberi kesan langsung yang signifikan terhadap kualiti guru. Manakala penglibatan praktikum, modal psikologi positif, persekitaran sekolah dan bimbingan guru pembimbing memberi kesan perantaraan yang signifikan. Model peningkatan kualiti guru pula dianalisis menggunakan Model Keluk Perkembangan Latent berdasarkan data panel bagi tiga fasa praktikum. Dapatan menunjukkan kualiti guru meningkat secara signifikan bagi setiap fasa. Dalam fasa satu, gred A SPM menjadi penentu yang signifikan kepada tahap kualiti, namun faktor gred mahupun jantina tidak menjadi penentu dalam kadar peningkatan kualiti. Tumpuan harus diberikan kepada pembangunan modal psikologi positif dan penambahbaikan aktiviti praktikum tanpa mengabaikan peranan persekitaran psikososial sekolah dan bimbingan guru pembimbing sebagai pemangkin. Kajian ini turut mendokong inisiatif pengukuhan latihan praktikum bawah RMK-10. Justeru, model-model kajian ini boleh diaplikasikan dalam penilaian program lain di IPGM bagi memantapkan latihan perguruan.

Kata kunci: Penilaian program, Praktikum, Pendidikan guru, Kualiti guru praperkhidmatan.

Abstracts

This study aims to evaluate the practicum program based on preservice teachers' quality formation and growth model at Malaysian Institute of Teacher Education (IPGM). Multi-point prospective panel research design was conducted on 541 Bachelor in Teaching (PISMP) preservice teachers at five IPGM campuses located in Pulau Pinang, Kedah, and Perlis. Four instruments were adapted from FIT-Choice Scale, Psychological Capital Questionnaire (PCQ), School-Level Environment Questionnaire (SLEQ), and Mentoring for Effective Primary Science Teaching (MEPST). Teacher quality and practicum engagement instruments were developed based on the PISMP objectives. Model of teachers' quality formation was analyzed using Structural Equation Modeling (SEM). Results indicated that practicum engagement, positive psychological capital, factors influencing teaching profession, mentor teacher's guidance, and school environment explained the 76% variance in teachers' quality. Positive psychological capital and practicum engagement had significant direct effects on teacher quality, whereas practicum engagement, positive psychological capital, mentor teacher's guidance, and school environment only significantly mediate. Model of teachers' quality growth was analyzed using Latent Growth Curve Model based on panel data over three practicum phases. Findings showed that there were significant increases in teacher's quality for each phase. In the first phase, SPM grade A was not a significant predictor of teacher's quality, but neither grade nor gender significantly predicted the increasing rate of teacher's quality. Emphasis should be given to the development of psychological capital and improvement of the practicum activities without neglecting the role of school's psychosocial environment and mentor teacher's guidance as a catalyst. This study supports the initiatives to strengthen the practicum training, which is part of the 10th Malaysian Plan. Therefore, these models can be applied in future program evaluations at IPGMs in the quest for enhancing teacher training.

Keywords: Program evaluation, Practicum, Teacher education, Preservice teacher quality.

Penghargaan

Segala puji bagi Allah, pemilik keagungan dan pengetahuan. Tiada daya dan upaya kecuali dengan Allah yang Maha Pengasih lagi Maha Penyayang, dan Maha Mendengar keluh kesah hambaNya. Dengan berkat rahmat dan kuasa Allah semata saya dapat menyelesaikan tesis ini.

Selawat dan Salam kepada Junjungan Besar Nabi Muhammad SAW dan seluruh ahli keluarga Baginda.

Terima kasih buat Kementerian Pelajaran Malaysia yang memberi peluang saya merasai nikmat hadiah biasiswa. Setinggi-tinggi penghargaan khas ditujukan buat Dr. Yahya bin Don dan Dr. Yaakob bin Daud, penyelia yang banyak memberi ruang dan peluang kepada saya meneroka dunia penyelidikan, dan memberi nasihat serta pandangan berguna. Syukur kehadiran Allah kerana dikurniakan penyelia yang sangat membantu dalam perjalanan PhD ini.

Penghargaan ini juga ditujukan buat rakan-rakan pensyarah di IPG yang memberi inspirasi terhadap kajian ini terutamanya Encik Yusoff bin Othman dan Dr. Faridah binti Yaakob. Tidak lupa jua ucapan terima kasih khas buat penilai-penilai konstruk kajian, enumerator, penterjemah, dan pelajar PISMP Ambilan Januari 2008 dari IPG zon utara yang terlibat secara langsung merealisasikan kajian ini. Buat insan-insan yang sangat membantu disaat diriku mengalami kesukaran... adik iparku Puan Nor Ratna Sri Dewi dan rakan-rakan, Dr. Maheran, Puan Suhailah, Puan Satirah, Dr. Hishamuddin, Encik Nurzaid, Puan Siti Noratisah, dan Cik Awan terima kasih tidak terhingga di atas bantuan kalian.

Teristimewa penghargaan ini ditujukan buat ibuku yang dikasihi dan dikagumi, Puan Hajah Ramlah binti Arshad. Kesabaran, kegigihan dan ketabahan ibu sentiasa menjadi aspirasi dalam hidupku. Buat suamiku Dr. Mohd Sobhi bin Ishak, terima kasih tidak terhingga kerana menjadi sahabat setia, bersama berkongsi keseronokan dan jerih perit menimba ilmu. Tanpa dorongan abang, perjalanan PhD ini tidak bermula. Buat anak-anakku yang tersayang, Fatihah, Fadhilah, Muhammad Hazim, Umar Hasif, Fadhlin Sofiyya, Fahda Nur dan Faqihah Nur Dini, ketawa dan tangis, serta keletah kalian semua adalah pemacu perjuangan berliku ini. Dengan RahmatMu ya Allah, setinggi-tinggi kesyukuran kerana dikurniakan suami dan anak-anak yang menjadikan kehidupan sebagai pelajar, isteri, dan ibu pada satu masa, pengalaman menarik yang banyak mengubah sempadan kehidupan. Kejayaan ini adalah berkat doa seluruh ahli keluargaku

Akhir sekali, penghargaan ini ditujukan buat insan-insan yang telah menyumbang secara langsung dan tak langsung dalam kehidupanku, sebelum dan semasa menyiapkan tesis ini. Senarainya terlampau panjang Ya Allah, rahmatilah mereka semua. Kurniakanlah kami kebahagiaan di dunia dan akhirat. Amin.

Azizah binti Sarkawi

Jadual Kandungan

Perakuan Kerja Tesis	i
Permission to Use	ii
Abstrak	iii
Abstract	iv
Penghargaan	v
Jadual Kandungan	vi
Senarai Rajah	xiv
Senarai Jadual	xvi
Senarai Lampiran	xxi
Senarai Singkatan	xxii
BAB SATU PENGENALAN	1
1.1 Latar Belakang Kajian	2
1.2 Penyataan Masalah	5
1.3 Persoalan Kajian	12
1.4 Objektif Kajian	13
1.5 Kerangka Konseptual Kajian	14
1.6 Kepentingan Kajian	17
1.7 Batasan Kajian	20
1.8 Definisi Operasional	21
1.8.1 Praktikum	21
1.8.2 Guru Praperkhidmatan	22
1.8.3 Kualiti Guru	22
1.8.4 Penglibatan Praktikum	22
1.8.5 Modal Psikologi Positif	22
1.8.6 Bimbingan Guru Pembimbing	23
1.8.7 Faktor Pemilihan Profession Keguruan	23
1.8.8 Persekitaran Sekolah	24
1.9 Rumusan Bab	24
BAB DUA SOROTAN LITERATUR	25
2.1 Kualiti Guru	25

2.1.1	Pengukuran Kualiti Guru PISMP	34
2.1.2	Pembentukan Kualiti Guru	35
2.2	Penilaian Program	39
2.2.1	Teori Penilaian	39
2.2.2	Pendekatan Penilaian	43
2.2.3	Penilaian Berpandukan Teori Program (<i>Program Theory-Driven Evaluation</i>)	46
2.3	Teori Kognitif Sosial (<i>Social Cognitive Theory - SCT</i>)	52
2.4	Teori Kerjaya Kognitif Sosial (<i>Social Cognitive Career Theory - SCCT</i>)	56
2.4.1	Aplikasi Teori Kerjaya Kognitif Sosial dalam Bidang Pendidikan	59
2.4.2	Model Pencapaian	60
2.4.3	Model Kepuasan Kerja	63
2.5	Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Dengan Kepujian	68
2.5.1	Sistem Praktikum Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan	70
2.6	Penilaian Program Di Institut Pendidikan Guru	73
2.6.1	Penilaian Kualiti Guru PISMP	76
2.6.2	Penilaian Praktikum PISMP	77
2.7	Penglibatan Praktikum	79
2.7.1	Penglibatan Guru	79
2.7.2	Pengaruh Penglibatan Praktikum terhadap Kualiti Guru	84
2.8	Modal Psikologi Positif	87
2.8.1	Elemen Modal Psikologi Positif	89
2.8.1.1	Harapan	93
2.8.1.2	Efikasi sendiri	97
2.8.1.3	Ketahanan	99
2.8.1.4	Optimis	101
2.8.2	Pengukuran Modal Psikologi Positif	104
2.8.3	Modal Psikologi Positif Dalam Pendidikan dan Pengaruhnya Terhadap Kualiti guru	105
2.9	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	108
2.9.1	Pengukuran Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	112

2.9.2	Pengaruh Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Terhadap Kualiti Guru	115
2.10	Bimbingan Guru Pembimbing	116
2.10.1	Model Pementoran	118
2.10.2	Pengaruh Bimbingan Guru Pembimbing Terhadap Kualiti Guru	124
2.11	Persekitaran Sekolah	125
2.11.1	Pengukuran Persekitaran Sekolah	127
2.11.2	Pengaruh Persekitaran Sekolah Terhadap Kualiti Guru	129
2.12	Hipotesis Kajian	132
2.12.1	Model Pembentukan Kualiti guru	132
2.12.2	Model Peningkatan Kualiti guru	135
2.13	Rumusan bab	137
BAB TIGA METODOLOGI KAJIAN		139
3.1	Prosedur Pelaksanaan Kajian	139
3.2	Pendekatan Penganalisisan Data	141
3.2.1	Statistik Deskriptif	142
3.2.2	Statistik Inferensi	142
3.3	Tahap 1: Pentakrifan Konstruk Kajian	143
3.3.1	Pembangunan Konstruk	143
3.3.1.1	Pembinaan Item	144
3.3.1.2	Pengujian Kesahan Kandungan	145
3.3.2	Penggunaan Konstruk Kajian Lepas	146
3.3.3	Instrumen Kajian	150
3.3.3.1	Instrumen Kajian Siri 1	150
3.3.3.2	Instrumen Kajian Siri 2	151
3.3.3.3	Instrumen Kajian Siri 3	153
3.3.4	Prauji Instrumen	153
3.3.4.1	Penulenan Konstruk	154
3.3.4.1.1	Analisis Faktor Penerokaan (<i>Exploratory Factor Analysis</i> – EFA)	154
3.3.4.1.2	Ujian Kebolehpercayaan	156

3.3.4.2	Dapatan Analisis Penulenan Konstruk Kajian	158
3.3.4.2.1	Penulenan Konstruk Kualiti Guru	158
3.3.4.2.2	Penulenan Konstruk Penglibatan Praktikum	169
3.3.4.2.3	Penulenan Konstruk Bimbingan Guru Pembimbing	173
3.3.4.2.4	Penulenan Konstruk Persekitaran Sekolah	180
3.4	Tahap 2: Pembangunan Model Pengukuran Keseluruhan	189
3.4.1	Analisis Faktor Pengesahan (<i>Confirmatory Factor Analysis - CFA</i>)	192
3.4.2	Pemboleh Ubah Komposit	193
3.4.3	Model Pengukuran Keseluruhan	195
3.5	Tahap 3: Reka bentuk Kajian Empirikal	195
3.5.1	Reka bentuk Kajian	195
3.5.2	Populasi dan Teknik Persampelan	196
3.5.3	Unit Analisis	199
3.5.4	Prosedur Pengumpulan Data	199
3.5.5	Andaian Pemodelan Persamaan Struktur	200
3.6	Tahap 4: Penilaian Kesahan Model Pengukuran	202
3.6.1	Petunjuk Ketepatan Padanan Model	202
3.6.2	Penentuan Semula Model Pengukuran	206
3.6.2.1	Anggaran Laluan	206
3.6.2.2	<i>Standardized Residual</i>	206
3.6.2.3	Indeks Modifikasi	206
3.6.3	Penilaian Kesahan Konstruk Model Pengukuran	207
3.7	Tahap 5: Penentuan Model Struktur	208
3.8	Tahap 6: Penilaian Kesahan Model Struktur	210
3.8.1	Penentuan Ketepatan Padanan Model Struktur	210
3.8.2	Pengujian Hubungan Struktur	211
3.9	Tahap 7: Pembentukan Model Keluk Peningkatan Latent (<i>Latent Growth Curve Model - LGM</i>)	214
3.10	Rumusan Bab	215

4.7	Respesifikasi Model	277
4.8	Analisis Kesepadanan Model Pembentukan Kualiti Guru	280
4.9	Pengaruh Penglibatan Praktikum Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru	281
4.10	Pengaruh Modal Psikologi Positif Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru	281
4.11	Pengaruh Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru	285
4.12	Pengaruh Bimbingan Guru Pembimbing Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru	288
4.13	Pengaruh Persekitaran Sekolah Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru	292
4.14	Analisis Model Peningkatan Kualiti Guru	294
4.14.1	Petunjuk Ketepatan Padanan Model Peningkatan	294
4.14.2	Peningkatan Kualiti Guru Bagi Tiga Fasa Praktikum dalam Model Peningkatan Kualiti Guru	296
4.14.3	Jantina Sebagai Penentu Dalam Model Peningkatan Kualiti Guru	290
4.14.4	Pencapaian Gred A dalam SPM Sebagai Penentu Dalam Model Peningkatan Kualiti Guru	300
4.15	Rumusan Bab	301
	BAB LIMA PERBINCANGAN DAN CADANGAN	304
5.1	Ringkasan Kajian	304
5.1.1	Penyataan Masalah	304
5.1.2	Objektif Kajian	307
5.1.3	Metodologi Kajian	308
5.2	Hasil Kajian dan Perbincangan	312
5.2.1	Profil Guru Praperkhidmatan PISMP	312
5.2.2	Model Pembentukan Kualiti Guru	313
5.2.3	Pengaruh Penglibatan Praktikum Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.	316

5.2.4	Pengaruh Modal Psikologi Positif Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.	319
5.2.5	Pengaruh Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.	321
5.2.6	Pengaruh Bimbingan Guru Pembimbing Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.	326
5.2.7	Pengaruh Persekitaran Sekolah Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.	331
5.2.8	Model Peningkatan Kualiti Guru	332
5.2.9	Peningkatan Tahap Kualiti Guru Bagi Tiga Fasa Praktikum	333
5.2.10	Jantina Menjadi Penentu Kepada Model Peningkatan Kualiti Guru	335
5.2.11	Pencapaian Gred A Dalam SPM Menjadi Kepada Penentu Model Peningkatan Kualiti Guru	336
5.3	Kesimpulan	337
5.4	Implikasi Kajian	339
5.4.1	Implikasi Teoritik	339
5.4.1.1	Penambahan Laluan Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Dan Persekitaran Sekolah	340
5.4.1.2	Penggunaan Pemboleh ubah Modal Psikologi Positif	340
5.4.1.3	Penentuan Pemboleh ubah Berasaskan Teori	341
5.4.2	Implikasi Metodologi	342
5.4.2.1	Pendekatan Penilaian Program	342
5.4.2.2	Reka bentuk Kajian	343
5.4.2.3	Kaedah Analisis Data	343
5.4.3	Implikasi Praktikal	345
5.4.3.1	Pelaksanaan Program Praktikum	345
5.4.3.2	Pembangunan Insan Guru	346
5.4.3.3	Pemilihan dan Pengambilan Pelajar PISMP	346
5.5	Cadangan Kajian Akan Datang	347
5.5.1	Aspek Kaedah Kajian	347
5.5.2	Aspek Analisis Kajian	347

5.5.3	Aspek Kerangka dan Pemboleh Ubah Kajian	348
RUJUKAN		350
LAMPIRAN		391
BIODATA PENULIS		435

Senarai Rajah

Rajah 1.1:	Kerangka Konseptual Kajian	15
Rajah 2.1:	Pohon Teori Penilaian (Alkin & Christie, 2004)	43
Rajah 2.2:	Teori Kognitif Sosial (Bandura, 1986)	53
Rajah 2.3:	Model Pencapaian SCCT (Lent et al., 1994)	61
Rajah 2.4:	Model Kepuasan Kerja SCCT (Duffy & Lent, 2006)	64
Rajah 2.5:	Model Tuntutan-Sumber Pekerjaan	81
Rajah 2.6:	Perkembangan Modal Psikologi Positif	89
Rajah 2.7:	Kerangka FIT-Choice	114
Rajah 2.8:	Model Lima Faktor Pementoran (Hudson et al., 2005)	121
Rajah 2.9:	Model Pembentukan Kualiti guru	133
Rajah 2.10:	Model Peningkatan Kualiti guru.	136
Rajah 3.1:	Kerangka Prosedur Pelaksanaan Kajian	140
Rajah 3.2:	Aliran Proses Tahap 1: Pentakrifan Konstruk Kajian	144
Rajah 3.3:	Kerangka Pelaksanaan Keseluruhan Kajian	216
Rajah 4.1:	Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Kualiti Guru	230
Rajah 4.2:	Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Penglibatan Praktikum	235
Rajah 4.3:	Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Bimbingan Guru Pembimbing	239
Rajah 4.4:	Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Persekitaran Sekolah	244
Rajah 4.5:	Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Modal Psikologi Positif	248
Rajah 4.6:	Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	252
Rajah 4.7:	Ujian Kelinearan Pemboleh Ubah Endogenous dan Eksogenous	258
Rajah 4.8:	Model Pengukuran Keseluruhan-Analisis Awal	261
Rajah 4.9:	Model Pengukuran Keseluruhan-Analisis Akhir	263
Rajah 4.10:	Model Struktur Pembentukan Kualiti Guru	269

Rajah 4.11:	Model Terjana bagi Model Pembentukan Kualiti Guru	270
Rajah 4.12:	Model Semakan bagi Model Pembentukan Kualiti Guru	278
Rajah 4.13:	Model Peningkatan Kualiti Guru	294
Rajah 4.14:	Keluk Peningkatan Kualiti Guru	297
Rajah 4.15:	Keluk Peningkatan Kualiti Guru Berdasarkan Jantina	299
Rajah 4.16:	Keluk Peningkatan Kualiti Guru Berdsarkan Pencapaian Gred A dalam SPM	301
Rajah 5.1:	Ringkasan Model Kompeten Pembentukan Kualiti Guru	316

Senarai Jadual

Jadual 2.1:	Aplikasi SCCT dalam Bidang Pendidikan	60
Jadual 2.2:	Pelaksanaan Kursus Amalan Profesional	70
Jadual 2.3:	Komponen Penilaian Praktikum PISMP.	78
Jadual 3.1:	Pengukuran Pembolehubah Kajian Siri 1	151
Jadual 3.2:	Pengukuran Pembolehubah Kajian Siri 2	152
Jadual 3.3:	Prauji Nilai Kebolehpercayaan Pemboleh Ubah Kajian	157
Jadual 3.4:	Ciri-Ciri Item Pengetahuan dan Kefahaman	159
Jadual 3.5:	Ciri-Ciri Item Dimensi Kemahiran Praktikal	160
Jadual 3.6:	Ciri-Ciri Item Dimensi Kemahiran Sosial dan Tanggungjawab	161
Jadual 3.7:	Ciri-Ciri Item Dimensi Etika, Profesionalisme dan kemanusiaan	163
Jadual 3.8:	Ciri-Ciri Item Dimensi Komunikasi, Kepimpinan dan Kemahiran Berpasukan	165
Jadual 3.9:	Ciri-Ciri Item Dimensi Kaedah Saintifik, Pemikiran Kritis dan Kemahiran Penyelesaian Masalah	166
Jadual 3.10:	Ciri-Ciri Item Dimensi Pembelajaran Sepanjang Hayat	168
Jadual 3.11:	Ciri-Ciri Item Dimensi Kemahiran Pengurusan dan Keusahawanan	169
Jadual 3.12:	Kebolehfaktor Matriks Korelasi Penglibatan Praktikum	170
Jadual 3.13:	Ciri-Ciri Konstruk Penglibatan Praktikum	171
Jadual 3.14:	Ciri-Ciri Item Dimensi Atribut Peribadi	174
Jadual 3.15:	Ciri-Ciri Item Dimensi Keperluan Sistem	175
Jadual 3.16:	Ciri-Ciri Item Dimensi Pengetahuan Pedagogi	176
Jadual 3.17:	Ciri-Ciri Item Dimensi Pemodelan	178
Jadual 3.18:	Ciri-Ciri Item Dimensi Maklum balas	179
Jadual 3.19:	Ciri-Ciri Item Dimensi Ko-Kurikulum	180
Jadual 3.20:	Ciri-Ciri Item Dimensi Sokongan Pelajar	181
Jadual 3.21:	Ciri-Ciri Item Dimensi Penggabungan	182
Jadual 3.22:	Ciri-Ciri Item Dimensi Minat Profesional	183

Jadual 3.23:	Ciri-Ciri Item Dimensi Kesepakatan Misi	185
Jadual 3.24:	Ciri-Ciri Item Dimensi Pemberian Kuasa	186
Jadual 3.25:	Ciri-Ciri Item Dimensi Inovasi	187
Jadual 3.26:	Ciri-Ciri Item Kecukupan Sumber	188
Jadual 3.27:	Ciri-Ciri Item Dimensi Tekanan Kerja	189
Jadual 3.28:	Pembolehubah Pendam dan Pembolehubah Cerapan	190
Jadual 3.29:	Jumlah Taburan Subjek Kajian	197
Jadual 3.30:	Senarai Sampel daripada IPG Zon Utara	198
Jadual 3.31:	Pelaksanaan Praktikum Populasi Kajian	199
Jadual 3.32:	Petunjuk Model Kesepadanan Kajian Ini	205
Jadual 3.33:	Ringkasan Petunjuk Ujian Kesahan Model Pengukuran Kajian	209
Jadual 3.34:	Persamaan Bagi Model Peningkatan Kualiti Guru	214
Jadual 4.1:	Pengumpulan Soal Selidik	224
Jadual 4.2:	Taburan Responden Mengikut Jantina, Umur, Keputusan SPM dan Kursus Major (N=437)	225
Jadual 4.3:	Profil Penempatan Praktikum III (N=437)	226
Jadual 4.4:	Profil Guru Pembimbing Praktikum III (N=437)	226
Jadual 4.5:	Ketepatan Padanan Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Kualiti Guru	228
Jadual 4.6:	Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Kualiti Guru	231
Jadual 4.7:	Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Kualiti Guru	232
Jadual 4.8:	Ketepatan Padanan Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Penglibatan Praktikum	234
Jadual 4.9:	Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Penglibatan Praktikum	236
Jadual 4.10:	Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Penglibatan Praktikum	237
Jadual 4.11:	Ketepatan Padanan Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Bimbingan Guru Pembimbing	238
Jadual 4.12:	Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Konstruk Bimbingan Guru Pembimbing	239

Jadual 4.13:	Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Bimbingan Guru Pembimbing	241
Jadual 4.14:	Ketepatan Padanan Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Persekitaran Sekolah	243
Jadual 4.15:	Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Konstruk Persekitaran Sekolah	244
Jadual 4.16:	Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Persekitaran Sekolah	247
Jadual 4.17:	Ketepatan Padanan Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Modal Psikologi Positif	248
Jadual 4.18:	Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Konstruk Modal Psikologi Positif	250
Jadual 4.19:	Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Modal Psikologi Positif	251
Jadual 4.20:	Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Konstruk Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	252
Jadual 4.21:	Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	254
Jadual 4.22:	Kepencongan, Kurtosis dan Koefisien Mardia Item Konstruk	257
Jadual 4.23:	Multikolinearan antara Pemboleh ubah Eksogenous	259
Jadual 4.24:	Petunjuk Model Kesepadanan bagi Model Pengukuran Keseluruhan Awal	262
Jadual 4.25:	Petunjuk Ketepatan Padanan Model Pengukuran Pembentukan Kualiti Guru	264
Jadual 4.26:	Kesahan Kovergen Konstruk Komposit	265
Jadual 4.27:	Matriks Korelasi Antara Dimensi Konstruk	267
Jadual 4.28:	Perbandingan Ketepatan Padanan Antara Model Pembentukan Kualiti Guru dan Model Pengukuran Pembentukan Kualiti Guru	271

Jadual 4.29: Perbandingan Pemberatan Faktor dan Kebolehpercayaan Konstruk Antara Model Pembentukan Kualiti Guru dan Model Pengukuran Keseluruhan	272
Jadual 4.30: Anggaran Parameter Struktur bagi Model Pembentukan Kualiti Guru	274
Jadual 4.31: Perbandingan Hubungan dalam Model Pembentukan Kualiti Guru dan Model Pengukuran	275
Jadual 4.32: Diagnostik Model bagi Model Pembentukan Kualiti Guru	276
Jadual 4.33: Perbandingan Petunjuk Ketepatan Padanan Model Antara Model Terjana dan Model Semakan bagi Model Pembentukan Kualiti Guru	277
Jadual 4.34: Perbandingan Anggaran Parameter Standard Model Antara Model Terjana dan Model Semakan bagi Model Pembentukan Kualiti Guru	279
Jadual 4.35: Kesan Langsung Hubungan Penglibatan Praktikum Dengan Kualiti Guru	281
Jadual 4.36: Kesan Langsung, Tak Langsung dan Keseluruhan bagi Hubungan Persekitaran Sekolah Dengan Kualiti Guru	282
Jadual 4.37: Kesan Langsung, Tak Langsung dan Keseluruhan bagi Hubungan Bimbingan Guru Pembimbing Dengan Kualiti Guru	283
Jadual 4.38: Kesan Tak Langsung Perantara Spesifik bagi Hubungan Bimbingan Guru Pembimbing dengan Kualiti Guru	285
Jadual 4.39: Kesan Langsung, Tak Langsung dan Keseluruhan bagi Hubungan Modal Psikologi Positif Dengan Kualiti Guru	286
Jadual 4.40: Kesan Tak Langsung Spesifik bagi Hubungan Modal Psikologi Positif dengan Kualiti Guru	289
Jadual 4.41: Kesan Langsung, Tak Langsung dan Keseluruhan bagi Hubungan Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Dengan Kualiti Guru	290
Jadual 4.42: Kesan Tak Langsung Spesifik bagi Hubungan Faktor Pemilihan Profesion Keguruan dan Kualiti Guru	292
Jadual 4.43: Anggaran Parameter Model Peningkatan Kualiti Guru	295

Jadual 4.44: Ketepatan Padanan Model Peningkatan Kualiti Guru	295
Jadual 4.45: Rumusan Dapatan Hipotesis Kajian	302

Senarai Lampiran

Lampiran A	Kebenaran Penggunaan FIT-Choice Scale	393
Lampiran B	Instrumen Kajian Siri 1	394
Lampiran C	Instrumen Kajian Siri 2	404
Lampiran D	Instrumen Kajian Siri 3	422
Lampiran E	Model Kongenerik Satu Faktor Kualiti Guru	424
Lampiran F	Model Kongenerik Satu Faktor Penglibatan Praktikum	427
Lampiran G	Model Kongenerik Satu Faktor Bimbingan Guru Pembimbing	430
Lampiran H	Model Kongenerik Satu Faktor Persekitaran Sekolah	432
Lampiran I	Model Kongenerik Satu Faktor Modal Psikologi Positif	435

Senarai Singkatan

PISMP	Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan Kepujian
IPG	Institut Pendidikan Guru
KG	Kualiti Guru
PP	Penglibatan praktikum
PS	Persekitaran sekolah
MPP	Modal psikologi positif
BGP	Bimbingan guru pembimbing
FIT	Faktor pemilihan profesion keguruan
SCCT	Teori Kerjaya Kognitif Sosial (<i>Social Cognitive Career Theory</i>)
SCT	Teori Kognitif Sosial (<i>Social Cognitive Theory</i>)
Model JD-R	Model Tuntutan-Sumber Kerja (<i>Job Demand-Resources Model</i>)
SEM	Pemodelan Persamaan Struktur (<i>Structural Equation Modelling</i>)
LGM	Model Keluk Peningkatan latent (<i>Latent Growth Curve Model</i>)
EFA	Analisis Faktor Penerokaan (<i>Exploratory Factor Analysis</i>)
CFA	Analisis Faktor Pengesahan (<i>Confirmatory Factor Analysis</i>)
CVI	Indek Kesahan Kandungan (<i>Content Validation Index</i>)
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
AFI	<i>Absolute Fit Indices</i>
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
IFI	<i>Incremental Fit Indices</i>
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
PFI	<i>Parsimony Fit Indices</i>
PNFI	<i>Parsimony Normed Fit Index</i>
BC	<i>Bias Corrected</i>
CI	<i>Sela keyakinan (Confidence interval)</i>
SMC	Korelasi berganda kuasa dua (<i>Squared Multiple Correlations</i>)
AVE	Purata Varians Terekstrak (<i>Average Variance Extracted</i>);
ρ_c	Kebolehpercayaan konstruk (<i>Construct reliability</i>)

BAB SATU

Pengenalan

Pendidikan adalah wahana yang mampu memacu kemajuan dan kejayaan bangsa dan negara pada masa hadapan. Selaras dengan Program Transformasi Kerajaan (GTP) yang diperkenalkan oleh Perdana Menteri, Dato' Sri Najib Tun Razak pada bulan April 2009, sistem pendidikan di negara ini juga turut menjalani proses reformasi sebagai langkah awal ke arah transformasi sistem pendidikan secara menyeluruh (Unit Pengurusan Prestasi dan Pelaksanaan (PEMANDU), 2010). Di dalam program transformasi ini, teras memperluaskan akses kepada pendidikan berkualiti menjadi fokus kepada Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA) Pendidikan. Penetapan teras ini adalah bertepatan dengan usul Forum Pendidikan Dunia di Dakar pada tahun 2000 iaitu memberi perhatian terhadap keperluan untuk meningkatkan pendidikan berkualiti (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), 2000).

Menteri Pelajaran Malaysia, Tan Sri Muhyiddin Mohd Yassin, dalam perutusan sempena tahun baru 2010 menyatakan bahawa, kualiti guru adalah kunci kepada proses transformasi dan penyediaan pendidikan berkualiti di negara ini (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010). Kepentingan kualiti guru juga tidak pernah ketinggalan dalam pelaksanaan dasar-dasar utama kerajaan. Dalam Rancangan Malaysia Ke-10 umpamanya, kerajaan turut memberi tumpuan khusus kepada aspek kualiti guru selaras dengan pelaksanaan sistem pendidikan terbaik dunia (Unit Perancang Ekonomi, 2010).

Pendekatan yang paling sesuai bagi menyediakan bakal guru yang berkualiti adalah melalui program pendidikan guru yang berkualiti (OECD, 2009; Klein, 2009). Terdahulu, Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) KPM 2006-2010 telah memfokuskan kepada strategi pelaksanaan menambah baik sistem pemilihan calon guru dan memantapkan latihan perguruan sebagai sebahagian teras bagi memartabatkan profesion keguruan (Bahagian Perancangan Dasar dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, 2006). Dalam tempoh pelan tersebut, Kementerian Pelajaran Malaysia telah berjaya menaik taraf maktab perguruan kepada Institut Pendidikan Guru (IPG) bagi memantapkan latihan perguruan. Institut Pendidikan Guru (IPG) juga telah diberi kebenaran menawarkan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) selaras dengan pindaan Akta Pendidikan 1996 (Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, 2006).

Namun begitu, sehingga kini masih banyak lagi yang perlu diketahui mengenai jenis dan pengisian latihan pendidikan guru yang terbaik dan mampu membentuk guru yang berkualiti (Humphrey & Wechsler, 2007), dan masih banyak yang perlu dilaksanakan bagi meningkatkannya (Darling-Hammond, 2009). Justeru, kajian penilaian program yang dijalankan terhadap program PISMP seharusnya mampu menjelaskan hasrat pelaksanaan program PISMP dalam pendidikan guru, iaitu untuk melahirkan guru yang berkualiti.

1.1 Latar Belakang Kajian

Trend permohonan yang diterima oleh Kementerian Pelajaran Malaysia pada setiap tahun menunjukkan kecenderungan pelajar untuk menyertai profesion keguruan adalah tinggi (Unit Perancang Ekonomi, 2010). Ambilan pertama program PISMP

menunjukkan 53,000 permohonan telah diterima oleh Bahagian Pendidikan Guru (BPG) (Marzita, 2005). Dalam tempoh tiga tahun kemudian, jumlah permohonan ini melonjak hampir sekali ganda kepada 110,000 (Wan Ramli, 24 Ogos 2008). Menurut Datin Asariah Mior Shaharuddin iaitu Timbalan Ketua Pengarah Pelajaran (Sektor Pembangunan Profesionalisme Keguruan), trend juga menunjukkan pilihan keguruan menjadi pilihan pertama berbanding lapan pilihan dalam permohonan pengajian lepas Sijil Pelajaran Malaysia ("Kerjaya guru pilihan," 2008). Namun, kejayaan menarik penyertaan ke dalam profesion keguruan sahaja tidak mungkin berjaya melahirkan guru yang berkualiti sekiranya program pendidikan guru tidak dilaksanakan dengan baik.

Sementelahan pula, kini terdapat persaingan dalam pelaksanaan program pendidikan guru di IPG apabila berlaku peralihan kepada sistem terbuka dalam latihan guru. Perkara ini terkandung dalam Bab 14: Transformasi Bidang Pendidikan sebagai Enjin Pembangunan dalam Program Transformasi Ekonomi: Hala Tuju untuk Malaysia iaitu:

Daripada melabur dengan banyaknya untuk menambah kapasiti di Institut Pendidikan Guru (IPG), NKRA Makmal Kualiti Guru meluluskan liberalisasi pasaran untuk memasukkan pengusaha swasta bagi mempertingkatkan persaingan (Unit Pengurusan Prestasi dan Perlaksanaan (PEMANDU), 2010, p. 530)

Kekurangan dari segi kualiti dan kuantiti guru adalah rasional penawaran latihan guru swasta ini dijadikan sebagai Projek Permulaan (EPP) dalam Bidang Ekonomi Utama Negara (NKEA) (Unit Pengurusan Prestasi dan Perlaksanaan (PEMANDU), 2010). Melalui projek ini, pengusaha swasta kini boleh menawarkan latihan praperkhidmatan dan latihan dalam perkhidmatan untuk guru sekolah rendah dan

menengah mulai penghujung tahun 2010 dan Kementerian Pelajaran Malaysia akan membuka ruang untuk pelantikan guru sektor awam.

Terdapat kritikan terhadap program pendidikan guru, antaranya ialah kekangan masa pengajian, pengasingan antara elemen teori dan praktikal pembelajaran, kaedah pembelajaran yang tidak inovatif, dan kurikulum berbentuk *superficial* iaitu pelajar tidak diberi peluang mengendalikan situasi sebenar di sekolah (Darling-Hammond, 2006; Intrator, 2006; Korthagen, 2010).

Reformasi yang dicadangkan dalam pendidikan guru di seluruh dunia amnya dan di Malaysia khususnya ialah penstrukturan semula pelaksanaan praktikum (OECD, 2005; Unit Perancang Ekonomi, 2010). Dapatan kajian terhadap guru-guru permulaan membuktikan bahawa mereka seringkali mempunyai tanggapan yang positif bahawa pengalaman praktikum di sekolah adalah komponen yang paling penting dalam proses persediaan menjadi guru (Clarke & Collins, 2007; Darden, Scott, Darden, & Wetfall, 2001). Kajian turut mendapati bahawa pengalaman yang diperolehi oleh guru praperkhidmatan ini akan membentuk sikap, nilai dan kepercayaan mereka terhadap pendidikan dan hasil pembelajaran secara amnya dan juga memberi kesan terhadap pandangan berkaitan profesion keguruan secara keseluruhannya (Darden et al., 2001).

Menyedari kepentingan ini, perubahan dasar pelaksanaan praktikum turut berlaku dalam pendidikan guru di negara ini dengan kaedah meningkatkan kualiti dan ketekalan latihan praktikum, dan memanjangkan tempoh latihan praktikum (Unit Perancang Ekonomi, 2010).

Lanjutan daripada perbincangan sebelum ini, segala usaha yang dibuat oleh Institut Pendidikan Guru bagi merealisasikan hasrat melahirkan guru yang berkualiti memerlukan penilaian sebagai satu kaedah untuk mengesan dan mendapatkan maklum balas sejauh mana matlamat dan program membentuk kualiti guru yang dirancang berjaya dilaksanakan. Penilaian akan membantu proses tindakan pembetulan, penambahbaikan program semasa dan perancangan program akan datang dengan lebih efektif. Memetik kata-kata tokoh pendidikan negara, “Untuk memahami hari ini kita perlu mengetahui masa lampau dan untuk merancang masa hadapan kita perlu melihat pada hari ini” (Mohd Khir Johari, 1967: V dipetik dari Wan Harun, 2008).

Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan kepujian (PISMP) yang ditawarkan oleh Institut Pendidikan Guru perlu dinilai berdasarkan keperluan standard jaminan kualiti yang ditetapkan oleh Kerangka Kelayakan Malaysia (*Malaysian Qualification Framework – MQF*) dan konsep pendidikan berasaskan-hasil (*outcome-based education*) (Bahagian Pendidikan Guru, 2007). Penilaian ini selari dengan anjakan paradigma yang digariskan dalam Pelan Transformasi Negara iaitu anjakan daripada budaya kesan nyata (*output*) kepada budaya keberhasilan (*outcome*) (Sekretariat Majlis Kualiti, 2009).

1.2 Penyataan Masalah

Kementerian Pelajaran Malaysia telah melakukan pelbagai pendekatan bagi membentuk dan meningkatkan kualiti guru dalam perkhidmatan dan praperkhidmatan bagi pendidikan sekolah rendah. Menyoroti Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 dalam Rancangan Malaysia ke-9, tumpuan

diberikan kepada aspek penting dalam proses pembentukan kualiti guru iaitu menambah baik sistem pemilihan calon guru dan memantapkan latihan perguruan. Bertitik tolak dari itu, Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan telah ditawarkan di Institut Pendidikan Guru dengan hasrat untuk melahirkan guru berkualiti. Kualiti guru dalam program tersebut meliputi lapan domain iaitu (a) pengetahuan dan kefahaman; (b) kemahiran praktikal; (c) kemahiran sosial dan tanggungjawab; (d) etika, profesionalisme dan kemanusiaan; (e) komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan; (f) kaedah saintifik, pemikiran kritikal dan kemahiran penyelesaian masalah; (g) pembelajaran sepanjang hayat; dan (h) kemahiran pengurusan dan keusahawanan (Bahagian Pendidikan Guru, 2007).

Terkini, dalam Rancangan Malaysia ke-10 pula, pendekatan yang dilaksanakan bagi membentuk kualiti guru ialah menjadikan profesion keguruan pilihan utama (Unit Perancang Ekonomi, 2010). Langkah ini dilakukan kerana statistik menunjukkan walaupun jumlah permohonan untuk mengikuti kursus pendidikan guru semakin meningkat, namun profesion keguruan bukanlah pilihan calon cemerlang. Daripada permohonan kemasukan ke program latihan perguruan di IPG pada tahun 2010 umpamanya, hanya tujuh peratus pemohon mendapat 7A dan ke atas dalam SPM (Unit Perancang Ekonomi, 2010).

Di samping itu, motivasi calon menyertai profesion keguruan adalah faktor yang wajar diberi perhatian serius (Hobson, Ashby, McIntyre, & Malderez, 2010; Subasi, 2009). Calon yang mempunyai motivasi yang tinggi akan mencapai kejayaan yang lebih baik semasa menjalani program pendidikan guru (Bruinsma & Jansen, 2010; Mohd Yusof, Salleh, & Zulkifli, 2008).

Selain itu, wujud juga masalah ketidakseimbangan jantina dalam permohonan menjadi guru. Calon perempuan mendominasi sehingga melebihi 80 peratus permohonan, dan jurang ini semakin bertambah apabila wujudnya kesukaran untuk mendapat calon guru lelaki yang berkualiti (“80 peratus mohon,” 2010). Natijahnya ialah ketidakseimbangan ini boleh merencatkan sistem pendidikan negara. Kekurangan guru lelaki di sekolah rendah dengan nisbah 1:2.13 dan sekolah menengah dengan nisbah 1:2.25 (Wee, 2010) sering dikaitkan dengan peningkatan masalah disiplin yang dihadapi di sekolah (Mohd Ismail, 2006; “Kurang guru lelaki,” 2009) dan masalah penempatan guru di pedalaman (Mohd Shofi, 2010; Wee, 2010).

Kualiti guru praperkhidmatan juga bergantung kepada program pendidikan guru yang dinamik. Bagi mencapai tujuan tersebut, reformasi pendidikan guru yang dijalankan di negara maju ialah dengan menambah tempoh praktikum (*Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD), 2005). Reformasi ini turut dicadangkan dalam penambahbaikan program pendidikan guru di negara ini (Unit Perancang Ekonomi, 2010). Dengan itu, adalah diandaikan pelaksanaan dasar pertambahan tempoh praktikum bagi Program PISMP di IPG akan dapat meningkatkan kualiti guru.

Namun, praktikum adalah satu pengalaman yang memberi tekanan kepada guru praperkhidmatan. Keadaan ini berlaku kerana mereka merasai perbezaan yang ketara antara apa yang dipelajari di kampus dan dunia sebenar sekolah. (Mohd. Zolkifli, Muhammad Rashid, & Megat Aman Zahiri, 2007). Situasi ini menyebabkan motivasi mereka yang tinggi semasa memohon memasuki program perguruan,

menjadi semakin pudar (Brouwer & Korthagen, 2005; Sinclair, 2008). Tambahan pula, semasa praktikum mereka perlu memainkan dua peranan dalam satu masa, iaitu sebagai pelajar dan juga guru (Hamman, Fives, & Olivarez, 2007).

Walau bagaimanapun, tidak dapat dinafikan bahawa pengalaman persekitaran sebenar sekolah dan bilik darjah yang diperolehi semasa praktikum adalah peluang untuk memahami persekitaran kerjaya sebenar seorang guru (Bahagian Pendidikan Guru, 2009b). Keprihatinan kerajaan terhadap kepentingan praktikum ini diterjemahkan dengan memantapkan peranan guru pembimbing praktikum dalam Rancangan Malaysia ke-10. Penglibatan guru pembimbing ini turut menjadi sebahagian daripada penilaian prestasi sekolah dan guru pembimbing (Unit Perancang Ekonomi, 2010). Ini menunjukkan keseriusan kerajaan terhadap peranan guru pembimbing dalam membantu pembentukan kualiti guru praperkhidmatan.

Selain itu, kualiti persekitaran sekolah yang memberangsangkan turut menjadi faktor yang menyumbang kepada pembentukan kualiti guru (Huang & Waxman, 2009). Kajian pengaruh persekitaran sekolah terhadap kualiti guru dalam perkhidmatan (Duffy & Lent, 2009; Henson, 2001; Kennedy, 2006; Malakolunthu, Abdul Rahman, & Rengasamy, 2010; Suzana, Wan Marzuki, & Maznah, 2010, Young, 1998) telah bermula sejak tahun 1980an (Docker, Fraser, & Fisher, 1989). Walau bagaimanapun, kajian terhadap hubungan di antara persekitaran sekolah dengan pencapaian guru praperkhidmatan semasa praktikum baru mendapat perhatian dalam kalangan pengkaji semasa (Huang & Waxman, 2009; Kennedy, 2006).

Bagi menempuh pelbagai cabaran untuk menyertai profesion keguruan dengan lebih berkesan, seseorang individu perlu mempunyai tahap psikologi positif yang tinggi

(Fredrickson, 2001; Fredrickson & Joiner, 2002; Luthans, Avolio et al., 2007). Tinjauan terhadap kajian-kajian dalam bidang sains gelagat dan psikologi guna menunjukkan, berlaku peningkatan tumpuan kajian berkaitan pengaruh psikologi positif melalui gabungan elemen harapan, efikasi sendiri, ketahanan dan optimis, terhadap prestasi dan pencapaian dalam kehidupan (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007; Luthans, Avey, Avolio, & Peterson, 2010; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007; Rego, Marques, Leal, Sousa, & Cunha, 2010; Wright, 2010). Kecenderungan penggunaan psikologi positif dalam kajian bidang pendidikan juga dilihat semakin meningkat (Gilman, Furlong, & Huebner, 2009). Walau bagaimanapun, elemen-elemen psikologi positif tersebut sering dikaji secara berasingan (Castro, Kelly, & Shih, 2010; Cornu, 2009; Fahy, Wu, & Hoy, 2010; Gu & Day, 2007).

Perbincangan di atas menunjukkan faktor dalaman individu dan faktor persekitaran luaran berkaitan praktikum dalam membentuk kualiti guru telah diperkatakan secara meluas. Namun, sejauh mana kejayaan program pendidikan guru di negara ini amnya dan program ijazah sarjana muda perguruan khususnya dalam membentuk kualiti guru masih menjadi tanda tanya. Adalah amat menggusarkan apabila di sebalik pelbagai usaha bagi membentuk guru berkualiti di negara ini telah dijalankan, namun pada masa yang sama, pendedahan terhadap laporan berkaitan kualiti dan disiplin guru masih dipaparkan melalui media massa. Contohnya seperti kes ponteng, penglibatan serius dalam perniagaan jualan langsung, penderaan murid, penyalahgunaan dadah, rogol dan penyebaran bahan lucah ("Guru sukan ditahan," 2010; "Tindakan setimpal untuk guru," 2010; Junaidi, 2010; Kamarudin, 2010; Mohamad Muda, 2010). Walaupun setengah pihak beranggapan bahawa kes tersebut

dianggap terpencil dan jumlah kes yang dilaporkan dalam media tidak sepatutnya dijadikan ukuran untuk menilai kualiti profesion keguruan, namun pendedahan-pendedahan salah laku beberapa guru dipercayai mengakibatkan kewibawaan profesion keguruan seolah-olah tercemar pada mata umum (Jami'ah, 2010).

Lantaran itu, kajian terhadap program pendidikan guru di negara ini amnya dan di IPG khususnya dalam rangka untuk membentuk kualiti guru perlu dilaksanakan dengan mengambil kira faktor-faktor individu dan persekitaran secara serentak. Walau bagaimanapun, kajian penilaian terhadap kualiti guru permulaan keluaran IPG dewasa ini memfokuskan kepada pencapaian guru (output) yang diukur berdasarkan keperluan tanda aras kualiti MS ISO 9001:2000 dan hanya dilaporkan dalam bentuk deskriptif sahaja (Chee, 2008; Lawrence, Chong, & Geam, 2007; Mohd Kamal & Ab Rahman, 2005; Tan, 2005; Toh, 2005). Manakala kajian berkaitan praktikum pula menumpukan perhatian terhadap proses yang dilalui oleh guru praperkhidmatan dalam aspek aplikasi kemahiran (Loh, 2004; Mohd Nor & Ismail, 2007; Saemah, Khartijah, & Arbain, 2000; Sidhu & Kaur, 2010; Wan Mohd. Madehi, Ganesan, Kalang, Ariffin, & Siti Fatimah, 2000), bimbingan (Kaur & Leng, 1996; Raman & Chelliah, 2000); dan juga tahap emosi guru praperkhidmatan (Mohd Nor & Ismail, 2007; Mohd. Zolkifli et al., 2007). Terdapat juga kajian berkaitan praktikum yang menumpukan terhadap aspek pencapaian objektif kualiti (Lawrence et al., 2008) dan efikasi sendiri pelajar (Santhanamary & Hamdan, 2008), namun tidak menjelaskan aspek praktikum yang menyumbang terhadap pencapaian tersebut.

Kajian-kajian tersebut menunjukkan kajian kualiti guru dan program praktikum dilaksanakan sebagai satu unit tertutup atau lebih dikenali sebagai penilaian 'kotak

hitam' (Lipsey, 1997; Rossi & Wright, 1986). Penilaian dibuat secara terpisah antara keperluan program dan output iaitu hasil program, namun mengabaikan proses dan mekanisme di dalam kotak tersebut yang menghubungkan input dan output (Rodriguez & Mead, 1997). Penilaian seperti ini menyebabkan kajian belum dapat menjelaskan mengapa dan bagaimana sesuatu program dilaksanakan. Kesannya penilaian dianggap membuang masa dan memberi impak yang sangat kecil terhadap keperluan program (Guskey, 2000). DuFour (1998) pula mendakwa bahawa banyak penilaian yang dibuat tidak dirancang dengan sempurna dan tidak membawa apa-apa makna. Tambahan pula, sikap optimis pengkaji bahawa sesuatu program dikaji pasti mencapai objektif yang ditetapkan menggalakkan mereka memfokuskan kepada hubungan langsung antara input dan output, dan kurang menekankan terhadap proses (Conrad & Miller, 1987; Chen, 1990). Laporan yang dibuat juga seringkali hanya menggambarkan 'kebaikan' dan 'kejayaan' sesuatu program dan tidak memberikan maklumat yang lengkap bagaimana perubahan dan penambahbaikan boleh dilaksanakan. Manakala dari segi pendekatan, kajian sering dijalankan secara sumatif, dan tidak dikaitkan dengan hasil kajian formatif (Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Townsend & Adams, 2003).

Bagi memastikan kejayaan program praktikum untuk membentuk kualiti guru, kajian seharusnya mampu mengenal pasti hubungan antara input dan proses yang dilalui oleh guru praperkhidmatan terhadap pencapaian kualiti mereka. Dengan kaedah ini, cadangan yang lebih tepat dapat dikemukakan bagi menentukan aspek yang perlu dibuat penambahbaikan semasa proses pendidikan sedang berjalan (Townsend & Adams, 2003). Memandangkan program praktikum PISMP dijalankan secara tiga

fasa, penilaian juga seharusnya dapat memantau proses peningkatan kualiti guru dari masa ke semasa kerana setiap fasa mempunyai kesinambungan antara satu sama lain.

Kesimpulannya, perbincangan terhadap isu-isu berkaitan kualiti guru dan penilaian program menunjukkan kajian penilaian program perlu dilaksanakan berdasarkan satu kerangka yang terperinci, memandangkan tiada reka bentuk model yang lengkap atau mutlak yang mampu digunakan sebagai penilaian muktamad (Stufflebeam, 2000). Pembentukan kerangka penilaian berpandukan teori dalam kajian ini digunakan bagi memperjelaskan pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PSIMP berdasarkan dua aspek persekitaran program praktikum iaitu bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah, dan tiga aspek individu guru praperkhidmatan iaitu modal psikologi positif, faktor pemilihan profesion keguruan dan penglibatan praktikum. Selain itu, penilaian berterusan terhadap kualiti guru praperkhidmatan PSIMP juga dilaksanakan bagi mengenal pasti tahap peningkatan kualiti guru praperkhidmatan PSIMP selari dengan pertambahan tempoh praktikum yang mereka jalani.

1.3 Persoalan Kajian

Berdasarkan permasalahan kajian yang dihuraikan sebelum ini, beberapa persoalan kajian dibentuk, iaitu:

1. Adakah penglibatan praktikum, modal psikologi positif, faktor pemilihan profesion keguruan, bimbingan guru pembimbing, dan persekitaran sekolah dapat membentuk model pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PISMP?

2. Adakah faktor individu iaitu penglibatan praktikum, modal psikologi positif, dan faktor pemilihan profesion keguruan mempengaruhi pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PISMP?
3. Adakah faktor persekitaran iaitu bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah mempengaruhi pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PISMP?
4. Adakah peningkatan kualiti guru mempunyai hubungan dengan pertambahan tempoh praktikum?
5. Adakah jantung dan pencapaian Gred A dalam SPM menjadi penentu kepada peningkatan kualiti guru?

1.4 Objektif Kajian

Objektif umum kajian ini ialah menilai program praktikum Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan Kepujian (PISMP) berdasarkan model pembentukan kualiti guru praperkhidmatan dengan memfokuskan kepada faktor individu dan persekitaran praktikum. Kajian ini turut melaksanakan penilaian berterusan bagi tiga fasa praktikum PISMP berdasarkan model peningkatan kualiti guru praperkhidmatan.

Objektif khusus kajian ini adalah seperti berikut:

1. Untuk membangunkan model pembentukan kualiti guru.
2. Untuk mengenal pasti pengaruh penglibatan praktikum terhadap model pembentukan kualiti guru.
3. Untuk mengenal pasti pengaruh modal psikologi positif terhadap model pembentukan kualiti guru.
4. Untuk mengenal pasti pengaruh faktor pemilihan profesion keguruan terhadap model pembentukan kualiti guru.

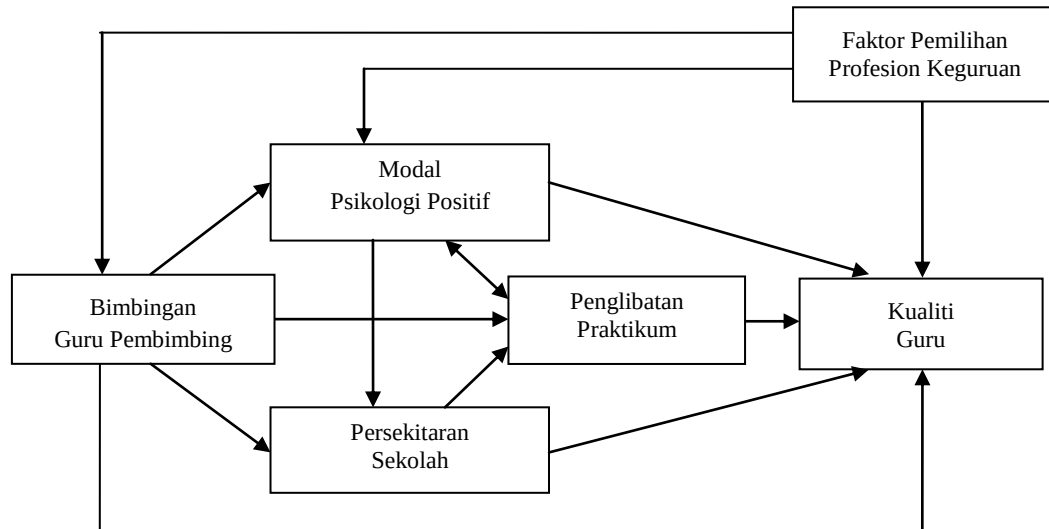
5. Untuk mengenal pasti pengaruh bimbingan guru pembimbing terhadap model pembentukan kualiti guru.
6. Untuk mengenal pasti pengaruh persekitaran sekolah terhadap model pembentukan kualiti guru.
7. Untuk membangunkan model peningkatan kualiti guru.
8. Untuk mengenal pasti peningkatan tahap kualiti guru bagi tiga fasa praktikum dalam model peningkatan kualiti guru.
9. Untuk mengenal pasti sama ada jantina menjadi penentu kepada model peningkatan kualiti guru.
10. Untuk mengenal pasti sama ada pencapaian Gred A dalam SPM menjadi penentu kepada model peningkatan kualiti guru.

1.5 Kerangka Konseptual Kajian

Kerangka konseptual kajian ini diadaptasi dari Teori Kerjaya Kognitif Sosial (*Social Cognitive Career Theory* - SCCT) (Lent & Brown, 2006; Lent, Brown, & Hackett., 1994). Menurut SCCT pencapaian individu dalam akademik atau kerjaya dipengaruhi oleh faktor efikasi sendiri, pencapaian dalam sub matlamat, keadaan persekitaran, sokongan yang diterima, dan faktor individu dari segi trait afektif atau personaliti.

Dalam konteks kajian PISMP, faktor-faktor tersebut merangkumi pemboleh ubah berkaitan individu guru praperkhidmatan iaitu penglibatan praktikum, modal psikologi positif dan faktor pemilihan profesion keguruan; dan pemboleh ubah berkaitan persekitaran praktikum iaitu bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah terhadap kualiti guru. Justeru, kerangka kajian ini (Rujuk Rajah 1.1) dibina

hasil daripada pengadaptasian SCCT dalam konteks Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan.



Rajah 1.1: Kerangka Konseptual Kajian

Pencapaian yang menjadi fokus kajian ini ialah pencapaian hasil pembelajaran PISMP yang meliputi lapan domain (Bahagian Pendidikan Guru, 2007). Lapan domain tersebut menjadi asas kepada penentuan tahap kualiti guru praperkhidmatan PSIMP. Manakala pencapaian dalam sub-matlamat pula merujuk kepada penglibatan guru praperkhidmatan dalam memenuhi sepuluh objektif praktikum PISMP (Bahagian Pendidikan Guru, 2009b). Justeru itu, penglibatan ini dilihat dari aspek kognitif, afektif, dan tingkah laku berdasarkan konsep penglibatan kerja dalam Model Tuntutan Sumber-Kerja (*Job Demand-Resources* (JD-R)) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufeli, 2001)

Bagi faktor individu, aspek efikasi sendiri yang sering digunakan dalam kajian SCCT (Lent et al., 1994) dan Teori Kognitif Sosial (*Social Cognitive Theory* - SCT) (Bandura, 1986) dikembangkan kepada modal psikologi positif guru. Modal

psikologi positif adalah konstruk peringkat kedua yang terdiri dari gabungan konstruk efikasi sendiri guru, optimis, harapan dan ketahanan diri. Kajian menunjukkan gabungan konstruk psikologi positif sebagai konstruk peringkat kedua dapat meramal dengan lebih tepat pencapaian dan kepuasan berbanding dengan konstruk secara berasingan (Luthans, Avolio et al., 2007). Manakala, faktor trait yang dipilih ialah berkaitan dengan faktor mengapa seseorang guru praperkhidmatan berminat menyertai profesion keguruan. Konstruk Faktor Pemilihan Profesion Keguruan (*FIT-Choice Scale*) (Richardson & Watt, 2006) digunakan. Konstruk ini dibina berdasarkan Teori Jangkaan Nilai (Eccles et al., 1983) bagi menjelaskan faktor yang dibentuk oleh jangkaan dan nilai tugas guru (Richardson & Watt, 2006). Pengaplikasian teori tersebut membantu menjelaskan lagi faktor motivasi altruistik, intrinsik dan ekstrinsik yang sering diguna pakai dalam kajian pendidikan guru (Mohd Yusof et al., 2008; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallatt, & McClune, 2001; Noran, 1990).

Dalam konteks praktikum, sokongan yang paling penting berdasarkan keperluan kursus Amalan Profesional PISMP (Bahagian Pendidikan Guru, 2009b) adalah bimbingan dari guru pembimbing. Justeru, dalam kerangka kajian ini, pemboleh ubah bimbingan guru pembimbing menjelaskan pemboleh ubah sokongan dalam SCCT (Lent et al., 1994, Duffy & Lent, 2006). Pemboleh ubah tersebut diukur menggunakan konstruk yang diadaptasi dari Model Pementoran Lima Faktor (Hudson, Skamp, & Brooks, 2005).

Pemboleh ubah seterusnya iaitu keadaan persekitaran, merujuk kepada faktor persekitaran sekolah praktikum. Menurut Teori Lapangan, interaksi di antara

individu dan persekitaran adalah penentu kepada tingkah laku manusia. Penerimaan pelajar terhadap tekanan persekitaran yang dihadapi oleh mereka boleh menjadi satu dorongan kepada mereka, namun seringkali juga ia dipandang dari aspek negatif (Fraser, 1994). Kajian berkaitan persekitaran pembelajaran menunjukkan terdapat hubungan di antara persepsi individu terhadap persekitaran dan pencapaian mereka (Dorman, 2002; Fisher & Fraser, 1991; Goh & Fraser, 1998; Wubbels, Levy, & Brekelmans, 1997). Justeru, kajian ini melihat aspek dalam persekitaran sekolah berasaskan Model WES tiga dimensi yang dipelopori oleh pengkaji dalam bidang persekitaran kerja iaitu aspek perhubungan, pembangunan personal dan perubahan dan penyenggaraan sistem (Moos, 1986).

1.6 Kepentingan Kajian

Kepentingan kajian ini boleh dilihat dari tiga aspek iaitu kepentingan dari aspek teori, kepentingan dari aspek metodologi, dan kepentingan dari aspek aplikasi.

Dari segi teori, SCCT (Lent et al., 1994) yang menjadi asas kajian ini diadaptasi dalam konteks PISMP dengan lebih spesifik. Konstruk bagi mengukur setiap pemboleh ubah dalam kerangka kajian ini dibina berdasarkan asas teori yang kukuh. Pemilihan ini dibuat kerana model yang dibangunkan dengan menggunakan pendekatan Pemodelan Persamaan Struktur (SEM) perlu mempunyai asas teori kukuh (Hair, Black, Babin, &, 2010). Model Pementoran Lima Faktor (Hudson et al., 2005) dirujuk bagi menjelaskan aspek bimbingan guru pembimbing, dan Model Tuntutan-Sumber Kerja (*Job Demand-Resources* (JD-R)) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001) bagi menjelaskan aspek penglibatan praktikum. Aspek efikasi sendiri pula dikaji dengan menggunakan

konstruk modal psikologi positif guru (Luthans et al., 2007). Pemboleh-pemboleh ubah lain dalam kajian ini turut diperolehi daripada pemboleh ubah yang mempunyai asas teori yang kukuh iaitu Teori Lapangan (Lewin, 1936) bagi persekitaran sekolah dan Teori Jangkaan Nilai (Eccles et al., 1983) bagi faktor pemilihan profesion keguruan.

Dari aspek metodologi pula, kajian ini dilaksanakan dengan menggunakan kerangka kajian penilaian berpandukan teori (Donaldson & Lipsey, 2006). Pemboleh-pemboleh ubah kajian dikenal pasti secara lebih spesifik dan tepat dengan merujuk kepada dokumen program PISMP. Selepas pemboleh ubah tersebut dikenal pasti, SCCT dirujuk bagi menjelaskan bagaimana hubungan di antara pemboleh ubah dikaitkan dengan pencapaian program. Model pembentukan kualiti guru dibangunkan bagi membuat penilaian terhadap program PISMP bagi melahirkan guru yang berkualiti dengan mengambil kira aspek individu dan persekitaran. Dengan menggunakan analisis Pemodelan Persamaan Struktur (SEM), model yang kompleks dapat dibangunkan bagi menggambarkan hubungan pemboleh ubah yang lebih menyeluruh dalam proses pembentukan kualiti guru. Selain daripada itu, penggunaan SEM dapat memperkembangkan model teoritikal dengan membentuk satu model penentuan semula yang lebih komprehensif. Model penentuan semula ini dapat membantu pengkaji memahami dengan lebih jelas pembentukan kualiti guru dengan penambahan laluan baru yang bersesuaian.

Kajian ini juga menggunakan analisis lanjutan dalam SEM iaitu Model Keluk Peningkatan *Latent* (*Latent Growth Curve Model* – LGM). LGM dibangunkan bagi mengkaji peningkatan kualiti guru dalam tiga fasa praktikum bagi pelajar PISMP.

Kajian berbentuk siri masa ini dapat memperkukuhkan dapatan kajian dari segi impak berterusan bagi sesuatu program. Metodologi ini dipilih kerana analisis LGM masih kurang diterokai dalam kajian pendidikan tinggi (Blanchard & Konold, 2011)

Dari segi aplikasi, kajian ini penting kepada *stakeholder* iaitu Kementerian Pelajaran Malaysia amnya serta pihak sekolah dan institut pendidikan guru khususnya bagi melaksanakan penambahbaikan terhadap pembentukan dan peningkatan kualiti guru praperkhidmatan program PISMP. Dapatan kajian ini boleh menjadi asas kepada pengemaskinian dasar terutamanya berkaitan dasar pemantapan guru pembimbing dan pemanjangan tempoh praktikum seperti yang digariskan dalam Rancangan Malaysia ke-10 (Unit Perancang Ekonomi, 2010). Dapatan kajian ini juga signifikan dengan dasar menjadikan profesion keguruan pilihan utama (Unit Perancang Ekonomi, 2010) dan pengambilan calon guru praperkhidmatan lelaki dan perempuan.

Bagi Institut Pendidikan Guru pula, perkara ini bertepatan dengan saranan Area 7: Semakan dan Pemantauan Program dalam Sistem Jaminan Kualiti MQA iaitu sesuatu program itu perlu disemak dan dipantau secara berkala untuk memantau peningkatan pelajar serta mengenal pasti kekuatan dan kelemahan program supaya tindakan penambahbaikan dapat dilaksanakan dari masa ke semasa (Bahagian Pendidikan Guru, 2010a). Kajian ini mempunyai kepentingan kepada penambahbaikan pelaksanaan praktikum bagi meningkat kualiti guru PISMP. Pembangunan model kajian yang memfokuskan kepada praktikum pula boleh dijadikan asas bagi penilaian kursus atau program lain di IPG. LGM pula boleh

dijadikan asas bagi penilaian berterusan pelajar dari semester awal kemasukan sehingga tamat pengajian.

Bagi pihak sekolah, kajian ini penting bagi mengenal pasti sejauh mana peranan guru pembimbing dan persekitaran sekolah boleh membantu pembentukan kualiti guru. Perkara ini bertepatan dengan perancangan dasar kerajaan bagi menjadikan praktikum sebagai sebahagian daripada penilaian prestasi sekolah dan guru pembimbing (Unit Perancang Ekonomi, 2010). Dengan itu, aspek kemahiran dan kebolehan guru pembimbing yang perlu ditingkatkan boleh dikenal pasti.

Kajian ini melibatkan guru perkhidmatan PISMP yang menjalani praktikum dalam tiga fasa. Kajian ini penting bagi menentukan elemen model psikologi positif yang boleh ditingkatkan semasa praktikum. Kajian ini juga signifikan dengan perancangan aktiviti yang memerlukan penglibatan aktif guru dalam pelbagai aktiviti praktikum agar ia berjaya menyumbang kepada peningkatan kualiti keguruan mereka.

1.7 Batasan Kajian

Matlamat program PISMP adalah untuk melahirkan guru sekolah rendah yang berkualiti. Bagi mencapai matlamat tersebut, institut pendidikan guru telah merangka struktur program yang terdiri daripada tiga komponen iaitu kursus teras, wajib dan elektif. Kajian ini hanya menumpukan terhadap kursus latihan praktikum yang menjadi sebahagian daripada kursus teras sebagai konteks kajian yang menyumbang kepada pembentukan kualiti guru. Pelaksanaan latihan praktikum melibatkan pelbagai pihak iaitu pelajar, pensyarah pembimbing, guru pembimbing, pengurus sekolah, pasukan pengurusan praktikum dan Jawatankuasa Induk Amalan

Profesional Institut Pendidikan Guru Malaysia (JKIAPIPGM), serta pelbagai komponen tugas yang perlu dilaksanakan oleh pelajar.

Dalam konteks praktikum ini, skop kajian menumpukan kepada pemboleh ubah bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah sahaja. Pemboleh-pemboleh ubah dari aspek individu guru praperkhidmatan yang diambil kira pula ialah penglibatan praktikum, modal psikologi positif, dan faktor pemilihan profesion keguruan. Dari aspek metodologi, kaedah tinjauan dengan menggunakan soal selidik dalam tiga siri masa dilaksanakan iaitu, selepas praktikum fasa I, selepas praktikum fasa II, dan selepas praktikum fasa III.

1.8 Definisi Operasional

Kajian ini mendefinisikan pemboleh-pemboleh ubah kajian berdasarkan keperluan program PISMP dan kajian-kajian lepas.

1.8.1 Praktikum

Praktikum merujuk kepada Praktikum Fasa I, Praktikum Fasa II, dan Praktikum Fasa III dalam Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) di Institut Pendidikan Guru. Praktikum adalah sebahagian daripada kursus Amalan Profesional yang dilaksanakan dalam tiga semester berturut-turut iaitu semester lima, enam dan tujuh. Amalan Profesional adalah kursus teras PISMP meliputi (1) Pengalaman Berasaskan Sekolah dalam semester satu hingga empat, (2) Praktikum dalam semester lima hingga tujuh, dan (3) Internship dalam semester lapan.

1.8.2 Guru Praperkhidmatan

Guru praperkhidmatan merujuk kepada pelajar yang sedang mengikuti Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan kepujian (PISMP) di 27 buah Institut Pendidikan Guru (IPG) di seluruh negara. Penggunaan istilah pelajar juga digunakan bagi merujuk kepada guru praperkhidmatan PISMP ini.

1.8.3 Kualiti Guru

Kualiti guru merujuk kepada tahap pencapaian kualiti guru praperkhidmatan yang diukur berdasarkan lapan domain hasil pembelajaran PISMP iaitu (a) pengetahuan dan kefahaman; (b) kemahiran praktikal; (c) kemahiran sosial dan tanggungjawab; (d) etika, profesionalisme dan kemanusiaan; (f) komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan; (g) kaedah saintifik, pemikiran kritikal dan kemahiran penyelesaian masalah; (h) pembelajaran sepanjang hayat; dan (i) kemahiran pengurusan dan keusahawanan (Bahagian Pendidikan Guru, 2007).

1.8.4 Penglibatan Praktikum

Penglibatan praktikum merujuk kepada tahap penglibatan guru praperkhidmatan terhadap sepuluh objektif praktikum program PISMP dan tugas yang dipertanggungjawabkan kepada mereka semasa menjalani praktikum (Bahagian Pendidikan Guru, 2009b).

1.8.5 Modal Psikologi Positif

Modal psikologi positif (*positive psychological capital*) adalah tahap psikologi positif guru praperkhidmatan yang dapat mengatasi keupayaan modal insan dan modal sosial (Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005). Ia adalah gabungan empat

ciri iaitu (a) efikasi sendiri guru - keyakinan guru praperkhidmatan bahawa mereka berkebolehan untuk melaksanakan tugas dengan jayanya walaupun menempuhi tugas-tugas yang mencabar; (b) optimis - selalu menaruh harapan baik untuk mencapai kejayaan pada masa kini dan masa depan; (c) harapan - berpegang teguh kepada sasaran yang ditetapkan, dan berupaya untuk mengubahsuai sasaran bagi mencapai kejayaan; dan (d) ketahanan diri - apabila menghadapi masalah dan kesukaran, guru praperkhidmatan mampu bertahan dan memberi tindakbalas yang sesuai bagi mencapai kejayaan (Luthans, Youssef et al., 2007).

1.8.6 Bimbingan Guru Pembimbing

Bimbingan guru pembimbing merujuk kepada pelaksanaan tanggungjawab guru pembimbing sebagai mentor seperti yang digariskan di dalam Garis Panduan Amalan Profesional Program PISMP (Bahagian Pendidikan Guru, 2009b). Pementoran yang dijalankan oleh guru pembimbing merujuk kepada faktor yang dijelaskan dalam Model Pementoran Lima Faktor oleh Hudson et al. (2005). Faktor-faktor tersebut meliputi (a) atribut peribadi; (b) keperluan sistem; (c) pengetahuan pedagogi; (d) pemodelan; dan (e) maklum balas.

1.8.7 Faktor Pemilihan Profession Keguruan

Faktor pemilihan profession keguruan merujuk kepada faktor yang memotivasikan seseorang guru praperkhidmatan untuk menceburi profesion keguruan. Faktor tersebut dilihat dari dua dimensi iaitu motivasi dan tanggapan terhadap kerjaya (Watt & Richardson, 2007).

1.8.8 Persekitaran Sekolah

Persekitaran sekolah merujuk kepada sokongan pelajar, kekolejan, kepimpinan pengetua, minat profesional, kesamaan jantina, kebebasan kakitangan, inovasi, sumber dan peralatan, tekanan kerja dan dorongan guru dimana guru praperkhidmatan ditempatkan semasa latihan praktikum (Fisher & Fraser 1991; Fraser & Rentoul, 1982; Rentoul & Fraser, 1983).

1.9 Rumusan Bab

Bab ini membincangkan berkenaan latar belakang dan permasalahan kajian yang mendorong kepada pelaksanaan kajian ini. Kajian ini dijalankan bagi menilai program praktikum bagi mengenalpasti pengaruhnya terhadap kualiti guru praperkhidmatan. Penilaian ini dijalankan berdasarkan model pembentukan dan peningkatan kualiti guru praperkhidmatan.

BAB DUA

SOROTAN LITERATUR

Bab ini membincangkan sorotan literatur berkaitan fokus utama kajian ini iaitu kualiti guru. Perbincangan bab ini turut menumpukan kepada penilaian program meliputi definisi, teori penilaian, pendekatan penilaian, dan penilaian program berpandukan teori (theory-driven program evaluation) sebagai teras kaedah kajian. Dua teori sains sosial digunakan untuk menyokong pembentukan teori program penilaian dalam kajian ini iaitu Teori Kognitif Sosial (SCT) dan Teori Kerjaya Kognitif Sosial (SCCT). Perbincangan seterusnya menjelaskan tentang konteks kajian ini iaitu Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan yang ditawarkan di Institut Pendidikan Guru dan penilaian program yang dilaksanakan di institut tersebut. Perbincangan lanjut adalah berkaitan enam pemboleh ubah kajian iaitu penglibatan praktikum, modal psikologi positif, faktor pemilihan profesion keguruan, bimbingan guru pembimbing, dan persekitaran sekolah. Perbincangan setiap pemboleh ubah disusun berdasarkan takrifan, pengukuran pemboleh ubah, dan hubungan antara pemboleh-pemboleh ubah untuk membentuk hipotesis kajian. Bab ini turut merumuskan hipotesis yang dibentuk berdasarkan sorotan literatur dan model pembentukan dan peningkatan kualiti guru.

2.1 Kualiti Guru

Usaha Kementerian Pelajaran Malaysia bagi melahirkan guru yang berkualiti adalah jelas melalui tema Hari Guru Peringkat Kebangsaan semenjak pada tahun 2002 dan 2003 melalui tema ‘Guru Berkualiti Aspirasi Negara’ dan pada tahun 2004 dan 2005 melalui tema ‘Guru Berkualiti Pemangkin Kegemilangan’. Tema-tema ini sudah

cukup menggambarkan perhatian serius kerajaan terhadap proses melahirkan guru yang berkualiti negara ini. Sasaran jangka panjang Kementerian Pendidikan Malaysia melalui pelaksanaan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 adalah untuk menjadikan Sekolah Kebangsaan sebagai pusat kecemerlangan pendidikan dari segi kualiti guru. Di dalam pelan tersebut, indikator peningkatan kualiti guru dicatatkan secara umum iaitu “memastikan 100% guru mempunyai watak pendidik pada tahun 2010” (Bahagian Perancangan Dasar dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, 2006, p. 84).

Berdasarkan Falsafah Pendidikan Negara (FPN) bagi melahirkan insan yang seimbang, kualiti guru juga perlu dinilai dari segenap aspek falsafah tersebut secara holistik (Mohd. Sahandri & Saifuddin, 2009). Guru yang berkualiti daripada perspektif FPN seharusnya mempunyai kualiti dari aspek fizikal, emosional, spiritual, intelektual, dan kemahiran sosial.

Badan yang bertanggungjawab kepada jaminan kualiti pendidikan di negara ini ialah Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (JNJK), Kementerian Pelajaran Malaysia. Berdasarkan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM) 2010, guru merupakan input utama yang terlibat dalam proses kemenjadian murid (Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti, 2010). SKPM 2010 terdiri daripada lima standard bagi mengukur tahap kecemerlangan sekolah dan menetapkan satu nilai tara atau sukatan aras atau tahap kecemerlangan yang dikehendaki atau yang sepatutnya dicapai oleh sekolah. Lima standard yang ditetapkan SKPM 2010 ialah: (a) Kepimpinan dan hala tuju; (b) Pengurusan organisasi; (c) Pengurusan kurikulum, kokurikulum, sukan, dan hal ehwal murid; (d) Pembelajaran dan pengajaran; dan (e) Kemenjadian murid.

Penilaian langsung terhadap kualiti guru di sesebuah sekolah terkandung dalam Standard 4: Pembelajaran dan pengajaran berdasarkan skor min hasil cerapan P&P terhadap semua guru di sesebuah sekolah. Dua belas aspek yang dinilai dalam standard ini ialah (1) penglibatan murid; (2) penguasaan pembelajaran murid; (3) hasil kerja murid; (4) perancangan dan persediaan guru; (5) kaedah penyampaian; (6) kemahiran komunikasi; (7) penggunaan sumber pendidikan; (8) penilaian; (9) teknik penyoalan; (10) penguasaan isi kandungan; (11) pengurusan kelas (bilik darjah/makmal/bengkel/padang); dan (12) amalan profesionalisme keguruan.

Timbalan Perdana Menteri merangkap Menteri Pendidikan, Tan Sri Muhyiddin Yassin telah melancarkan Standard Guru Malaysia (SGM) pada 2 Disember 2009 sebagai panduan untuk melahirkan guru yang berkualiti. Mekanisme jaminan kualiti ini merupakan aspek penting bagi memastikan latihan perguruan yang diterima oleh bakal guru bermutu tinggi. Ia dilaksanakan melalui pemantauan, penilaian, dan pelaporan perlu dibuat terhadap standard dan keperluan SGM. Kini ia dijadikan sebagai penanda aras latihan perguruan bagi memastikan Kod Amalan Jaminan Kualiti Agensi Kelayakan Malaysia (MQA) dipatuhi.

Standard ini merangkumi tiga aspek iaitu (a) amalan nilai profesionalisme keguruan; (b) pengetahuan dan kefahaman; dan (c) kemahiran pembelajaran dan pembelajaran (Bahagian Pendidikan Guru, 2009c). Berdasarkan dokumen tersebut, amalan nilai profesionalisme keguruan meliputi tiga domain utama iaitu diri, profesion dan sosial. Domain diri merujuk kepada pegangan nilai diri yang sedia ada dan sepatutnya dikembangkan agar mereka boleh memberi sumbangan lebih berkesan kepada profesion keguruan, antaranya ialah amanah, ikhlas, adil, cekap, berdaya saing, dan

mempunyai ketahanan yang tinggi. Profesion pula merujuk pegangan nilai yang patut diamalkan secara telus, antaranya ialah berketerampilan, integriti, kerja sepasukan, dan proaktif. Manakala domain sosial menilai guru sebagai agen sosialisasi dan penjana modal insan dalam masyarakat merangkumi semangat bermasyarakat, patriotism, dan kecintaan terhadap alam sekitar.

Aspek kedua pula menuntut guru memiliki dan menguasai ilmu yang mantap agar dapat meningkatkan profesionalisme keguruan, melaksanakan tugas dengan cekap dan berkesan, serta lebih kreatif dan inovatif. Bidang pengetahuan yang patut dikuasai oleh guru termasuklah mewujudkan persekitaran pembelajaran kondusif, menambah baik amalan pengajaran dan pembelajaran serta mengembangkan potensi murid secara menyeluruh. Aspek yang terakhir pula memfokuskan kepada kebolehan guru membuat perancangan, pelaksanaan dan penilaian pengajaran. Selain itu, guru dituntut berkebolehan dalam pembelajaran akademik dan kokurikulum yang menuntut pelbagai kemahiran, termasuk mengurus bilik darjah yang membabitkan pengurusan hubungan kemanusiaan, masa, ruang, dan sumber untuk mencapai pembelajaran yang berkesan.

Hasil tinjauan literatur menunjukkan terdapat pelbagai takrifan diberikan berhubung kualiti guru. Sehingga kini, masih tidak terdapat kesepakatan tentang pengukuran kualiti guru (Hopkins & Stern, 1996; Cochran-Smith, 2008; Smith & Gorard, 2007; Wang & Fwu, 2007). Namun begitu, tinjauan literatur menunjukkan bahawa istilah guru yang berkualiti boleh didefinisikan dari tiga perspektif yang berbeza (Kartini, 2010). Dalam perspektif pertama, guru yang berkualiti didefinisikan sebagai guru yang mempunyai kelulusan tinggi (Darling-Hammond, 2000; King-Rice, 2003).

Menurut perspektif ini, kualiti guru hanya diukur berdasarkan pengetahuan isi kandungan mata pelajaran yang diajar sahaja. Perspektif kedua mendefinisikan guru yang berkualiti sebagai guru yang efektif. Guru ini berupaya memberi impak terhadap pencapaian pelajar yang selalunya diukur berdasarkan keputusan ujian yang standard (King-Rice, 2003; Wayne & Youngs, 2003).

Perspektif terakhir pula mendefinisikan guru yang berkualiti sebagai guru yang baik. Ia adalah istilah yang berbentuk multidimensi kualiti guru bagi merujuk kepada keintelektualan, praktikal, emosi, dan interaksi moral guru terhadap pelajar. Perspektif multidimensi kualiti guru telah digunapakai dalam banyak kajian dan standard dalam bidang pendidikan. Laporan *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) (1994) umpamanya mendefinisikan kualiti guru dalam lima dimensi iaitu (a) pengetahuan yang hakiki terhadap bidang dan isi pelajaran; (b) kemahiran pedagogi termasuk keupayaan untuk mendapatkan dan menggunakan strategi pengajaran yang pelbagai; (c) refleksi dan keupayaan untuk membuat kritikan sendiri sebagai penanda terhadap profesionalisme guru; (d) empati dan komitmen terhadap pengiktirafan dan penerimaan orang lain; dan (e) kompetensi pengurusan dari segi tanggungjawab pengurusan di dalam dan luar bilik darjah. Kelima-lima dimensi ini adalah bersifat holistik, dimana setiap satu dimensi perlu wujud secara integrasi dan saling bergantung antara satu sama lain. Malahan kajian ini membuktikan bahawa ciri-ciri kualiti guru ini merentasi sempadan negara (Hopkins & Stern, 1996).

Dalam kajian Lin, Xie, Jeng, & Huang (2010) terhadap kualiti guru di Taiwan umpamanya, pengkaji turut mengkonsepsikan kualiti guru dalam bentuk

multidimensi. Berdasarkan kajian-kajian lain yang dijalankan di Taiwan penyelidik mengukur kualiti guru dari lima dimensi meliputi (a) kompetensi profesional; (b) personaliti; (c) tanggungjawab pencapaian; (d) interaksi guru-murid; dan (e) pengendalian masalah pelajar.

Tinjauan literatur yang dijalankan oleh Leu dan Price-Rom (2006) terhadap kajian-kajian berkenaan kualiti guru (Chesterfield & Rubio 1997; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Fenstermacher & Richardson 2000; Fredriksson 2004; Heneveld & Craig 1996; Lieberman 1995; Tatto 2000; UNESCO 2004; USAID/EQUIP1 2004b) pula menggariskan ciri-ciri kualiti guru dengan lebih terperinci, meliputi aspek:

- Pengetahuan yang mencukupi dalam subjek yang diajar untuk mengajar dengan keyakinan;
- Pengetahuan dan kemahiran tentang metodologi pengajaran yang pelbagai dan bersesuaian;
- Fasih dalam bahasa instruksi;
- Mempunyai pengetahuan, sensitiviti dan minat terhadap anak didik;
- Berupaya untuk membuat refleksi terhadap pengajaran dan tindakbalas pelajar;
- Berupaya untuk mengubahsuai pendekatan pengajaran dan pembelajaran hasil dari refleksi;
- Berupaya untuk mencipta dan mengekalkan persekitaran pembelajaran yang berkesan;

- Pemahaman tentang kurikulum dan tujuannya, terutama ketika program pembaharuan dan paradigma baru pengajaran dan pembelajaran diperkenalkan;
- Profesionalisme, moral yang baik, dan dedikasi terhadap matlamat pengajaran;
- Kemampuan untuk berkomunikasi secara berkesan;
- Mampu berkomunikasi dengan bersemangat terhadap pelajar;
- Berminat terhadap pelajar sebagai individu, penyayang dan rasa bertanggungjawab untuk membantu pelajar belajar dan menjadi manusia yang baik, dan rasa mempunyai perasaan belas kasihan;
- Mempunyai karakter yang baik, beretika, dan berdisiplin; dan
- Berkemampuan untuk bekerja dengan orang lain dan membina hubungan yang baik dengan pihak sekolah dan masyarakat.

Carlson, Lee, dan Schroll (2004) telah mengkaji indikator pengukuran kualiti guru bagi membangunkan model kualiti guru dalam pendidikan khas. Kajian tersebut menggunakan analisis faktor pengesahan peringkat kedua terhadap lebih 7600 data guru-guru pendidikan khas yang diperolehi dari Kajian Keperluan Personel dalam Pendidikan Khas (SPeNSE) (Carlson et al., 2004). Berdasarkan pengukuran ciri-ciri kualiti guru yang dikenal pasti dalam kajian-kajian lepas dan kerangka teori kualiti guru yang dibangunkan oleh Kennedy (1992), Carlson et al. (2004) telah mengelompokkan pemboleh ubah yang berkaitan dengan kualiti guru kepada lima faktor peringkat pertama. Faktor-faktor tersebut ialah :

- Pengalaman. Faktor ini mengandungi dua pemboleh ubah iaitu pengalaman mengajar (tahun) dan pengalaman mengajar pendidikan khas (tahun). Kajian ini mendapati dua pemboleh ubah ini sangat mempengaruhi pengalaman guru.
- Pentauliahan. Faktor ini mengandungi tiga pemboleh ubah iaitu tahap persijilan, bilangan bidang yang ditauliahkan, dan ijazah tertinggi yang diperolehi. Kajian mendapati tahap persijilan dalam bidang pengajaran adalah faktor yang sangat penting.
- Efikasi Kendiri. Faktor ini mengandungi tiga pemboleh ubah iaitu persepsi guru terhadap kemahiran mereka menyempurnakan tugas, penilaian sendiri guru terhadap prestasi kerja mereka, dan kepercayaan guru. Ketiga-tiga pemboleh ubah ini mempunyai pemberatan faktor yang tinggi.
- Aktiviti Profesional. Faktor ini mengandungi tiga pemboleh ubah iaitu bilangan jurnal profesional yang dibaca, bilangan badan atau persatuan profesional yang mereka anggotai, dan kekerapan rakan-rakan sejawat bertanya bagi mendapatkan khidmat nasihat profesional dalam sebulan. Faktor ini mempunyai pemberatan faktor yang sederhana dan tidak terdapat perbezaan yang ketara antara seorang guru dengan guru yang lain.
- Amalan dalam bilik darjah. Faktor ini mengandungi empat pemboleh ubah iaitu amalan terbaik pengajaran bacaan, pengurusan tingkah laku, menggalakkan penyertaan murid, dan arahan bacaan secara individu. Amalan membaca dan penyertaan murid mempunyai pemberatan faktor yang baik manakala dua pemboleh ubah lain mempunyai pemberatan faktor yang sederhana.

Dalam analisis faktor peringkat kedua, Carlson et al. (2004) menggabungkan faktor-faktor peringkat pertama untuk mendapatkan ukuran agregat kualiti guru. Mereka melaporkan bahawa faktor aktiviti profesional adalah yang paling penting, diikuti oleh efikasi sendiri. Tiga faktor yang lain mempunyai pemberatan yang sama dan sederhana. Carlson et al. (2004) merumuskan bahawa kelima-lima faktor kualiti adalah satu komponen penting dalam "satu ukuran agregat kualiti guru dan perlu dipertimbangkan dalam kajian akan datang kepada kualiti guru dalam pendidikan khas" (ms. 356).

Brownell, Leko, Kamman, dan King (2008) pula merumuskan ciri-ciri kualiti guru yang diperolehi berdasarkan pengukuran yang digunakan dalam kajian-kajian terdahulu kepada empat dimensi iaitu (a) ciri guru; (b) amalan instruksi; (c) pengetahuan; dan (d) kepercayaan. Ciri-ciri guru yang digunakan dalam kajian lepas diukur berdasarkan ujian aptitud, pengalaman, kursus diambil, ijazah diperolehi, dan sijil kelayakan mengajar. Manakala, amalan intruksi pula diukur berasaskan proses-produk, antaranya (a) memberi maklum balas yang menyokong berbanding kritikan negatif; (b) menggunakan masa kelas dengan efisien; (3) banyak memberi tumpuan kepada pelajar berbanding diri sendiri; (c) meningkatkan pengajaran secara berkumpulan; dan (d) memantau perkembangan pelajar secara konsisten. Selain itu, amalan intruksi turut meliputi individu guru yang dapat melaksanakan pengajaran secara aktif dan kooperatif, penglibatan guru, menyediakan pelbagai peluang pembelajaran kepada pelajar, dan melibatkan pelajar dalam kemahiran pemikiran peringkat tinggi.

Dari aspek pengetahuan pula, kajian-kajian lepas merujuk kepada tiga jenis pengetahuan yang diketengahkan oleh Shulman (1986) iaitu pengetahuan kandungan, pengetahuan pedagogi, dan pengetahuan pedagogi kandungan.

Kepercayaan pula banyak mempengaruhi amalan guru yang berkualiti dari segi gaya pengajaran dan keputusan berkaitan pengajaran antaranya kawalan kelas, teknik penyoalan, menggalakkan perbincangan pelajar dan pembelajaran kooperatif. Kajian juga menunjukkan kepercayaan guru ini menjadi perantara terhadap hubungan tingkah laku guru dan pencapaian pelajar (Muijs & Reynolds, 2002).

2.1.1 Pengukuran Kualiti Guru PISMP

Dalam konteks kajian ini, kualiti guru diukur berdasarkan keperluan hasil pembelajaran PISMP bagi membolehkan pengukuran pencapaian pelajar dilaksanakan secara berterusan dan dipetakan kepada hasil pembelajaran kursus berdasarkan keperluan MQF. Ciri-ciri kualiti guru yang disenaraikan dalam lapan domain hasil pembelajaran program PISMP ini juga didapati menepati konsep multidimensi kualiti guru yang telah dibincangkan sebelum ini. Ciri-ciri tersebut ialah:

- Pengetahuan ilmu bidang - menunjukkan kefahaman yang mendalam tentang kandungan ilmu, bahan kurikulum, pentaksiran, pengurusan persekitaran pembelajaran dan sumber pembelajaran yang berkaitan;
- Kemahiran praktikal - menggunakan proses inkuiri dan penyelesaian masalah dalam pembelajaran melalui kemahiran berfikir aras tinggi dan kritikal;

- Kemahiran dan tanggungjawab sosial - menggunakan ilmu pengetahuan dan kemahiran untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran dengan mengambil kira faktor fizikal, sosial, budaya, psikologi, dan etika profesional keguruan;
- Nilai, sikap dan profesionalisme - berkeupayaan memindahkan dan mengaplikasikan kemahiran yang dikuasai dalam pelbagai situasi sebenar;
- Kemahiran komunikasi, kepimpinan dan kerja berpasukan - memiliki dan menampilkan nilai, etika, dan amalan yang bertepatan dengan Prinsip Etika Kerja Perkhidmatan Awam dan Kod Etika Keguruan Malaysia;
- Kemahiran penyelesaian masalah dan kemahiran saintifik - menghayati dan mengamalkan nilai murni sebagai insan yang percaya dan patuh kepada ajaran agama dan kesejahteraan bermasyarakat;
- Kemahiran pengurusan maklumat dan pembelajaran sepanjang hayat - mempamerkan kesungguhan meneruskan pembelajaran sepanjang hayat; dan
- Kemahiran mengurus dan keusahawanan - mempraktikkan semangat keusahawanan dalam mengendalikan kehidupan seharian.

2.1.2 Pembentukan Kualiti Guru

Pada asasnya pembentukan kualiti guru bermula dengan pendidikan guru yang berkualiti (Brownell et al., 2008). Program pendidikan guru mampu melahirkan guru yang berkualiti dari segi kecemerlangan instruksi, teknik mengajar, pengetahuan akademik, memahami modal insan, pemikiran kritikal, teknologi, dan penglibatan komuniti (American Federation of Teachers (AFT), 2001).

Zeichner dan Conklin (2005) mengatakan bahawa keberkesanan program pendidikan guru bagi melahirkan guru yang berkualiti perlu mengambil kira ciri-ciri calon program pendidikan guru, kompleksiti program, kandungan program, dan sekolah di mana latihan mengajar diadakan. Pendapat-pendapat ini disokong oleh dapatan kajian secara empirikal yang menunjukkan program pendidikan guru yang dirancang dengan baik memberi peluang kepada guru praperkhidmatan mengaplikasikan teori, pengetahuan, amalan pedagogi, serta lebih memahami kepelbagaian pelajar dalam proses membentuk kualiti guru ke arah menghasilkan pendidikan berkualiti (Brownell, Ross, Colon, & McCallum, 2005; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007).

Kajian semula Brownell et al. (2008), mendapati proses pembentukan kualiti guru berlaku dengan cara (a) meningkatkan kepercayaan guru; (b) membangunkan tiga jenis pengetahuan guru secara bersepadu iaitu pengetahuan kandungan, pengetahuan pedagogi dan pengetahuan pedagogi kandungan; (c) memastikan amalan pengajaran memberi kesan maksimum; (d) menyokong perkembangan guru praperkhidmatan melalui peluang pembelajaran secara kolaboratif dan koheren; dan (e) memastikan pemilihan guru yang baik.

Dapatan yang hampir sama diperolehi dalam kajian semula terhadap 15 program pendidikan guru yang mendapati bagi memastikan program pendidikan guru dapat melahirkan guru yang berkualiti, program tersebut haruslah mempunyai ciri-ciri (a) mempunyai visi yang koheren dan menggalakkan pelbagai pengalaman yang sejajar; (b) menyatupadukan teori dan amalan, pengetahuan bidang, dan pengetahuan pedagogi subjek dalam kerja kursus dan pengalaman lapangan; (c) mereka bentuk

pengalaman lapangan dengan berhati-hati; (d) menetapkan standard bagi memastikan kualiti pengajaran guru praperkhidmatan; (e) melaksanakan pedagogi yang aktif dengan menggunakan pemodelan dan menggalakkan refleksi; (f) memberi penekanan lebih terhadap kepelbagaian populasi pelajar; dan (g) membina komuniti profesional melalui kolaborasi (Brownell et al., 2008; Darling-Hammond, 2000).

Dapatan kajian-kajian tersebut menunjukkan pembangunan dan peningkatan kualiti guru hanya akan berlaku dalam persekitaran yang positif dan menyokong. Walaupun kualiti guru yang dinyatakan dalam subtopik sebelum ini diperlukan bagi setiap individu guru, namun pengajaran adalah seiring dengan pembelajaran dimana ia tidak berkesan jika dianggap sebagai kegiatan individu. Guru adalah sebahagian daripada rangkaian sosial, sama ada dengan murid atau dalam persekitaran komuniti sekolah. Persekitaran komuniti dan sokongan kepimpinan sekolah yang kuat turut memainkan peranan yang sangat penting dalam membentuk individu guru yang berkualiti (American Institutes for Research, 2004; Fredriksson, 2004; Roehrig, Kruse, & Kern, 2008). Persekitaran yang positif ini akan menyediakan sokongan yang diperlukan oleh guru praperkhidmatan (Mulkeen, Aidan, Chapman, & DeJaeghere, 2005).

Bancian yang dijalankan oleh *Phi Delta Kappa* ke-42 terhadap sistem persekolahan di Amerika Syarikat bagi tahun 2010 membuktikan bahawa peningkatan kualiti guru boleh dilaksanakan dengan cara merekrut calon guru terbaik (Bushaw & Lopez, 2010). Ini menunjukkan pandangan masyarakat awam adalah selari dengan dapatan kajian yang dijalankan terhadap masyarakat pendidikan (Zeichner & Conklin, 2005). Berdasarkan kepentingan pemilihan calon yang baik, dalam konteks kajian ini

pencapaian gred A dalam SPM adalah faktor demografi yang diuji bagi menentukan hubungan pencapaian tersebut terhadap peningkatan kualiti guru yang dihasilkan dalam tiga fasa praktikum PISMP. Hipotesis berikut dibentuk:

H20: Terdapat perbezaan tahap awal kualiti guru praperkhidmatan berdasarkan tahap pencapaian gred A dalam SPM.

H21: Terdapat perbezaan kadar peningkatan kualiti guru praperkhidmatan berdasarkan tahap pencapaian gred A dalam SPM.

Selain itu, kajian ini turut menguji faktor jantina sebagai penentu kepada peningkatan kualiti guru. Penentuan faktor jantina ini dibuat berdasarkan ketidakseimbangan yang wujud dari segi pemohonan calon guru (“80 peratus mohon jadi guru wanita,” 2010), dan situasi ketidakseimbangan jantina guru yang wujud di sekolah (Wee, 2010). Berdasarkan kepentingan faktor ini, maka hipotesis berikut diuji:

H18: Terdapat perbezaan tahap awal kualiti guru praperkhidmatan dari aspek jantina.

H19: Terdapat perbezaan kadar peningkatan kualiti guru praperkhidmatan dari aspek jantina.

Kesimpulannya, pembentukan kualiti guru secara menyeluruh berkait rapat dengan pembangunan ciri-ciri guru yang berkualiti yang telah di kenal pasti dalam kajian-kajian lepas. Oleh itu, pembentukan kualiti guru dalam program pendidikan guru ini juga turut berkait rapat dengan penilaian keberkesanan program tersebut. Kajian ini menggunakan penilaian sendiri sebagai kaedah yang boleh digunakan bagi mengenal

pasti tahap pencapaian guru terhadap indikator kualiti guru (Bahagian Pendidikan Guru, 2009c; Fredriksson, 2004).

2.2 Penilaian Program

Penilaian program pada dasarnya merujuk kepada pengumpulan dan interpretasi maklumat bagi menjawab persoalan berkaitan keberkesanan dan prestasi program (Rossi, Freeman, & Lipsey, 2004; Weiss, 1997). Melalui penilaian program, sejauh mana objektif dan matlamat dicapai dapat diketahui. Penambahbaikan program juga boleh dibuat berdasarkan kekuatan dan kelemahan yang dikenal pasti berdasarkan dapatan penilaian.

Stufflebeam dan Shinkfield (2007) mendefinisikan penilaian program dengan terperinci sebagai:

Pengumpulan, penganalisan, dan pelaporan maklumat deskriptif secara sistematik, dan pertimbangan tentang merit dan nilai matlamat, reka bentuk, proses dan hasil program bagi menentukan peningkatan, akauntabiliti, dan menghuraikan persoalan-persoalan serta meningkatkan pemahaman tentang sesuatu fenomena (p. 710)

Royse, Thyer, & Padgett (2010) pula mendefinisikan penilaian program sebagai satu usaha secara praktikal dan merupakan alat pengurusan yang digunakan untuk menyelesaikan masalah secara praktikal serta membuat keputusan berkenaan program yang dinilai.

2.2.1 Teori Penilaian

Teori penilaian adalah istilah yang sukar didefinisikan dengan jelas. Ia sering menggunakan istilah yang berbeza-beza dalam mewakili konsep berkenaan (Donaldson & Lipsey, 2006). Antara istilah yang sering digunakan bagi merujuk

kepada teori penilaian ialah teori amalan (*theory of practice*), penilaian berasaskan teori (*theory-based evaluation*), penilaian berpandukan teori (*theory-driven evaluation*), teori program (*program theory*), teori penilaian (*evaluation theory*), teori perubahan (*theory of change*), dan model logik (*logic models*) (Donaldson & Lipsey, 2006).

Terdapat pelbagai pandangan diutarakan berkenaan kepentingan teori dalam proses penilaian program. Scriven (1998, 2003) dan Stufflebeam (2001, 2004) berpendapat bahawa teori penilaian tidak perlu diaplikasikan dalam sesuatu proses penilaian. Scriven (1998) umpamanya mengatakan bahawa penilaian program masih boleh dijalankan walaupun tidak bersandarkan kepada teori penilaian atau teori program. Malah, Scriven berpendapat bahawa penggunaan teori dalam proses penilaian adalah tidak menepati konsep penilaian. Manakala Stufflebeam (2001) pula tidak menggalakkan penggunaan teori penilaian kerana seringkali penilaian menggunakan asas teori sukar dilaksanakan.

Walau bagaimanapun, pendapat kedua-dua sarjana tersebut tidak dipersetujui oleh kebanyakan sarjana terkemuka dalam bidang penilaian (antaranya Alkin, 2004; Chen, 1990; Donaldson, 2003; Fetterman, 2003; Freeman, & Lipsey, 2004; Lipsey, 1997; Mark, 2003; Rossi, Shadish, Cook, & Campbell, 2004; Weiss, 2004a, 2004b). Para sarjana berkenaan berpendapat bahawa teori program, teori penilaian, dan teori sains sosial memainkan peranan penting dalam kajian-kajian berkenaan penilaian program pada masa kini.

Secara prinsipnya, teori berfungsi sebagai kerangka rujukan yang membantu manusia memahami dunia sosial dengan jelas (Chen, 1990). Terdapat dua jenis teori

penilaian iaitu deskriptif (apa dia) dan preskriptif (apa sepatutnya) (Donaldson & Lipsey, 2006). Kebanyakan teori penilaian adalah bersifat preskriptif. Ia menjelaskan peraturan, preskripsi, larangan, dan kerangka panduan yang menentukan sama ada penilaian dilaksanakan dengan baik dan bagaimana penilaian sepatutnya dilaksanakan (Alkin, 2004). Terdapat pelbagai teori yang boleh diaplikasikan untuk memahami program yang dinilai, bagaimana untuk meletakkan nilai dan pencapaian program, bagaimana untuk mendapatkan maklumat, dan bagaimana menggunakan maklumat hasil dapatan penilaian (Shadish, 1998). Teori penilaian dapat membantu memastikan jangkaan dan rancangan penilaian menjadi lebih realistik dalam mencapai matlamat yang diharapkan (Donaldson, 2003; Donaldson & Gooler, 2003). Justeru itu, pemahaman terhadap teori penilaian adalah sangat penting. Shadish (1998) menegaskan bahawa teori penilaian adalah teras dan asas pengetahuan dalam proses penilaian. Ia juga dapat menyelesaikan perdebatan berkenaan perbezaan fokus kajian penilaian antara pengkaji-pengkaji dalam disiplin ilmu ini.

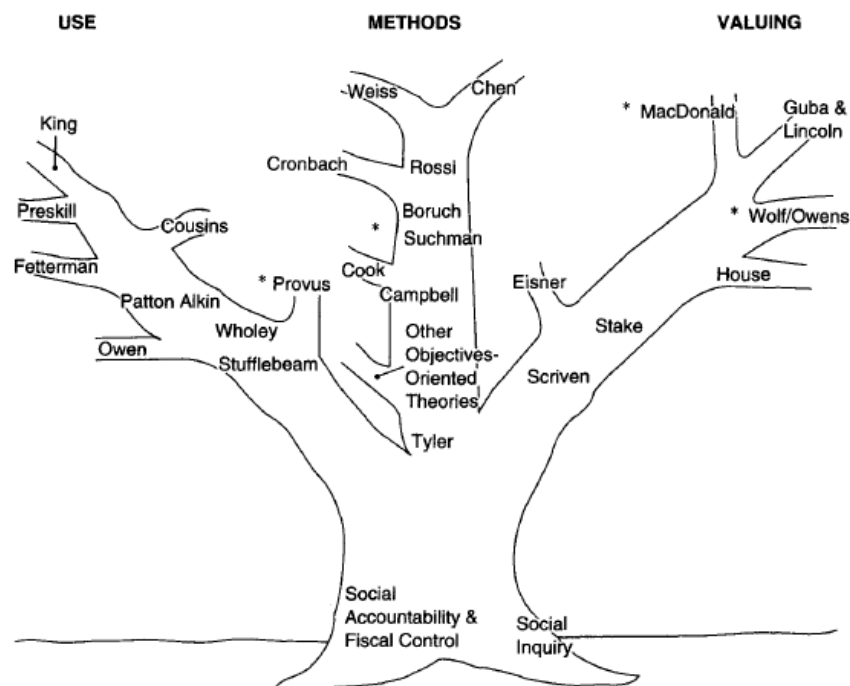
Teori penilaian penting kepada pihak penilai itu sendiri, pihak berkepentingan berhubung apa yang dinilai, dan terhadap program yang dinilai itu sendiri. Dengan memahami teori penilaian, penilai dapat mengenal pasti apakah tumpuan penilaian yang menjadi kepakaran bagi penilai, menentukan amalan penilaian terbaik dan menjustifikasi prosedur penilaian yang digunakan (Donaldson, 2003; Donaldson & Gooler, 2003). Pihak berkepentingan pula dapat menentukan penilaian yang paling sesuai dijalankan bagi menjawab persoalan mereka, apakah sumber dan dana yang perlu diperuntukkan, dan keputusan yang akan diambil berdasarkan hasil penilaian (Donaldson, 2005).

Manakala dari aspek program pula, teori program yang sesuai dapat menjelaskan (1) Sejauhmanakah penilaian yang dijalankan akan mengganggu pelaksanaan program?, (2) Siapakah yang akan terjejas disebabkan oleh pelaksanaan penilaian tersebut?, (3) Sebanyak mana sumber dan masa yang akan diambil?, dan (3) Bagaimana penilaian tersebut akan menyebabkan ahli projek atau pihak berkepentingan terganggu? (Donaldson, 2003; Donaldson, Gooler, & Scriven, 2002; Donaldson & Lipsey, 2006).

Ditinjau dari perspektif sejarah, teori penilaian dilihat berdasarkan beberapa tahap (Shadish, Cook, & Leviton, 1991). Teori-teori pada Tahap 1 menekankan kepada penerokaan tentang kebenaran (contohnya teori penilaian oleh Scriven dan Campbell). Tahap 2 menekankan kepada bagaimana penilaian digunakan dan kegunaannya terhadap sosial (contohnya teori penilaian oleh Wholey, Stake, dan Weiss). Manakala, Tahap 3 pula adalah tahap pembangunan teori yang menekankan kepada integrasi antara inkuiri dan utiliti (contohnya teori oleh Cronbach dan Rossi). Menurut Shadish et al. teori Tahap 3 adalah teori yang mempunyai prinsip dan amalan teori penilaian yang baik kerana mengintegrasikan faktor-faktor berikut:

- Maklumat: Apakah kaedah yang digunakan untuk menghasilkan maklumat berkredibiliti?;
- Kegunaan: Bagaimana untuk menggunakan maklumat berkaitan program sosial?;
- Memberi nilai: Bagaimana untuk membuat pertimbangan nilai?;
- Amalan: Bagaimana amalan penilai dalam dunia sebenar?; dan
- Pemrograman Sosial: Ciri program sosial dan peranannya dalam penyelesaian masalah sosial.

Alkin dan Christie (2004) mengklasifikasikan teori penilaian berdasarkan pohon teori penilaian (Lihat Rajah 2.1). Berdasarkan klasifikasi ini, teori penilaian dibahagikan kepada dua asas utama iaitu akauntabiliti sosial dan kawalan sosial, dan inkuiri sosial. Kedua-dua asas ini kemudiannya dibahagikan kepada tiga cabang berdasarkan kegunaan, kaedah dan nilai. Terdapat 26 teori pada pohon teori ini yang disusun sedemikian rupa bertujuan membantu para penilai untuk memahami dengan jelas perbezaan dan perkaitan antara teori-teori berkenaan dalam konteks kajian disiplin ilmu penilaian.



Rajah 2.1: Pohon Teori Penilaian (Alkin & Christie, 2004)

2.2.2 Pendekatan Penilaian

Langkah paling penting dalam proses penilaian program ialah menentukan apakah persoalan yang hendak dijawab daripada kajian yang dijalankan. Berdasarkan persoalan tersebut, pendekatan penilaian yang bersesuaian bagi konteks kajian dapat

ditentukan. Rossi et al. (2004) mengkategorikan penilaian berdasarkan tujuan penilaian dijalankan iaitu (a) penilaian keperluan; (b) penilaian teori program; (c) penilaian proses program; (d) penilaian impak; dan (e) penilaian kecekapan.

Penilaian keperluan merujuk kepada penilaian berdasarkan keperluan untuk mengatasi masalah yang timbul. Kebiasaannya penilaian ini dilaksanakan sebelum sesuatu program pencegahan dilaksanakan bagi mengenal pasti pihak yang terlibat dalam masalah yang dikaji, tahap keseriusan masalah, dan kesan yang timbul daripada masalah tersebut. Penilaian teori program pula dilaksanakan dengan merujuk kepada garis panduan yang menjelaskan tentang konsep dan reka bentuk program. Garis panduan ini dapat menjelaskan tentang komponen dan matlamat jangka pendek serta matlamat jangka panjang sesuatu program.

Penilaian proses pula memantau proses sesuatu aktiviti semasa program dilaksanakan bagi mengenal pasti sama ada ia efektif atau tidak. Ertinya, analisis proses bukan sahaja melihat kepada teori tentang apa yang sepatutnya program laksanakan tetapi menumpukan kepada bagaimana program tersebut diimplementasi. Manakala, penilaian impak biasanya dijalankan bagi program yang telah mantap. Penilaian ini dikategorikan sebagai penilaian yang paling sukar dilaksanakan kerana melibatkan kepakaran, masa, dan sumber. Keadaan ini berlaku kerana kajian ini perlu dilaksanakan melangkaui tempoh operasi program. Penilaian kecekapan pula melihat kepada kecekapan kos. Sesebuah program yang mencapai matlamat masih tidak dianggap berjaya sekiranya tidak dilaksanakan dengan cekap. Berdasarkan pendekatan ini, pelaburan yang digunakan untuk pelaksanaan program harus setimpal dengan impak yang diperolehi.

Stufflebeam dan Shinkfield (2007) pula mengklasifikan teori penilaian berdasarkan pendekatan penilaian bagi menentukan apakah pendekatan yang paling sesuai digunakan bagi kajian yang akan dijalankan. Stufflebeam dan Shinkfield telah menyenaraikan secara ekstensif dan komprehensif 26 pendekatan penilaian yang dikelompokkan kepada lima kategori: penilaian-pseudo, pendekatan penilaian berorientasikan persoalan dan metod (kajian penilaian-kuasi), pendekatan penilaian berorientasikan penambahbaikan dan akauntabiliti, pendekatan agenda sosial dan advokasi, dan pendekatan penilaian eklektik. Walau bagaimanapun, istilah pendekatan penilaian yang diketengahkan oleh Stufflebeam dan Shinkfield adalah sama seperti istilah teori program seperti yang dipaparkan dalam pohon teori penilaian (Alkin & Christie, 2004)

Chen dan Rossi (1992) mengemukakan pendapat untuk menjelaskan konsep pendekatan penilaian program dengan lebih meluas. Menurut Chen dan Rossi, penilaian program seharusnya memberi kesan jangka panjang, memelihara integriti pihak berkepentingan (*stakeholder*), dijalankan secara saintifik dan menggunakan pendekatan yang komprehensif. Oleh itu, penilaian tidak sepatutnya menumpukan kepada memperolehi hasil kajian semata-mata, tetapi sepatutnya mampu menerangkan tentang bagaimana dan mengapa sesuatu program dilaksanakan. Malahan, bagi memastikan kejayaan sesuatu program, proses penilaian seharusnya dilaksanakan sejak program itu mula dilaksanakan dan bukannya selepas program tersebut tamat sahaja.

Setiap program yang dianjurkan dianggap berfaedah sekiranya melaksanakan dua fungsi yang utama iaitu mentransformasi input kepada output yang ditetapkan, dan

berinteraksi dengan persekitaran luaran bagi merebut segala sumber dan sokongan yang diperlukan bagi memastikan kemandiriannya (Chen, 1990). Oleh itu, sesuatu penilaian seharusnya direka bentuk bagi mengenal pasti kesan sesuatu intervensi kepada program tersebut (Donaldson, 2003). Hasil penilaian tersebut juga seharusnya memberi maklumat berguna kepada pihak berkepentingan dari segi pengenalpastian masalah dan penambahbaikan program.

Di samping itu, penilaian yang hanya ditumpukan kepada pencapaian hasil semata-mata dengan tidak menekankan kepada teori program dan faktor perantaraan atau faktor penyederhana adalah kurang bermakna (Cronbach et al., 1980). Oleh itu, selari dengan kepentingan penilaian program berpandukan teori yang telah diakui oleh ramai pengkaji-pengkaji dalam bidang penilaian (Alkin, 2004; Chen, 1990; Chen & Rossi, 1987; Donaldson, 2003; Donaldson & Lipsey, 2006), maka kajian ini menggunakan penilaian berpandukan teori program sebagai dasar kajian. Pendekatan penilaian berpandukan teori juga akan menambah baik amalan penilaian dan menjadikan penilaian lebih teliti, jelas dan berfokus, serta bersifat saintifik berbanding dengan penilaian berasaskan kaedah yang lain (Birckmayer & Weiss, 2000; Chen & Rossi, 1987; Donaldson, 2003).

2.2.3 Penilaian Berpandukan Teori Program (Program Theory-Driven Evaluation)

Pendekatan yang mampu menyelesaikan pelbagai persoalan penilaian program ialah melalui pengaplikasian penilaian berpandukan teori (Donaldson & Gooler, 2003; Rogers, Hacsı, Petrosino, & Huebner, 2000). Keupayaan penilaian berpandukan teori bagi menjelaskan bagaimana sesuatu program yang dilaksanakan mampu

meningkatkan pemahaman pengkaji terhadap impak sesuatu program (Chen, 1990; Weiss, 1997). Antara kajian penilaian berpandukan teori yang telah dijalankan oleh pengkaji di negara ini ialah kajian penilaian latihan khidmat negara (Yahya, Abdul Sukor, & Mohd Naem, 2005) dan kajian profesionalisme guru novis (Mohamed Sani, Zamri, & Norasmah, 2007). Manakala pendekatan yang boleh diambil bagi membangunkan teori program ialah dengan merujuk kepada teori sains sosial yang utama dalam bidang kajian yang dijalankan (Chen & Rossi, 1987). Penilaian ini turut menjadi langkah asas bagi merapatkan jurang antara kajian berdasarkan konsep teoritikal dan gunaan (Palumbo & Peterson, 1994).

Menurut Shadish et al. (1991), penilaian berpandukan teori adalah satu bentuk penilaian program yang paling terkedepan, iaitu berada pada Tahap 3 teori penilaian. Berdasarkan kajian analisis meta terhadap lebih daripada 10,000 program, Shadish et al. mencadangkan penilaian program perlu memfokuskan kepada komponen program yang paling efektif, faktor perantaraan proses, ciri-ciri peserta, penyedia program, persekitaran dan faktor perantaraan dalam hubungan program dan hasil. Oleh itu, program berpandukan teori menjadi alternatif kepada pendekatan berpandukan kaedah yang lebih tradisional.

Penilaian berpandukan teori memerlukan kita mengenal pasti faktor kejayaan kritikal penilaian, yang dihubungkan dengan pemahaman mendalam terhadap pelaksanaan program atau aktiviti (dikenali sebagai teori program). Donaldson dan Lipsey (2006) mendefinisikan penilaian berpandukan teori program ini sebagai:

Penggunaan yang sistematik tentang pengetahuan substantif berkaitan fenomena yang sedang dikaji dan kaedah saintifik bagi meningkatkan, menghasilkan maklumat dan maklum balas tentang

perkara tersebut, dan menentukan merit, nilai dan kesignifikanan penilaian (p. 67)

Berdasarkan pelbagai pendekatan yang dibincangkan berkaitan pelaksanaan penilaian berpandukan teori (antaranya Chen, 1990; Donaldson & Gooler, 2003; Reynolds, 1998; Rossi et al, 1999), maka Donaldson (2003) mencadangkan satu model asas dalam aktiviti penilaian program berpandukan teori. Model ini merupakan satu pendekatan komprehensif yang melibatkan tiga langkah asas iaitu (1) membangunkan teori program; (2) merumuskan dan menentukan keutamaan persoalan penilaian; dan (3) menjawab persoalan penilaian dengan metodologi yang bersesuaian.

Sejak tahun 1990an, penggunaan teori program di dalam pelbagai bidang pengetahuan mula mendapat tempat. Penggunaan teori program di dalam penilaian telah dipelopori oleh Tyler pada tahun 1930an, tetapi tidak digunakan secara meluas oleh pengkaji disiplin ilmu ini (Donaldson, 2007). Kajian oleh Chen dan Rossi (1987) merupakan pendokong utama kepada perkembangan penggunaan teori program dalam kajian-kajian penilaian.

Kaedah penilaian berpandukan teori dimulakan dengan menentukan teori program dari perspektif penilai. Teori program ini boleh bersifat deskriptif dan preskriptif. Penilai akan berbincang dengan pihak yang berkepentingan dalam program tersebut bagi mendeskripsi elemen-elemen program dan membuat preskripsi tentang bagaimana program tersebut dijalankan. Pentaksiran terhadap teori program berbentuk implisit ini akan membantu untuk menjelaskan dan membangunkan pelan program (Chen, 2005), untuk menganalisa andaian program dan teori (Rossi et al.,

2004), untuk menentukan kemunasabahan, kebolehcapaian, etika, dan kesesuaian program (Rossi et al., 2004), dan untuk meningkatkan kekoherenan (Owen, 2006).

Selain itu, teori program boleh dibentuk berdasarkan teori sains sosial (Donaldson & Lipsey, 2006). Teori sains sosial adalah teori yang telah terbukti, berasaskan pembuktian (*evidence based*), dan dapat membantu penilai memahami bagaimana hasil sesuatu program dapat dicapai. Ia turut membantu membangunkan strategi intervensi yang dapat mempengaruhi hasil (Donaldson & Lipsey, 2006). Teori sains sosial juga dapat memberikan maklumat yang jelas tentang keperluan dan reka bentuk program, membolehkan penilai membuat objektif penilaian yang realistik dan boleh dicapai, dan menjadi panduan dari segi pengukuran dan penganalisan dapatan. Dapatan penilaian berpandukan penggunaan teori sains sosial dapat digunakan dalam perkembangan ilmu pengetahuan tentang masalah yang dikaji dan digeneralisasikan kepada program lain seumpamanya (Donaldson & Lipsey, 2006).

Selain itu, teori program juga boleh dibangunkan berdasarkan pelbagai sumber lain antaranya (a) kajian-kajian lepas berkaitan domain program; (b) pemerhatian terhadap pelaksanaan program; dan (c) kajian penerokaan untuk menguji andaian awal (Donaldson, 2003; Donaldson, Street, Sussman, & Tobler, 2001).

Berdasarkan penggunaan kaedah pembentukan teori program, penilaian berpandukan teori program adalah satu bentuk penilaian yang sistematik (American Evaluation Association, 2004) dan dilaksanakan berdasarkan bukti yang kukuh (*evidence based*). Oleh itu, keberkesanan penilaian dapat ditingkatkan melalui pengenalpastian hubungan antara elemen program, dan bukti tersebut boleh digunakan semula dalam

proses peningkatan program dari masa ke semasa (Donaldson & Lipsey, 2006; Weiss, 2004b).

Antara contoh kajian penilaian pendidikan berpandukan teori program ialah kajian perkhidmatan komuniti belia (Mercier, Piat, Peladeau, & Dagenasi, 2000), pembangunan prasekolah (Reynolds, 1998) dan profesionalisme pelajar pendidikan (Mohd Yusof et al., 2008). Kajian-kajian ini menunjukkan kepelbagaian kaedah pembentukan teori program dan penganalisisan bagi menguji teori tersebut. Kajian Mercier et al. (2000) membangunkan teori program dengan mengintegrasikan teori dan kajian lepas. Kaedah kualitatif digunakan di peringkat awal kajian bagi mendapatkan maklumat daripada kakitangan dan kumpulan fokus dalam proses menentukan komponen program, mekanisme intervensi, dan jangkaan hasil. Kaedah kuantitatif pula digunakan untuk menguji teori program. Kajian Reynolds (1998) pula melaporkan secara terperinci penggunaan analisis faktor pengesahan (*Confirmatory Factor Analysis* – CFA) dan pemodelan struktur dalam proses pengujian teori program. Penentuan pemboleh ubah kajian tersebut diperolehi berdasarkan analisa kajian-kajian lepas.

Kajian Mohd Yusof et al. (2008) turut menggunakan pemodelan persamaan struktur untuk menguji teori program. Teori program kajian tersebut dibina berasaskan kepada teori sains sosial iaitu Teori Aksi Bersebab (Fishbein & Ajzen, 1975) dan Teori Tingkah Laku Terancang (Ajzen, 1991). Berdasarkan platform teori tersebut, pengukuran pemboleh ubah diperolehi daripada kajian-kajian lepas.

Selain daripada penilaian berbentuk keratan rentas (*cross-sectional evaluation*), penilaian berpandukan teori program juga diaplikasikan dalam kajian jangka panjang

(*longitudinal study*). Contohnya, kajian pencegahan jenayah (Kent, Donaldson, Wyrick, & Smith, 2000) yang dijalankan selama tujuh tahun. Teori program digunakan untuk mengenal pasti intervensi yang berkesan dalam program pencegahan jenayah berkumpulan.

Kesimpulannya, penilaian berpandukan teori program dapat meningkatkan keberkesanan penilaian (Donaldson, 2003). Teori program yang dibina sebagai kerangka konseptual pada awal proses penilaian amat berguna untuk (a) menghuraikan kejayaan atau kegagalan program (teori tindakan) berdasarkan kesahan teori program (teori konseptual); (b) sebagai asas untuk memilih kaedah penilaian; (c) untuk menentukan apakah pemboleh ubah yang berkaitan, bagaimana, bila, dan kepada siapakah pengukuran akan dibuat; (d) untuk menentukan dan mengoperasionalkan pemboleh ubah bebas program; (e) untuk menentukan dan mengawal sumber varians pemboleh ubah luaran; (f) membolehkan penilai dan pembangun program berwaspada terhadap interaksi yang berpotensi sebagai pengganggu (contohnya respon yang diterima daripada responden berbeza-beza); (g) untuk menentukan model analitikal atau statistik untuk data analisis dan mempertahankan andaian-andaian dalam model; dan (h) untuk membuat analisis yang dapat memeriksa dengan teliti kesahan penilaian program dalam konteks yang spesifik dan memberi maklum balas yang boleh digunakan untuk menambah baik program, dan meningkatkan keberkesanan program secara berterusan (Birckmayer & Weiss, 2000; Chen 1990; Donaldson, 2003; Donaldson 2001; Lipsey, 1993; Rossi et al., 2004).

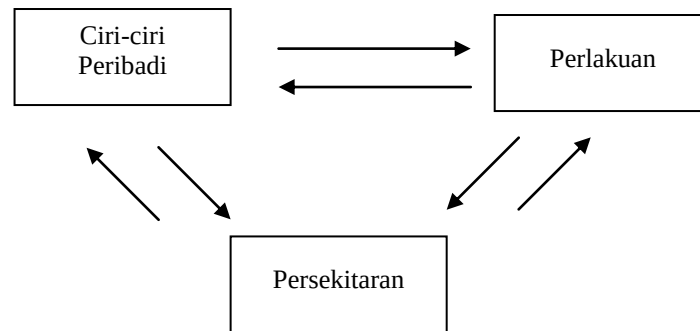
Berdasarkan perbincangan di atas, kajian ini akan menggunakan teori sains sosial iaitu SCCT (Lent et al., 1994) yang dibentuk berasaskan SCT (Bandura, 1986) sebagai asas pembentukan teori program. Berdasarkan teori tersebut, pengukuran pemboleh ubah dipilih berdasarkan tinjauan kajian-kajian lepas, dokumen berkaitan PISMP, dan pengesahan dari pihak yang terlibat secara langsung dengan PISMP.

2.3 Teori Kognitif Sosial (*Social Cognitive Theory* - SCT)

SCT dibentuk pada tahun 1986, apabila Albert Bandura melancarkan bukunya yang bertajuk *Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Bermula dari tarikh tersebut, nama SCT telah digunakan bagi menggantikan teori beliau sendiri yang dibangunkan pada tahun 1970 iaitu Teori Pembelajaran Sosial (Bandura, 1986).

Teori ini memfokuskan tentang bagaimana seseorang bertindak secara kognitif terhadap pengalaman sosial mereka dan bagaimana pemikiran kognitif ini kemudiannya mempengaruhi tingkah laku dan perkembangan mereka. Bandura (1986) percaya bahawa perlakuan semasa, perlakuan lepas, perlakuan internal, dan perlakuan eksternal seseorang individu akan saling mempengaruhi di antara satu sama lain.

Oleh itu, SCT menggabungkan gagasan pemodelan, atau pembelajaran gantian sebagai salah satu kaedah pembelajaran sosial. Berdasarkan teori ini, perlakuan manusia adalah dinamik dan berhubungan dalam bentuk timbal balik antara tiga faktor iaitu pengaruh persekitaran, tingkah laku individu, dan faktor peribadi (antaranya faktor afektif, biologi dan kognitif) (Bandura, 1997). Rajah 2.2 menunjukkan hubungan timbal balik antara tiga faktor tersebut.



Rajah 2.2: Teori Kognitif Sosial (Bandura, 1986)

Individu digambarkan sebagai seseorang yang mengorganisasi diri, proaktif, merefleksi diri dan mengawal diri berbanding bersikap reaktif terhadap unsur persekitaran atau dimotivasi oleh kehendak dalaman diri (Bandura 1986, 1997). SCT diasaskan daripada pandangan terhadap usaha manusia (*human agency*). Individu adalah agen yang terlibat secara proaktif terhadap perkembangan dan mampu memastikan sesuatu akan berlaku sekiranya mereka bertindak (Bandura, 1991).

Menurut Bandura (1986), keinginan dan niat sahaja tidak akan memberi kesan yang besar sekiranya seseorang kurang bermotivasi dan merangsang tingkah laku mereka sendiri. Apabila seseorang bertindak, mereka akan menemui cara-cara untuk mengadaptasi diri terhadap persekitaran sosial yang pelbagai, mencari jalan yang sesuai untuk memintas segala halangan fizikal dan persekitaran, mereka bentuk semula dan membina persekitaran yang mereka gemari, dan bertingkah laku dengan gaya yang membolehkan mereka memperolehi matlamat yang diinginkan (Bandura, 2001).

Konsep pengarahannya sendiri yang dijelaskan di atas berlaku melalui proses pengawalan sendiri yang menghubungkan pemikiran dan tindakan (Bandura, 2001). Proses pengawalan diri melibatkan beberapa fungsi kognitif iaitu dengan cara

mengawasi perlakuan mereka dan keadaan persekitaran di mana ia berlaku, menilai tindakan mereka dan hubungannya dengan standard moral dan tanggapan persekitaran, dan mengawal jangkaan tindakan mereka melalui akibat tindakan tersebut terhadap diri mereka (Bandura, 1999; Osofsky, Bandura, & Zimbardo, 2005).

SCT menunjukkan bahawa proses kognitif seseorang individu akan membentuk realiti dirinya dan membolehkannya menentukan perlakuannya di masa hadapan. Namun begitu, kekuatan pengaruh interaksi di antara ketiga-tiga faktor ini berbeza-beza antara seorang individu dengan individu lain bergantung kepada kepelbagaian aktiviti, individu dan keadaan (Bandura, 1989). Walau bagaimanapun, dalam konteks pembangunan program dan kajian secara empirikal, penentuan timbal balik ini tidak memerlukan kesemua komponen diuji secara serentak (Glanz, Rimer, & Lewis, 2002). Namun, adalah menjadi satu kelebihan untuk membangunkan satu program yang tidak memfokuskan kepada perlakuan sahaja, tetapi turut memfokuskan kepada perubahan dua faktor lain iaitu persekitaran dan individu.

Teori ini telah digunakan secara meluas dalam kajian-kajian yang memfokuskan kepada efikasi sendiri, pengaturan sendiri, dan keinginan seseorang individu untuk mempertingkatkan kehidupan mereka (Bandura, 1986, 2001). Sebagai contoh, kajian lebih sedekad lalu yang dijalankan oleh Lightsey (1999) melaporkan terdapat lebih daripada 25 ribu artikel membincangkan dapatan kajian berkenaan hubungan positif di antara efikasi sendiri dan pencapaian. Berdasarkan SCT (Bandura, 1986), efikasi sendiri digunakan sebagai satu pengukuran berkenaan pengawalan ke atas persekitaran.

Penilaian terhadap efikasi sendiri memfokuskan kepada tugas dan situasi tertentu (Pajeras & Miller, 1997). Jangkaan efikasi adalah kesan daripada empat sumber maklumat yang berinteraksi dengan manusia secara semulajadi iaitu pengalaman masteri, pengalaman vikarius ataupun pemodelan, maklum balas dan sokongan orang lain yang membantu kejayaan individu melaksanakan tugas, dan kebangkitan emosi dan fisiologi/keadaan psikologi (Bandura, 1997; 2007).

Kajian dalam bidang pendidikan guru berasaskan SCT juga sering memfokuskan kepada kajian berkaitan tanggapan efikasi sendiri (antaranya Ahmad Zamri & Nordin, 2010; Egel, 2009; Haverback & Parault, 2011; Knoblauch & Woolfolk-Hoy, 2008). Kajian mendapati guru yang mempunyai efikasi yang tinggi menyumbang kepada persepsi dan kejayaan semasa mengikuti latihan perguruan amnya (Brownell & Pajares, 1996; Brownell & Pajares, 1999) dan praktikum khususnya (Ahmad Zamri & Nordin, 2010; Senler & Sungur, 2010). Kajian terhadap praktikum mendapati terdapat hubungan di antara penyeliaan guru (Austin, 2004; Egel, 2009) dan bimbingan rakan sekerja (Goker, 2006) terhadap peningkatan keyakinan diri untuk mengajar.

Kajian-kajian lain (Cakir & Alici, 2009; Knoblauch & Woolfolk-Hoy, 2008) pula membandingkan efikasi sendiri semasa latihan mengajar dari pandangan guru praperkhidmatan itu sendiri dan penyelia. Kajian tersebut turut mengenal pasti faktor terpenting yang mempengaruhi efikasi tersebut iaitu pengalaman enaktif dan pemujaan lisan. Terdapat juga kajian yang mengkaji kesan elemen persekitaran yang berbeza dari segi jenis sekolah dan bentuk pengalaman mengajar terhadap

efikasi guru (Gurvitch, Michael, 2009; Knoblauch & Woolfolk-Hoy, 2008; Siwatu, 2011)

Kesimpulannya, SCT melihat individu sebagai agen perubahan yang proaktif terhadap pembangunan insan dan berupaya bertindak bagi mencapai apa yang mereka hajatkan (Bandura, 1986, 2001). Individu juga dilihat sebagai produk dan pengeluar kepada persekitaran mereka sendiri dan juga sistem sosial masyarakat (Bandura 2001; Pajares, 2002). Faktor persekitaran ini menjadi pemangkin dalam pembangunan dan pembelajaran individu (Pajares, 2002).

Chen (2006) menyatakan bahawa konsep pembangunan insan yang dipelopori oleh Bandura (1986) ini boleh diintegrasikan dalam pembangunan kerjaya dengan mengenal pasti saling tindakan di antara efikasi sendiri dan visi, motivasi, kesedaran sendiri, dan matlamat hidup. Malah terdapat model dan kaedah telah dijana daripada SCT bagi mengukur keberkesanan proses pembangunan kerjaya (Betz, 2007; Brown et al., 2003; Fouad, Cotter, & Kantamneni, 2009; Gainor, 2006; Lent et al., 1994).

2.4 Teori Kerjaya Kognitif Sosial (*Social Cognitive Career Theory* - SCCT)

SCCT dibangunkan oleh Lent et al. (1994). Teori ini menghuraikan dengan lebih terperinci SCT (Bandura, 1986) yang mementingkan interaksi antara atribut individu, persekitaran dan perlakuan. Pada asasnya teori ini bertujuan untuk memahami dan menerangkan minat, pilihan dan pencapaian akademik/kerjaya seseorang individu (Lent et al., 1994). Ia menyediakan satu kerangka bagi memahami aspek berkaitan dengan pembangunan kerjaya iaitu (a) pembentukan dan perkembangan minat kerjaya; (b) pemilihan opsyen pilihan kerjaya dan akademik;

dan (c) pencapaian dan ketekunan dalam pembangunan pendidikan dan pekerjaan (Gibbons & Shoffner, 2004; Lent et al., 1994).

Pembentukan kerangka SCCT dipengaruhi oleh tiga mekanisma sosio kognitif yang paling mempengaruhi pembentukan kerjaya iaitu kepercayaan tentang efikasi sendiri, jangkaan hasil, dan pernyataan matlamat (Lent et al., 1994). Efikasi sendiri merujuk kepada keyakinan individu terhadap keupayaannya untuk melaksanakan tugas tertentu (Lent et al., 2002) dan akan diuraikan dengan lebih terperinci dalam subtopik modal psikologi positif.

Jangkaan hasil pula merujuk kepada kepercayaan seseorang terhadap kesan akibat sesuatu tingkah laku (Lent et al., 2002). Jangkaan hasil dan efikasi sendiri akan mempengaruhi tingkah laku bergantung kepada jenis aktiviti yang dilaksanakan (Lent et al., 1994). Manakala, pernyataan matlamat merujuk kepada kepada niat seseorang untuk melibatkan diri dalam sesuatu tingkah laku (Lent et al., 2002).

Selain itu, teori ini turut mengambil pendekatan konstruktivis dalam pembentukan kerjaya (Lent et al., 1994), iaitu menekankan kepada mekanisme maklum awal kognitif (*cognitive feed forward*). Berdasarkan konsep ini individu secara proaktif akan terlibat secara langsung dan bersikap proaktif dalam membentuk persekitaran mereka (Lent et al., 1994). Oleh itu, kerangka SCCT turut mengambil kira sokongan, halangan dan interaksi terhadap pemboleh ubah lain berkaitan individu dan persekitaran (Lent et al., 2002).

Berdasarkan SCT (Bandura, 1986) terdapat empat sumber maklumat yang menjadi penentu kepada efikasi sendiri. Oleh itu, SCCT (Lent et al., 1994) turut mencadangkan hubungan antara empat sumber efikasi sendiri, antaranya:

- Kepercayaan efikasi sendiri berkaitan sesuatu aktiviti akademik/kerjaya mempunyai hubungan dengan empat sumber maklumat iaitu: kejayaan pengalaman lalu, pemodelan, komunikasi pemujukan sosial, dan reaksi psikologi yang positif.
- Hubungan pengalaman lalu terhadap kepercayaan efikasi sendiri bergantung kepada pelbagai keadaan dan ciri pekerjaan.
- Jangkaan hasil tentang sesuatu aktiviti akademik/kerjaya mempunyai hubungan yang positif dengan pengalaman lalu atau memerhati pengalaman orang lain.
- Jangkaan hasil mempunyai hubungan yang kuat dengan pengalaman lalu yang dialami oleh seseorang berbanding dengan pengalaman orang lain.
- Hubungan jangkaan hasil dan kepercayaan efikasi sendiri disederhanakan oleh tahap kepentingan hubungan jangkaan hasil dan pencapaian.

Manakala aspek persekitaran pula meliputi aspek sokongan dan halangan berdasarkan persepsi individu (Lent et al., 1994). Berdasarkan SCCT, faktor persekitaran akan mempengaruhi pengalaman pembelajaran yang akan membentuk minat dan pilihan seseorang. Persekitaran juga menjadi pemboleh ubah penyederhanaan kepada hubungan minat dengan matlamat kerjaya dan hubungan matlamat dengan tindakan.

Lent et al. (1994) mengetengahkan penggunaan SCCT dalam membentuk tiga model yang saling berkaitan iaitu Model Pembentukan Minat, Model Pilihan Kerjaya, dan Model Pencapaian. Pada tahun 2006, Lent dan Brown (2006) membangunkan satu lagi model berasaskan teori ini iaitu Model Kepuasan Kerja.

Kajian ini memfokuskan kepada dua model yang telah dibentuk berkaitan penglibatan dan pencapaian dalam akademik iaitu Model Pencapaian (Lent et al., 1994) dan Model Kepuasan Kerjaya (Lent & Brown, 2006).

2.4.1 Aplikasi Teori Kerjaya Kognitif Sosial dalam Bidang Pendidikan

Teori SCCT telah dihuraikan oleh Lent et al (1994) dalam monografinya yang bertajuk “*Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance*”. Sejak itu teori ini telah digunakan dengan meluas dalam bidang pendidikan. Analisis meta yang dijalankan oleh Brown et al. (2008) dan kajian-kajian terkini yang diperolehi dari pangkalan data *Science Direct* dan *ERIC* menunjukkan teori ini telah digunakan dengan meluas dalam kajian-kajian dalam bidang pendidikan. Jadual 2.1 menunjukkan analisis kajian-kajian tersebut.

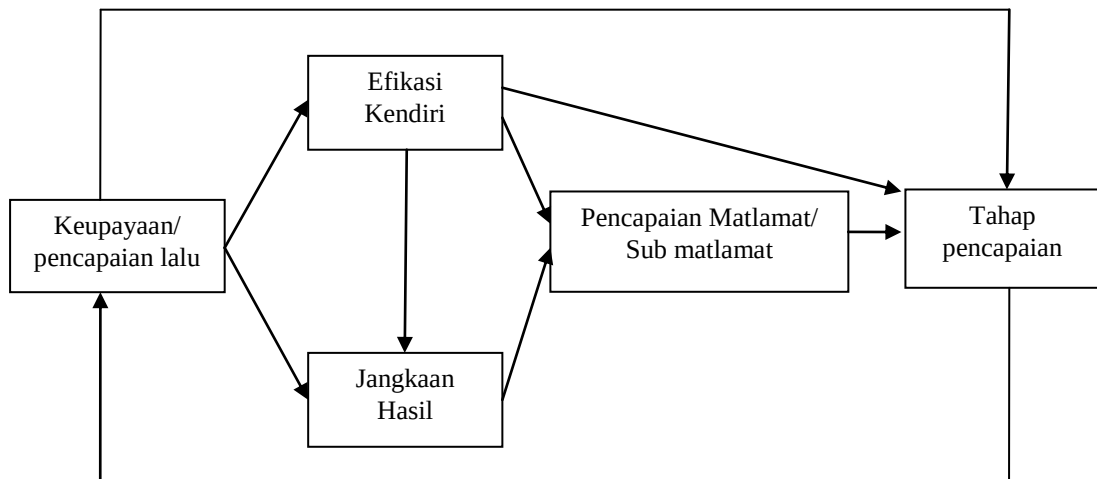
Kajian-kajian yang dipilih dalam Jadual 2.1 tidak meliputi kajian berkaitan kerjaya yang dijalankan di institusi pendidikan. Analisis menunjukkan lebih 80 peratus kajian SCCT dalam bidang pendidikan dijalankan dalam kalangan pelajar di institusi pengajian tinggi (IPT), dan selebihnya dijalankan di sekolah menengah dan pendidikan guru. Fokus utama kajian-kajian tersebut meliputi aspek pemilihan bidang dan pencapaian akademik. Aspek-aspek lain yang menjadi fokus kajian ialah kepuasan, komitmen dan sikap serta matlamat akademik.

Jadual 2.1: Analisis Penggunaan SCCT dalam Kajian Bidang Pendidikan

Bil	Kajian	Konteks Kajian	Fokus Kajian
1.	Lent, Taveira, dan Lobo (2012)	IPT	Kepuasan
2.	Blanco (2011)	IPT	Pemilihan Bidang
3.	Lent, Lopez, Sheu, dan Lopez Jr. (2011)	IPT	Pemilihan Bidang
4.	Perkmen dan Pamuk (2011)	Pendidikan Guru Menengah	Pencapaian
5.	Cupani, de Minzi, Pérez, dan Pautassi (2010)		Pencapaian
6.	Dahling dan Thompson (2010)	IPT	Pemilihan Bidang
7.	Lent, Sheu, Gloster, dan Wilkins (2010)	IPT	Pemilihan Bidang
8.	Lent, Taveira, Sheu, dan Singley (2009)	IPT	Kepuasan
9.	Miller et al. (2009)	IPT	Komitmen
10.	Flores, Navarro, dan DeWitz (2008)	Menengah	Matlamat Akademik
11.	Lent, Lopez Jr., Lopez, & Sheu (2008)	IPT	Pemilihan Bidang
12.	Lent et al. (2008)	IPT	Pemilihan Bidang
13.	Ali & Saunders (2006)	Menengah	Pencapaian
14.	Lent, Schmidt, dan Schmidt (2006)	IPT	Pencapaian
15.	Wettersten et al. (2005)	Menengah	Sikap Akademik
16.	Lent et al. (2003)	IPT	Pemilihan Bidang
17.	Smith (2002)	IPT	Pencapaian
18.	Nauta dan Kahn (2000)	IPT	Pencapaian

2.4.2 Model Pencapaian

Pencapaian dalam SCCT didefinisikan sebagai tahap pencapaian dan ketekalan sesuatu tingkah laku (Lent et al., 1994). Berdasarkan model ini, pencapaian dipengaruhi oleh empat faktor kognitif dan tingkah laku yang saling berkaitan dan berbentuk timbal balik iaitu (a) keupayaan atau pencapaian lalu; (d) kepercayaan terhadap efikasi sendiri; (c) jangkaan hasil; dan (d) mekanisme pencapaian matlamat. Rajah 2.3 menunjukkan Model Pencapaian SCCT.



Rajah 2.3: Model Pencapaian SCCT (Lent et al.,1994)

Pencapaian pada masa lalu dibentuk berdasarkan pengalaman mereka melengkapkan sesuatu tugas, aptitud kognitif, dan maklum balas yang mereka terima melalui galakan sosial dan pemodelan, kepercayaan efikasi sendiri yang tinggi dan jangkaan hasil (Lent et al., 1994). Pencapaian ini akan menyebabkan mereka lebih bersedia menghadapi tugas yang mencabar dan memberikan sepenuh tumpuan terhadap kerja (Brown et al., 2008). Efikasi sendiri pula merujuk kepada keyakinan seseorang terhadap keupayaan mereka untuk melaksanakan sesuatu tugas dengan jayanya, manakala jangkaan hasil merujuk kepada kepercayaan terhadap kesan penglibatan dalam sesuatu tugas akan menyumbang terhadap pencapaian (Lent et al., 1994).

Keupayaan dan pencapaian individu pada masa lalu mempengaruhi efikasi sendiri (contohnya, Brown et al., 2008; Robbins, Lauver, Le Davis, Langley, & Carlstrom, 2004; Cupani et al., 2010) dan jangkaan hasil (antaranya, Bobko, Roth, & Potosky, 1999; Schmidt & Hunter, 2004). Kajian juga membuktikan pencapaian lalu turut mempengaruhi pencapaian secara langsung dan tak langsung melalui efikasi sendiri dan jangkaan hasil (Cupani et al., 2010).

SCCT juga mencadangkan efikasi sendiri dan jangkaan hasil mempengaruhi pencapaian dengan kehadiran pengaruh pencapaian matlamat sebagai pemboleh ubah perantaraan (Lent et al., 1994). Kajian lepas menunjukkan efikasi sendiri turut menjadi peramal terhadap pencapaian (contohnya, Cupani et al., 2010) dan matlamat (contohnya, Bandura & Locke, 2003; Cupani et al., 2010; Locke & Latham, 2002). Beberapa kajian analisis meta turut membuktikan bahawa pencapaian pada masa lalu terutamanya dari aspek keupayaan kognitif mempengaruhi pencapaian pada masa kini (Brown et al., 2008; Kuncel, Hezlett, & Ones, 2004; Robbins et al., 2004).

Individu yang mempunyai tahap efikasi sendiri dan jangkaan hasil yang tinggi akan bekerja dan menetapkan matlamat yang lebih mencabar. Akhirnya, mereka akan memperolehi pencapaian yang lebih baik (Lent et al., 1994). Kebanyakan kajian lepas (antaranya kajian analisis meta oleh Robbins et al., 2004; Cupani et al., 2010) membuktikan terdapat hubungan antara pencapaian matlamat dengan tahap pencapaian dalam SCCT. Sebaliknya, kajian analisis meta oleh Brown et al. (2008) menunjukkan tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara pencapaian matlamat dan tahap pencapaian. Berdasarkan perbincangan dalam analisis meta tersebut, perbezaan ini berlaku berkemungkinan disebabkan oleh pengukuran pemboleh ubah pencapaian matlamat yang berbeza.

Kesimpulannya, Model Pencapaian (Lent et al., 1994) mencadangkan hubungan-hubungan berikut dan telah dibuktikan oleh kajian-kajian lepas iaitu:

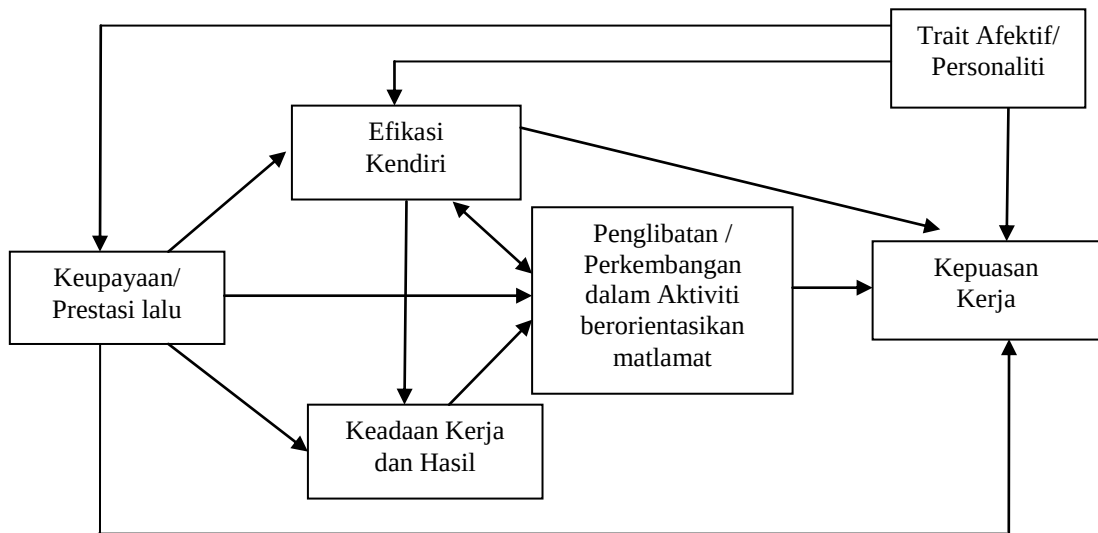
- Terdapat hubungan positif antara kepercayaan efikasi sendiri dengan pencapaian akademik/ kerjaya;

- Hubungan efikasi sendiri dan pencapaian akan berkurangan dengan kehadiran pencapaian matlamat;
- Terdapat hubungan positif antara jangkaan matlamat dengan pencapaian akademik/kerjaya;
- Hubungan jangkaan hasil dan pencapaian akan hilang dengan kehadiran pencapaian matlamat;
- Terdapat hubungan positif antara pengukuran keupayaan akademik/kerjaya dengan tahap pencapaian; dan
- Hubungan keupayaan dan pencapaian lalu akan berkurangan dengan kehadiran efikasi sendiri.

Selain daripada elemen-elemen asas dalam Model Pencapaian di atas, Lent et al. (1994) dan Bandura (1986) turut mengenal pasti faktor persekitaran sebagai pemboleh ubah yang turut mempengaruhi pencapaian.

2.4.3 Model Kepuasan Kerja

Pada tahun 2006, Lent dan Brown telah memperkenalkan model yang keempat bagi memahami tentang kepuasan dan pelbagai aspek yang berkaitan dengan penyesuaian individu terhadap pendidikan dan pekerjaan (Lent & Brown, 2006). Tujuan utama model ini dibangunkan ialah bagi menerangkan kepuasan secara keseluruhan dalam konteks kerjaya dan akademik. Rajah 2.4 menunjukkan model kepuasan kerja berdasarkan SCCT.



Rajah 2.4: Model Kepuasan Kerja SCCT (Duffy & Lent, 2006)

Model ini menggabungkan komponen utama kepuasan kerja bagi membentuk satu kerangka berdasarkan SCCT (Lent et al., 1994). Model ini turut menggabungkan beberapa pemboleh ubah yang boleh diubah suai bagi membantu penambahbaikan dan penyesuaian kerja. Elemen utama model ini terdiri daripada kepuasan kerja/pendidikan dan komponen lain yang berkaitan iaitu trait personaliti dan afektif, matlamat dan aktiviti terarah matlamat, efikasi sendiri, keadaan kerja dan matlamat, sokongan, sumber dan halangan persekitaran kerja.

Kepuasan kerja merujuk kepada sikap dan keseronokan seseorang individu terhadap kerjanya. Konsep kepuasan kerja dalam model ini bukan sahaja menekankan terhadap tahap efektif, tetapi kepuasan juga boleh dinilai dalam konteks yang lebih luas iaitu pencapaian matlamat yang ditetapkan dalam kerjaya dan pendidikan (Fritzsche & Parrish, 2005; Lent & Brown, 2006). Menurut Duffy dan Lent (2009), model ini boleh diadaptasi dalam konteks kajian yang spesifik sama ada dalam

bidang kerjaya dan pendidikan bagi mengenal pasti elemen yang lebih tepat dan bersesuaian.

Lent dan Brown (2006) menganjurkan bahawa beberapa jenis personaliti atau trait afektif mempunyai hubungan dengan kepuasan kerja. Terdapat banyak kajian yang menunjukkan hubungan di antara afek positif dan kepuasan kerja. Judge, Heller, dan Mount (2002) melaporkan tiga trait personality *Big Five* menjelaskan 17% terhadap varians dalam kepuasan kerja. Dalam analisis meta terhadap 27 kajian, Connolly dan Viswesvaran (2000) melaporkan nilai kolerasi 0.40 bagi hubungan di antara afek positif dan kepuasan kerja.

Dalam kajian analisis meta terhadap 79 kajian yang lain pula, Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren, dan de Chermont (2003) memperolehi nilai kolerasi 0.34 antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Kajian-kajian tersebut menunjukkan terdapat hubungan yang sederhana di antara afek positif dan kepuasan kerja. Dapatan ini menunjukkan bahawa individu yang mempunyai pengalaman emosi yang positif merupakan mereka yang mudah mencapai kepuasan dalam kerja. Terdapat pendapat yang mengatakan bahawa trait ini terbentuk disebabkan oleh faktor genetik (Ilies & Judge, 2003).

Walau bagaimanapun, dalam konteks kajian ini faktor individu merujuk kepada faktor pemilihan profession keguruan. Pemboleh ubah ini dipilih kerana ia adalah asas kepada persoalan mengapa pelajar mengikuti program PSIMP. Pelajar juga boleh dianggap telah mempunyai personaliti yang bersesuaian dengan bidang perguruan kerana mereka telah berjaya melepasi ujian kelayakan sebelum menyertai program tersebut.

Komponen kedua model tersebut ialah penglibatan dalam matlamat. Mempunyai matlamat adalah sesuatu yang penting bagi setiap individu, dan berusaha untuk mencapai sesuatu matlamat yang telah ditetapkan telah terbukti secara empirikal menjadi peramal kepada kesejahteraan manusia (Duffy & Lent, 2009; Lent, 2004; Ryan & Deci, 2001). Dalam kerjaya, konsep ini juga telah digunakan bagi meramal pencapaian dan kepuasan terhadap kerja seseorang individu (Lent, 2004). Model Kepuasan Kerja (Lent & Brown, 2006) menganjurkan bahawa kepuasan kerja terhasil bergantung kepada sejauh mana penyertaan dan kemajuan seseorang individu dalam aktiviti yang menjadi sebahagian daripada matlamat kerjaya. Tahap kemajuan di dalam pencapaian matlamat kerjaya didapati mempunyai hubungan yang sederhana dan kuat terhadap kepuasan kerja (Baruch-Feldman, Brondolo, Ben-Dayana, & Schwartz, 2002; Maier & Brunstein, 2001; Wiese & Freund, 2005). Tahap kemajuan juga mempunyai hubungan yang kuat terhadap kepuasan akademik pelajar kolej (Lent et al., 2005; Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007). Kajian terhadap kepuasan kerja guru juga menunjukkan hubungan di antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut (Duffy & Lent, 2009).

Komponen ketiga ialah efikasi sendiri iaitu kepercayaan terhadap keupayaan seseorang individu untuk melakukan sesuatu tugas yang spesifik bagi mencapai matlamat yang telah ditetapkan. Efikasi sendiri memberi implikasi terhadap hubungan kepuasan kerja dan tahap afektif (Duffy & Lent, 2009). Kajian terdahulu menunjukkan hubungan langsung antara efikasi sendiri dan kepuasan kerja organisasi (Chen, Goddard, & Casper, 2004; Judge, Bono, Erez, & Locke, 2005) dan kepuasan kerja guru (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Duffy & Lent,

2009). Efikasi sendiri juga menunjukkan hubungan tidak langsung dengan kepuasan melalui tanggapan pencapaian matlamat (Lent et al., 2005; Lent et al., 2007).

Konstruk suasana kerja telah mendominasi banyak kajian berkaitan kepuasan kerja (Lent & Brown, 2006). Suasana kerja merujuk kepada persekitaran yang digemari individu dan menjadi pendorong kepada nilai yang telah sedia ada dalam diri seseorang (Duffy & Lent, 2009). Rhoades dan Eisenberger (2002) menjalankan analisis meta terhadap 21 kajian dan mendapati tanggapan sokongan organisasi mempunyai hubungan yang kuat ($r = .59$) terhadap kepuasan kerja. Lent (2008) pula mendapati suasana kerjaya mempunyai hubungan separa terhadap hubungan efikasi sendiri dan sokongan matlamat terhadap kepuasan kerja.

Komponen terakhir di dalam model ini ialah sokongan yang diterima bagi menyempurnakan tugas dalam kerja. Antara sokongan yang diterima dalam persekitaran kerja ialah rakan sejawat, penyelia, ahli keluarga dan rakan. Kajian terdahulu menunjukkan korelasi di antara .17 hingga .41 dalam hubungan sokongan dan kepuasan kerja (Baruch-Feldman et al., 2002; Duffy & Lent, 2009). Sokongan juga menunjukkan hubungan yang kuat dalam proses pembelajaran (Lent et al., 2005; Lent et al., 2007).

Model Kepuasan Kerja dalam SCCT (Lent & Brown, 2006) mencadangkan hubungan-hubungan berikut:

- persekitaran kerja mempunyai hubungan langsung dengan pencapaian;
- persekitaran kerja akan memotivasikan penglibatan individu dan hasilnya akan mempengaruhi pencapaian;

- sokongan dan halangan yang diterima oleh individu akan mempengaruhi pencapaian secara tak langsung melalui impak persekitaran; dan
- efikasi individu akan mempengaruhi pencapaian secara tak langsung melalui impak persekitaran.

Berdasarkan Model Kepuasan Kerja (Duffy & Lent, 2006) dan Model Pencapaian (Lent et al.,1994) dalam SCCT maka hipotesis bagi model pembentukan kualiti guru dijana:

H1: Model hipotesis pembentukan kualiti guru yang kompeten dapat dibangunkan.

2.5 Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Dengan Kepujian

Institut Pendidikan Guru (IPG) telah berjaya menawarkan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan Kepujian (PISMP) bermula pada Januari 2007. Program peringkat ijazah pada kali pertama ini membina suatu lakaran sejarah baru kepada 27 buah IPG dan Bahagian Pendidikan Guru, Kementerian Pelajaran Malaysia. IPG menawarkan program latihan perguruan praperkhidmatan bagi melatih guru sekolah rendah dalam pelbagai mata pelajaran. Sebagai prasyarat, pelajar dikehendaki mengikuti kursus persediaan selama tiga semester di IPG. Pelajar yang lulus kursus persediaan ditawarkan untuk mengikuti PISMP selama empat tahun.

Sebagai memenuhi keperluan akreditasi Agensi Kelayakan Malaysia (*Malaysian Qualifications Agency*, MQA), PISMP digubal berdasarkan konsep pendidikan berasaskan-hasil (*Outcome-based education*). Pencapaian pelajar bagi PISMP diukur oleh hasil pembelajaran, iaitu kompetensi yang patut diperoleh oleh pelajar apabila selesai mengikuti program pengajian. Melalui konsep ini, kurikulum disusun bagi

memastikan kebolehcapaian hasil yang telah ditetapkan. Ini bermaksud hasil pembelajaran program (*program learning outcome*) dikenal pasti terlebih dahulu. Bagi menyokong pencapaian hasil tersebut, pelaksanaan kurikulum dinilai berdasarkan hasil pembelajaran kursus (*course learning outcome*). Hubungan antara hasil pembelajaran kursus akan dipetakan kepada hasil pembelajaran program bagi memastikan sumbangan setiap kursus kepada pencapaian hasil. Matlamat program ini adalah untuk melahirkan guru sekolah rendah yang berkualiti dari segi penguasaan ilmu pengetahuan, kemahiran, dan ketrampilan profesionalisme selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan Falsafah Pendidikan Guru.

Struktur PISMP terdiri daripada tiga komponen iaitu Kursus Teras, Kursus Wajib dan Kursus Elektif. Kursus Wajib terdiri daripada Kursus Wajib Institusi Pengajian Tinggi (IPT), dan Kursus Wajib IPG. Kursus ini bertujuan untuk memperkenalkan pengetahuan asas, kemahiran generik, dan kemahiran insaniah yang perlu dikuasai oleh seseorang guru. Kursus teras pula terdiri daripada pengajian profesional, major, dan amalan profesional. Pengajian profesional memberi pendedahan dalam bidang-bidang asas pendidikan yang merangkumi aspek pengetahuan, nilai dan etika keguruan serta kemahiran profesional bagi melahirkan guru yang mampu melaksanakan tanggungjawab dengan berkesan. Kursus major pula ditawarkan untuk membekalkan pelajar dengan pengetahuan kandungan subjek dan pengetahuan kandungan pedagogi bagi membolehkan pelajar menguasai major yang berkenaan. Amalan profesional membolehkan pelajar menguasai pengetahuan dan kemahiran pengajaran dan pembelajaran dalam situasi sebenar di sekolah. Kursus elektif terdiri daripada dua pakej elektif yang ditawarkan bagi membolehkan pelajar mengajar dua mata pelajaran lain selain daripada kursus major. Skop kursus merangkumi aspek

pengetahuan kandungan pedagogi dan pentaksiran yang berasaskan sukatan pelajaran sekolah rendah.

2.5.1 Sistem Praktikum Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan

Di dalam kursus teras, pelajar dikehendaki mengikuti kursus Amalan Profesional.

Jadual pelaksanaan kursus tersebut adalah seperti Jadual 2.2 dibawah:

Jadual 2.2: Pelaksanaan Kursus Amalan Profesional

Kursus	Kredit	Semester
1. Pengalaman Berasaskan Sekolah I : Pengajian Profesional		1
2. Pengalaman Berasaskan Sekolah II : Kursus Major		2
3. Pengalaman Berasaskan Sekolah III :Kursus Elektif 1		3
4. Pengalaman Berasaskan Sekolah IV : Kursus Elektif 2		4
5. Praktikum Fasa I	2 (4 Minggu)	5
6. Praktikum Fasa II	4 (8 Minggu)	6
7. Praktikum Fasa III	6 (12 Minggu)	7
8. Internship	2 (4 Minggu)	8

Kursus ini membolehkan pelajar menguasai pengetahuan dan kemahiran pengajaran dan pembelajaran dalam situasi sebenar di sekolah. Kursus ini diperuntukkan sejumlah 14 kredit yang merupakan salah satu syarat penganugerahan ijazah. Sepanjang mengikuti program, pelajar dikehendaki menjalani kursus selama 32 minggu yang dilaksanakan melalui tiga bentuk iaitu (a) Pengalaman Berasaskan Sekolah (PBS) dijalankan selama 4 minggu tanpa kredit menerusi kursus Pengajian Profesional, major dan elektif; (b) praktikum dilaksanakan selama 24 minggu yang diagihkan kepada tiga fasa; dan (c) internship dilaksanakan selama 4 minggu pada semester 8.

Praktikum adalah latihan praktik bagi menyediakan ruang kepada pelajar untuk mengamalkan pengetahuan, kemahiran dan nilai keguruan secara reflektif dalam

situasi sebenar bilik darjah dan sekolah. Latihan ini juga membolehkan pelajar merancang pengajaran dan pembelajaran dengan mengaplikasikan teori-teori yang dipelajari di IPG melalui bimbingan dan kolaborasi dengan guru pembimbing, pensyarah pembimbing dan rakan pelajar dalam pelbagai situasi. Penempatan pelajar di sekolah rendah bagi program ini dibuat secara permuafakatan antara IPG dan sekolah dengan persetujuan Jabatan Pendidikan Negeri.

Pelaksanaan program praktikum secara berperingkat memberi peluang kepada pelajar mengaplikasikan dan menguasai setiap tugas dengan lebih teratur. Semasa praktikum fasa I, pelajar diberi peluang untuk mempraktikkan pengetahuan, kemahiran dan nilai keguruan secara terbimbing dalam situasi sebenar. Semasa 2 minggu pertama pelajar hanya mengikuti guru mata pelajaran membina rancangan pengajaran harian, bahan bantu mengajar, mengurus kelas atau menjalankan pengajaran dan pembelajaran bersama guru dalam kelas.

Praktikum fasa II adalah kesinambungan praktikum fasa I yang membolehkan pelajar mengamalkan pengetahuan, kemahiran dan nilai keguruan secara terbimbing dalam situasi sebenar. Pelajar mempraktikkan dan memantapkan pelbagai teori pengajaran dan pembelajaran dalam situasi sebenar melalui bimbingan dan kolaborasi dengan guru pembimbing, pensyarah pembimbing dan rakan pelajar.

Praktikum fasa III pula adalah kesinambungan praktikum fasa II yang memberi peluang kepada pelajar untuk menguasai (*mastery*) pengetahuan, kemahiran dan nilai keguruan secara terbimbing dalam situasi sebenar melalui bimbingan dan kolaborasi dengan guru pembimbing dan pensyarah pembimbing.

Semasa menjalani praktikum, pelajar perlu melaksanakan beberapa peranan dan tanggungjawab umum di sekolah, iaitu (a) berusaha untuk mencapai matlamat dan objektif praktikum; (b) berbincang dengan pensyarah dan guru pembimbing tentang peranan dan tanggungjawab mereka; (c) membina hubungan profesional dengan pengurus sekolah, guru dan staf sokongan di sekolah; dan (d) mematuhi dan mengamalkan etika profesion perguruan, peraturan IPG dan peraturan sekolah; Guru praperkhidmatan juga dikehendaki hadir ke sekolah dan menandatangani buku kehadiran serta terlibat dengan aktiviti anjuran sekolah.

Di awal praktikum, guru praperkhidmatan dikehendaki mendapatkan sukatan pelajaran dan huraian, dan membuat rancangan semester. Manakala dari aspek pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran pula, guru praperkhidmatan dikehendaki membuat rancangan pengajaran harian, mendapatkan bimbingan guru pembimbing semasa merancang pengajaran, melaksanakan pengajaran berpasangan pada setiap minggu, dan melaksanakan pengajaran pembelajaran. Guru praperkhidmatan juga dikehendaki menulis jurnal reflektif, menyediakan portfolio, dan melibatkan diri sekurang-kurangnya dalam satu komponen kokurikulum.

Hasil pembelajaran kursus yang perlu dicapai oleh pelajar dalam program praktikum ialah:

- Menyepadukan teori dengan amali pengajaran dan pembelajaran;
- Mengaplikasikan pelbagai strategi dan kemahiran pengajaran dan pembelajaran;
- Mengaplikasi kemahiran mentaksir dan menilai;

- Merancang dan melaksanakan pengajaran dan pembelajaran secara berpasangan dan individu;
- Mengenal pasti dan menyelesaikan masalah pengajaran dan pembelajaran;
- Memupuk sikap positif, meningkatkan jati diri, menghayati dan mengamalkan nilai-nilai profesionalisme keguruan;
- Memperkembangkan potensi diri sebagai pendidik melalui pembinaan portfolio dengan mengamalkan refleksi dan penilaian sendiri;
- Mengoptimumkan kegunaan pelbagai sumber dan teknologi dalam proses pengajaran pembelajaran;
- Menguasai kemahiran fasilitator; dan
- Menguasai pelbagai strategi, perancangan dan pelaksanaan aktiviti kokurikulum.

2.6 Penilaian Program Di Institut Pendidikan Guru

Penilaian adalah satu komponen wajib di dalam pelaksanaan sesuatu program (Somekh, 2001) khususnya bagi program-program dalam bidang ilmu pendidikan. Penilaian ke atas program pendidikan perlu dilakukan kerana keberkesanan sesuatu program akan menentukan pencapaian objektif yang ditetapkan. Di samping itu, pihak bertanggungjawab dapat merangka program pendidikan yang bersifat holistik pada masa hadapan.

Di negara ini, penilaian program pengajian di semua institusi pengajian tinggi ditetapkan sebagai aktiviti yang perlu dilaksanakan sebagai suatu jaminan kualiti. Agensi Kelayakan Malaysia (*Malaysian Qualifications Agency*, MQA) adalah agensi yang dipertanggungjawabkan untuk menyelia dan menyelaraskan jaminan kualiti dan

akreditasi pendidikan tinggi di Malaysia. Peranan utama MQA adalah untuk melaksanakan Kerangka Kelayakan Malaysia (*Malaysian Qualifications Framework*, MQF) sebagai landasan sistem jaminan kualiti pengajian tinggi dan titik rujukan kriteria dan standard kelayakan kebangsaan. Penilaian program yang dilaksanakan oleh agensi ini tertakluk kepada Kod Amalan Akreditasi Program (*Code of Practice for Programme Accreditation, COPPA*) (Malaysian Qualifications Agency (MQA), 2008) yang menetapkan sembilan aspek utama yang dijamin oleh MQA iaitu:

- Visi, misi dan hasil pembelajaran
- Reka bentuk program dan penyampaian
- Kepilihan dan sistem sokongan pelajar
- Penilaian pelajar
- Staf akademik
- Sumber pendidikan/kemudahan pengajaran dan pembelajaran
- Penilaian program
- Kepimpinan, tadbir urus dan pentadbiran
- Penambahbaikan kualiti berterusan

Berdasarkan keperluan ini, semua pihak yang menawarkan program ijazah sarjana muda termasuk IPG perlu mematuhi kod ini. Penilaian program adalah satu kewajipan yang dilaksanakan secara berkala bagi memantau, menyemak dan menilai program yang ditawarkan seperti yang digariskan di dalam Aspek 9: Penilaian Program. Aspek ini menetapkan program dinilai dari segi struktur dan proses institusi, komponen kurikulum dan juga perkembangan, kebolehpasaran dan pencapaian pelajar.

Pelaksanaan penilaian dan pentaksiran dalam konteks kurikulum program PISMP bertujuan untuk memastikan lapan domain hasil pembelajaran yang telah dinyatakan sebelum ini dicapai. Penilaian dilaksanakan bagi memastikan objektif kurikulum tercapai. Penilaian ini dilaksanakan secara formatif dan sumatif dalam pelbagai bentuk seperti pentaksiran berterusan, ujian akhir kursus, peperiksaan berpusat dan penulisan akademik.

Berdasarkan keperluan MQF, matriks hasil pembelajaran digunakan sebagai rujukan penentuan kualiti program dan sebagai mekanisme yang menunjukkan tahap pencapaian pelajar terhadap hasil pembelajaran. Matriks ini merupakan suatu pemetaan hasil pembelajaran setiap kursus yang dipadankan dengan hasil pembelajaran program. Hasil pembelajaran program PISMP di IPG dibina berpadanan dengan domain hasil pembelajaran MQF.

Selain daripada penilaian program yang ditetapkan oleh MQA, IPG turut mendapat pengiktirafan MS ISO 9001 bermula pada tahun 2003. Persijilan ini adalah sebagai salah satu kaedah penetapan piawai atau tanda aras kualiti untuk urusan pentadbiran dan urusan pengajaran pembelajaran di institusi ini. Sistem Kualiti Pengurusan Pendidikan Keguruan (PPK) BPG kini dilaksanakan berpandukan beberapa kriteria kualiti atau tanda aras seperti terkandung dalam dokumen Manual Kualiti MS ISO 9001:2008 (Bahagian Pendidikan Guru, 2009a). Bagi memastikan pematuhan kepada keperluan kualiti MS ISO, IPG sentiasa melaksanakan pemantauan, pengukuran, penganalisan dan proses penambahbaikan yang berterusan. Di antara aspek pengukuran keberkesanan program yang dilaksanakan untuk memenuhi pencapaian matlamat dan objektif BPG ialah

- menyediakan dasar latihan dan perancangan pendidikan keguruan;
- merancang, melaksana, dan memantau pelaksanaan praktikum;
- merancang dan melaksana program peningkatan akademik dan profesionalisme guru;
- merancang, mengurus, dan melaksana pemantauan keseluruhan program pendidikan keguruan secara berterusan; dan
- merancang dan melaksana aktiviti penyelidikan bagi tujuan pembangunan profesionalisme keguruan.

2.6.1 Penilaian Kualiti Guru PISMP

Penilaian kualiti guru di IPG dijalankan secara sumatif selepas guru praperkhidmatan menjadi guru permulaan di sekolah dalam tempoh enam bulan setelah tamat kursus di IPG. Penilaian ini adalah bagi memenuhi keperluan Sistem Pengurusan MS ISO 9001 – 2008 seperti yang ditetapkan dalam dokumen BPG-PPK-PUP-04: Maklum balas Pelanggan (Bahagian Pendidikan Guru, 2010a) bagi tujuan penambahbaikan kualiti guru permulaan. Dokumen LAM-PUP04-05: Soal Selidik Kepuasan Pelanggan perlu dilengkapkan oleh pihak sekolah (Pengetua/Guru Besar/Penolong Kanan/Ketua Panitia) bagi mendapatkan maklum balas kepuasan pelanggan (sekolah) terhadap kualiti produk Institut Pendidikan Guru (IPG).

Berdasarkan soal selidik ini, pencapaian guru permulaan ini dinilai daripada empat aspek iaitu kualiti diri guru; pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah; aktiviti kokurikulum; dan pengurusan kerja di sekolah. Kualiti diri merujuk kepada ketabahan guru permulaan dan ciri-ciri lain yang bersesuaian dengan profesion keguruan. Pengajaran dan pembelajaran pula merujuk kepada kecekapan guru

permulaan mengendalikan sesi pengajaran dan pembelajaran termasuk perancangan dan tindakan susulan manakala kokurikulum merujuk kepada kecekapan guru permulaan mengendalikan aktiviti kokurikulum termasuk perancangan dan tindakan susulan. Pengurusan kerja di sekolah pula merujuk kepada kecekapan guru permulaan mengendalikan kerja-kerja perkeranian dan tugas-tugas lain di sekolah. Namun begitu, sehingga kini masih tidak terdapat kajian dilaksanakan secara formatif terhadap tahap kualiti guru semasa dalam pengajian yang dapat mengukur hasil pembelajaran program PSIMP secara berterusan.

2.6.2 Penilaian Praktikum PISMP

Pencapaian praktikum program PISMP dinilai secara kolaboratif oleh guru pembimbing dan pensyarah pembimbing. Penilaian ini dilaksanakan secara formatif dan sumatif. Penilaian formatif dibuat secara berterusan oleh guru pembimbing dan pensyarah pembimbing berdasarkan Borang Bimbingan PR1. Semasa proses penilaian ini juga guru dan pensyarah pembimbing perlu menyemak portfolio yang dihasilkan oleh pelajar dan melakukan pemerhatian. Penilaian sumatif pula adalah rumusan prestasi pelajar yang dinilai dengan menggunakan Borang Penilaian Praktikum PR2. Penilaian sumatif tersebut juga digunakan dalam pengiraan pencapaian mata-gred pelajar dalam praktikum dan mata-gred terkumpul pelajar.

Penilaian sumatif juga dilaksanakan melalui instrumen soal selidik sendiri pelajar iaitu LAMPT12-12: refleksi praktikum selepas selesai menjalani praktikum (Bahagian Pendidikan Guru, 2010b). Objektif kualiti menetapkan sasaran pelajar berpuas hati sekurang-kurangnya pada skor min 3.50 terhadap pelaksanaan praktikum tersebut. Berdasarkan keperluan MS-ISO 9001:2008, penilaian ini akan

digunakan oleh pihak pengurusan bagi melaksanakan tindakan pencegahan, pembetulan dan penambahbaikan program tetapi tidak diambil kira dalam pengiraan mata-gred pelajar. Jadual 2.3 menunjukkan komponen penilaian praktikum PISMP.

Jadual 2.3: Komponen Penilaian Praktikum PISMP.

Komponen Penilaian	Rujukan	Wajaran
1. Kemahiran Interpersonal dan Intrapersonal	Portfolio dan perbincangan dengan pihak sekolah	10%
2. Pengetahuan tentang mata pelajaran	Portfolio	10%
3. Pengajaran dan pembelajaran	Portfolio	30%
4. Komunikasi	Portfolio	10%
5. Pengurusan bilik darjah	Portfolio	10%
6. Penilaian	Portfolio dan buku kerja murid	10%
7. Kokurikulum	Portfolio	10%
8. Peranan-peranan lain	Portfolio dan hasil kerja pelajar	10%
Jumlah		100%

Berdasarkan pelaksanaan praktikum secara tiga fasa dan pemetaan matriks hasil pembelajaran yang menghubungkan objektif praktikum terhadap hasil pembelajaran PISMP, maka model peningkatan kualiti guru dibangunkan bagi membentuk hipotesis berikut:

- H15: Model peningkatan kualiti guru mencapai ketepatan padanan data yang baik.
- H16: Purata tahap kualiti guru meningkat secara signifikan bagi tiga fasa praktikum.
- H17: Kadar peningkatan tahap kualiti guru adalah berbeza secara signifikan bagi setiap individu.

2.7 Penglibatan Praktikum

Proses pembelajaran untuk menjadi seorang guru bukan sahaja memerlukan seseorang individu mempunyai kemahiran dan tahap pemikiran yang baik, tetapi amat memerlukan keinginan dan penglibatan guru secara aktif (Billlet, 2008). Kualiti pembelajaran bergantung kepada sejauh mana seseorang memahami situasi dan tugas yang sedang dihadapi, tanpa mengira sesukar mana tugas tersebut. Oleh itu, penglibatan adalah penting kerana ia merujuk kepada sejauh mana seseorang individu terlibat dengan sesuatu tugas yang diberi. Penglibatan guru praperkhidmatan semasa menjalani praktikum dilihat berdasarkan peranan mereka sebagai guru semasa praktikum.

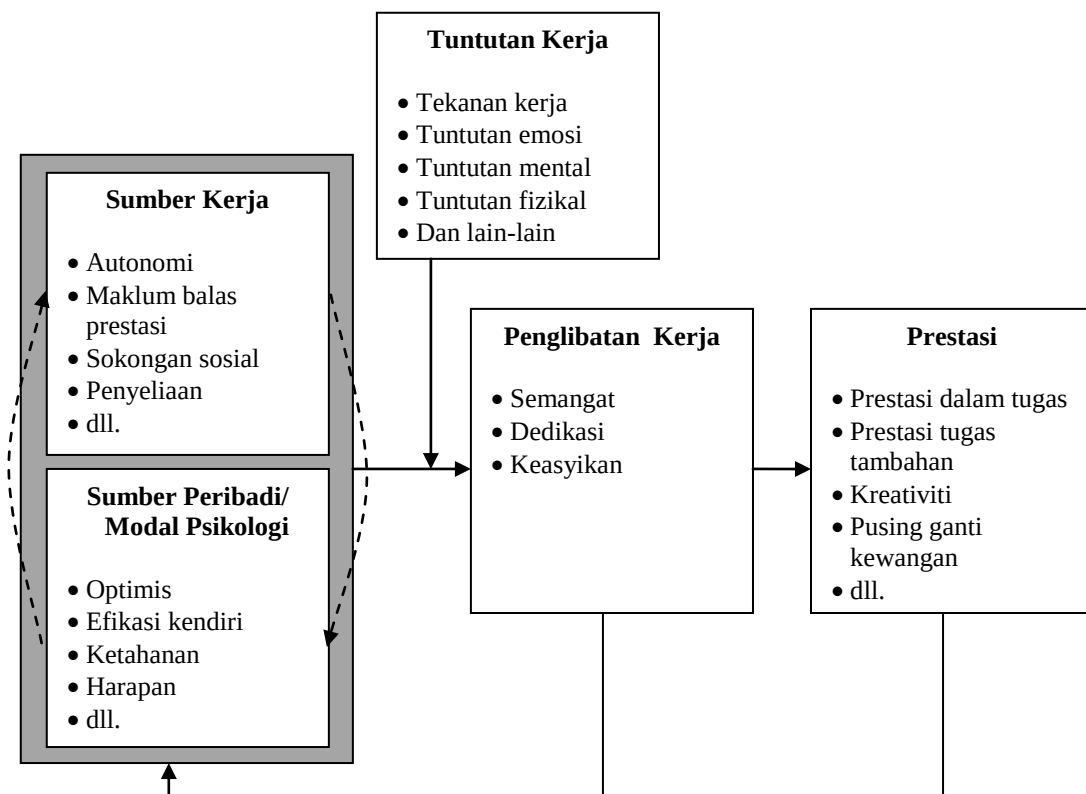
2.7.1 Penglibatan Guru

Penglibatan guru praperkhidmatan dalam praktikum juga merujuk kepada kajian-kajian berkaitan penglibatan dalam kerja. Definisi awal penglibatan dalam kerja telah diutarakan oleh Kahn (1990) iaitu merujuk kepada tingkah laku yang dibawa atau ditinggalkan oleh seseorang individu semasa menjalankan sesuatu tugas di sesuatu tempat. Berdasarkan definisi ini, penglibatan melibatkan tiga dimensi yang saling berkaitan dan membentuk konstruk peringkat tinggi iaitu fizikal, kognitif dan emosi (Rich, Lepine, & Crawford, 2010), serta menekankan terhadap aspek psikologi dalam hubungan antara penglibatan kerja dan pencapaian (Christian, Garza, & Slaughter, 2011). Penglibatan dalam kerja adalah berdasarkan konsep motivasi yang menunjukkan sejauh mana seseorang mencurahkan usaha mereka terhadap tugas yang berkaitan dengan peranan mereka (Christian et al., 2011; Kanfer, 1990; Rich et al., 2010).

Definisi lain mengenai penglibatan dalam kerja diberikan oleh Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, dan Bakker (2002) yang merujuk penglibatan kerja sebagai keadaan fikiran yang positif dan memuaskan. Keadaan ini dicirikan oleh tiga aspek penting iaitu semangat, dedikasi, dan keasyikan. Penglibatan kerja adalah tahap afektif-kognitif yang bersifat berulang-ulang dan meluas bukannya sementara dan spesifik. Ia tidak memfokuskan kepada objek, situasi, individu atau tingkah laku tertentu. Aspek semangat dicirikan oleh tahap tenaga yang tinggi dan ketahanan mental semasa bekerja, keinginan untuk membantu orang lain dan tabah menghadapi kesukaran. Dedikasi merujuk kepada kekuatan yang terbina hasil pengalaman yang signifikan, keinginan yang membara, inspirasi, kebanggaan dan cabaran. Keasyikan dicirikan oleh perasaan konsentrasi penuh dan rasa asyik dalam kerja tanpa menyedari masa berlalu dengan cepat dan sukar memisahkan diri dari suasana kerja. Tiga aspek penglibatan kerja tersebut diintegrasikan dalam Model Tuntutan-Sumber Kerja (*Job Demand-resources Model- JD-R*) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner et al., 2001) yang menunjukkan antededen iaitu sumber dan tuntutan, dan hubungannya terhadap pencapaian.

Berdasarkan Model JD-R, keperluan kerja merujuk kepada aspek fizikal, sosial dan organisasi yang memerlukan seseorang pekerja mencurahkan usaha secara mental dan fizikal untuk memenuhi keperluan tersebut. Terdapat dua jenis sumber dalam model ini iaitu sumber kerja dan sumber peribadi. Sumber kerja merujuk kepada aspek fizikal, psikologi, sosial, dan organisasi yang berfungsi untuk mencapai matlamat kerja, mengurangkan permintaan pekerjaan, dan kos fisiologi serta psikologi, atau merangsang perkembangan dan peningkatan peribadi (Demerouti, Bakker, de Jonge, Janssen, & Schaufeli, 2001). Antara sumber kerja yang menjadi

tumpuan pengkaji ialah kawalan, sokongan penyelia, akses kepada maklumat, dan iklim organisasi (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Menurut Model JD-R, sumber kerja menjadi pencetus kepada proses motivasi yang memberi kesan terhadap penglibatan kerja dan seterusnya meningkatkan pencapaian (Schaufeli & Bakker, 2004). Sumber peribadi pula merujuk kepada psikologi positif antaranya efikasi sendiri, optimis, harapan, dan ketahanan diri. Model ini telah menjadi kerangka dalam banyak kajian termasuk dalam kalangan guru (Bakker, Brummelhuis, Prins, & van der Heijden, 2011; Simpson, 2009) bagi menentukan keperluan kerja yang ditetapkan oleh organisasi dan sumber-sumber yang diperlukan dalam proses penglibatan kerja. Rajah 2.5 menunjukkan Model Tuntutan-Sumber Pekerjaan (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001).



Rajah 2.5. Model Tuntutan-Sumber Pekerjaan

Harter, Schmidt, dan Hayes (2002) pula mendefinisikan penglibatan dalam kerja dengan merujuk kepada penglibatan dan kepuasan serta keghairahan untuk bekerja. Dalam konteks ini penglibatan dalam kerja berlaku apabila seseorang kakitangan mempunyai hubungan emosi dengan orang lain dan bersemangat (Bakker et al., 2010). Penglibatan dalam kerja berdasarkan definisi ini memfokuskan kepada empat ciri penentu bagi memastikan penglibatan boleh berlaku di tempat kerja iaitu (a) jangkaan yang jelas dan penyediaan bahan asas dan peralatan; (b) perasaan untuk menyumbang kepada organisasi; (c) merasakan diri mereka sebahagian dari organisasi; dan (d) merasa diberi peluang untuk berbincang tentang peningkatan dan perkembangan (Harter et al., 2002).

Christian et al. (2011) telah membangunkan kerangka konseptual bagi menjelaskan secara terperinci hubungan penglibatan kerja terhadap faktor anteseden dan pencapaian kerja. Berdasarkan kerangka ini ciri-ciri kerja, kepimpinan, dan ciri-ciri disposisi seseorang menjadi anteseden yang akan mempengaruhi penglibatan kerja dan seterusnya memberi kesan terhadap pencapaian kerja (Christian et al., 2011; Macey & Schneider, 2008). Ciri-ciri kerja dalam kerangka ini meliputi autonomi, kepelbagaian tugas, kesignifikanan tugas, penyelesaian masalah, kekompleksan tugas, maklum balas, sokongan sosial, tuntutan fizikal dan persekitaran kerja (Christian et al., 2011).

Terdapat beberapa instrumen yang digunakan dalam kajian mengenai penglibatan kerja dalam kajian-kajian lepas. *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002) adalah skala yang paling kerap digunakan (Christian et al., 2011) bagi mengukur

penglibatan berdasarkan dimensi kognitif dan efektif seperti definisi yang diutarakan oleh Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, dan Bakker (2002) iaitu semangat, dedikasi dan keasyikan (Bakker & Demerouti, 2008). Skala ini terdiri daripada 9 hingga 17 item (Christian et al., 2011; Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006) bagi mengukur tahap kognitif dan afektif pekerja antaranya termasuklah ketahanan mental, inspirasi, kebanggaan, tentangan, dan keghairahan bekerja. Instrumen ini digunakan dalam kajian-kajian berkenaan penglibatan kerja guru di beberapa buah negara antaranya (a) kajian Bakker dan Bal (2010) terhadap guru permulaan; (b) kajian Prieto, Soria, Martínez, dan Schaufeli (2008) berkenaan hubungan sokongan dan sumber terhadap penglibatan kerja guru di Sepanyol; (c) kajian Kong (2009) dalam kalangan guru di sekolah kawasan bandar; dan (d) kajian Adekola (2010) terhadap tahap penglibatan kerja guru di Nigeria.

Di Malaysia, skala ini telah digunakan dalam bidang pekerjaan lain selain pendidikan, antaranya kajian terhadap 341 pekerja di Lembah Klang bagi menentukan hubungan sumber dan pencapaian terhadap penglibatan kerja (Chung & Angeline, 2010) dan kajian Siti Norasyikin dan Kulida Kirana (2011) yang mengkaji kesesuaian pekerjaan, penglibatan kerja dan pencapaian dalam kalangan jurutera. Beberapa instrumen lain juga telah dibangunkan berdasarkan definisi oleh Kahn (1990) iaitu skala untuk mengukur penglibatan psikologi berkaitan aspek fizikal, kognitif dan emosi dalam kajian mereka antaranya skala yang dibangunkan oleh May, Gilson, dan Harter (2004) yang mengandungi 13 item, Rich et al. (2010) yang mengandungi 18 item, dan Saks (2006) yang mengandungi 6 item.

Berdasarkan perbincangan terhadap penglibatan guru, terdapat kesepakatan dari segi definisi berkaitan penglibatan. Penglibatan guru praperkhidmatan dalam praktikum menggabungkan aspek tingkah laku, emosi dan kognitif (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2005; Kahn, 1990) dan tuntutan tugas praktikum sebagai asas pembentukan konstruk. SCCT digabungkan dengan Model JD-R (Bakker & Demerouti, 2007; 2008; Demerouti et al., 2001) sebagai asas menentukan hubungan penglibatan kerja dengan faktor anteseden iaitu modal psikologi positif, bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah, serta pencapaian pelajar dari aspek kualiti guru.

2.7.2 Pengaruh Penglibatan Praktikum terhadap Kualiti Guru

Tinjauan literatur menunjukkan penglibatan guru praperkhidmatan dalam praktikum masih belum mendapat perhatian kebanyakan pengkaji dalam bidang pendidikan. Oleh itu, pengaruh penglibatan dengan kualiti guru akan dibincangkan secara am dari segi pencapaian dalam kalangan guru, pelajar dan pekerjaan lain.

Kajian-kajian lepas menunjukkan penglibatan mempunyai hubungan langsung dengan pencapaian yang diukur dari segi prestasi tugas (Bakker & Demerouti, 2008; Balducci, Fraccaroli, & Schaufeli, 2010; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli, Taris, & Bakker, 2006), kesetiaan terhadap organisasi (Saks, 2006; Sonnentag, 2003), pencapaian kreatif (Langelaan, Bakker, Schaufeli, Van Rhenen, & Van Doornen, 2006; LeFevre, 1988), kepuasan kerja (Alarcon & Edwards, 2010; Saks, 2006), pulangan kewangan (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2009), dan prestasi tugas tambahan (Salanova, Agut, & Peiro, 2005). Kajian Bakker, Demerouti, dan Verbeke (2004) pula menunjukkan individu yang mempunyai tahap penglibatan kerja yang tinggi mencapai prestasi kerja yang lebih tinggi. Berdasarkan

kajian ini penglibatan guru praperkhidmatan diandaikan mempunyai hubungan dengan pencapaian mereka dari aspek kualiti guru. Hipotesis yang dibentuk ialah:

H2: Penglibatan praktikum mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.

Faktor individu berperanan dalam menentukan penglibatan kerja (Llorens, Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2007; Xanthopoulou et al., 2007). Dalam model JD-R modal psikologi positif atau sumber peribadi menjadi prasyarat dalam proses penglibatan kerja (Macey & Schneider, 2008; Bakker & Demerouti, 2007). Kajian menunjukkan pekerja yang mempunyai modal psikologi positif seperti efikasi sendiri dan optimis akan menunjukkan penglibatan kerja yang lebih tinggi (Xanthopoulou et al., 2007; Xanthopoulou et al., 2009). Kajian Xanthopoulou, Bakker, Heuven, Demerouti, dan Schaufeli (2008) berdasarkan model JD-R pula menunjukkan penglibatan kerja menjadi perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dan pencapaian. Hipotesis yang dibentuk ialah:

H4: Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dengan kualiti guru.

Kajian-kajian lepas (Hakanen et al., 2006; Mauno, Kinnunen, & Ruokolainen, 2007; Saks, 2006; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2007) berdasarkan model JD-R menunjukkan permintaan kerja seperti autonomi, sokongan sosial, penyeliaan, maklum balas pencapaian mempunyai hubungan positif dengan penglibatan kerja. Individu yang mempunyai autonomi di tempat kerja, sokongan rakan sekerja, penyeliaan yang baik dan menerima maklum balas yang membina adalah lebih bermotivasi untuk mencapai matlamat kerja mereka (Bakker & Demerouti, 2007). Sebagai contoh, kajian terhadap 2,000 orang guru di Finland

(Hakanen et al., 2006) mendapati kawalan kerja, maklumat, sokongan penyelia dan persekitaran kerja mempunyai hubungan langsung yang signifikan dengan penglibatan kerja.

Kajian-kajian lepas juga menunjukkan penglibatan kerja memberi kesan tak langsung terhadap hubungan sumber pekerjaan dengan pencapaian dalam kalangan guru (Chughtai & Buckley, 2009; Hakanen et al., 2006; Jackson, Rothman, & Vijver, 2006) dan pelajar (Salanova, Martinez, Bresó, & Schaufeli, 2009). Dapatan yang sama juga ditunjukkan dalam kajian terhadap pelbagai bidang pekerjaan lain seperti polis, pengurus dan kakitangan penerbangan (Richardson, Burke, & Martinussen, 2006; Saks, 2006; Salanova & Schaufeli, 2008; Schaufeli & Bakker, 2004).

Kajian Chughtai dan Buckley (2009) terhadap 130 orang guru di Pakistan menunjukkan penglibatan kerja memberi kesan tak langsung terhadap hubungan kepercayaan kepada pengetua dengan pencapaian tugas. Kajian Hakanen et al. (2006) pula mengaplikasikan Model JD-R dan dianalisis menggunakan Pemodelan Persamaan Struktur (SEM) terhadap 2,038 orang guru di Finland. Sumber pekerjaan dalam kajian diukur dari aspek dari segi kawalan kerja, iklim sosial, sokongan penyelia, dan persekitaran yang inovatif dan bermaklumat. Dapatan kajian mendapati penglibatan memberi kesan tak langsung terhadap hubungan sumber pekerjaan dengan pencapaian yang diukur berdasarkan komitmen organisasi.

Dapatan yang sama diperolehi dalam kajian Jackson et al. (2006) dalam kalangan pendidik di Afrika Selatan, yang turut mengaplikasikan model JD-R. Namun begitu, dalam kajian tersebut sumber pekerjaan dan permintaan pekerja diukur dengan menggunakan satu konstruk yang dibangunkan sendiri oleh penyelidik berdasarkan

tinjauan literatur. Analisis faktor terhadap konstruk tersebut telah membentuk empat faktor iaitu sokongan organisasi, peluang peningkatan kerjaya, perkembangan dan bebanan tugas. Manakala kajian terhadap 527 pelajar universiti yang dianalisis menggunakan SEM pula menunjukkan penglibatan turut memberi kesan tak langsung terhadap hubungan fasilitator dengan pencapaian akademik (Salanova et al., 2009). Hipotesis yang dibentuk berdasarkan kajian lepas ialah:

- H10: Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru.
- H14: Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan persekitaran sekolah dengan kualiti guru.

2.8 Modal Psikologi Positif

Modal psikologi berakar umbi dari teori dan kajian dalam bidang psikologi positif (Sheldon & King, 2001; Synder & Lopez, 2002). Umumnya, psikologi positif merujuk kepada kekuatan insan dan bukan kelemahan dan kekurangannya serta bagaimana ia boleh wujud dan berkembang. Didorong oleh perkembangan ini, penyelidik–penyelidik bidang tingkah laku organisasi mengaplikasikan kajian psikologi positif di tempat kerja. Tingkah laku positif organisasi ditakrifkan sebagai:

kajian dan aplikasi kekuatan sumber insan yang berorientasi positif dan keupayaan psikologi yang dapat diukur, dikembangkan dan diuruskan secara efektif untuk meningkatkan prestasi di tempat kerja masa kini (Luthans, 2002b, p. 59)

Kajian Donaldson dan Ko (2009) menunjukkan peningkatan trend kajian konseptual dan empirikal dalam bidang psikologi positif organisasi sejak tahun 2001 hingga 2008 dan majoritinya didominasi oleh penyelidik dari Amerika Syarikat (72%) dan

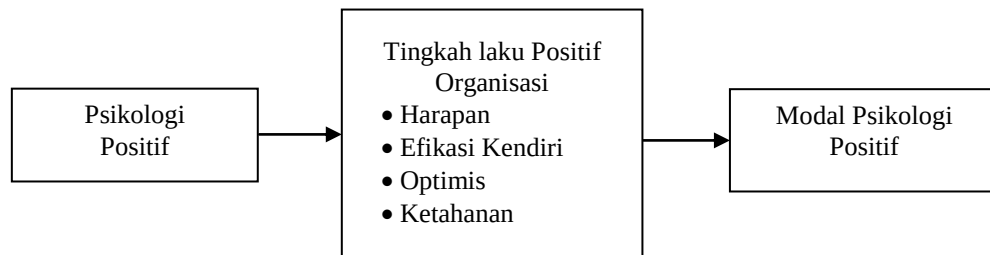
diikuti oleh beberapa buah negara lain antaranya United Kingdom (26%), Australia (14%), Afrika Selatan (12%), Belanda (12%), dan Sepanyol (10%).

Dalam tahun 2004, kajian psikologi positif amnya dan tingkah laku positif organisasi semakin berkembang apabila Luthans dan Youssef (2004) memperkenalkan konsep Modal Psikologi Positif (*Positive Psychological Capital*). Konsep modal psikologi ini berbeza dari modal insan (Apa yang anda tahu), modal sosial (Siapa yang anda kenal) dan modal kewangan (Apa yang anda ada) yang sering menjadi tumpuan kajian terdahulu (Luthans, Youssef et al., 2007). Modal Psikologi ini ditakrifkan sebagai:

Keadaan psikologi positif yang berkembang bagi seseorang individu, digambarkan sebagai (a) mempunyai keyakinan (efikasi sendiri) untuk menghadapi cabaran yang sukar serta sanggup melakukan apa saja yang diperlukan untuk berjaya; (b) melakukan sumbangan positif (optimis) bagi kejayaan masa kini dan untuk masa hadapan; (c) berusaha tanpa mengenal lelah demi mencapai matlamat yang diinginkan dan apabila perlu, akan mengubah halatuju dan cara (harapan) untuk mendapatkan kejayaan; dan (d) apabila menghadapi masalah dan kesulitan, akan bertahan dan terus berusaha, malah melangkaui matlamat asal (ketahanan) demi mencapai kejayaan (Luthans, Youssef & Avolio, 2007, p 3)

Berdasarkan takrifan psikologi positif yang dinyatakan di atas, terdapat empat elemen psikologi telah dikenal pasti iaitu efikasi sendiri, optimis, harapan, dan ketahanan. Elemen ini dipilih berdasarkan lima kriteria, iaitu (a) mempunyai asas teori yang kukuh serta berasaskan penyelidikan; (b) mempunyai tahap pengukuran yang sah dan jitu; (c) wujud pada tahap individu atau tahap mikro; (d) mempamerkan ciri-ciri keadaan semasa (state-like) dan ciri-ciri peningkatan melalui intervensi; dan (e) berupaya memberi kesan kepada prestasi kerja (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans & Youssef, 2007; Wright, 2003; Youssef & Luthans, 2007, 2009).

Rajah 2.6 menunjukkan perkembangan modal psikologi positif yang bermula dari bidang psikologi positif.



Rajah 2.6: Perkembangan Modal Psikologi Positif

Kriteria yang bersifat state-like adalah berlawanan dengan trait, contohnya personaliti Big Five, penilaian teras diri (penghargaan sendiri, lokus kawalan, dan kestabilan emosi) dan afektif positif (Luthans, Avey, & Patera, 2008). Selain itu, terdapat juga beberapa elemen lain antaranya kecerdasan emosi dan penghargaan sendiri telah dicadangkan sebagai elemen modal psikologi positif (Luthans, 2002b, Luthans, Youssef et al., 2007), namun pemboleh-pemboleh ubah tersebut didapati masih belum kukuh dari segi teori atau masih belum sah tanda aras pengukuran secara empirikal (Searle, 2010).

2.8.1 Elemen Modal Psikologi Positif

Subtopik ini menjelaskan dengan lebih terperinci empat elemen modal psikologi positif iaitu harapan, efikasi sendiri, ketahanan, dan optimis. Perbincangan disusun berdasarkan lima kriteria pemilihan elemen yang telah dibincangkan sebelum ini.

2.8.1.1 Harapan

Harapan mempunyai kaitan dengan teori dan penyelidikan yang dijalankan oleh ahli psikologi positif Rick Synder (1996). Teori psikologi tentang harapan mengutarakan

kerangka saintifik untuk memahami bagaimana insan mencapai matlamat masing-masing serta bagaimana mereka memotivasikan diri dalam proses tersebut. Harapan ditafsirkan sebagai:

Suatu keadaan motivasi positif yang diterapkan secara interaktif dari unsur-unsur kejayaan iaitu (1) agensi (matlamat yang terhasil dari fokus tenaga) dan (2) arah laluan (perancangan untuk mencapai matlamat) (Snyder et al., 1996, pg 287)

Takrifan ini menunjukkan harapan sebagai satu keadaan semasa (*state-like*), di mana tahap harapan setiap individu adalah berbeza mengikut keadaan, dan berbeza ciri dan ketekalannya (Snyder, 2002). Harapan juga diistilahkan sebagai satu proses kognitif, walaupun emosi diakui memainkan peranan penting (Snyder, 2002).

Menurut Teori Harapan (Snyder, 1996), sesuatu matlamat merujuk kepada apa sahaja keinginan setiap individu, sama ada untuk merasai pengalaman, mencipta, mendapatkan, melakukan ataupun menjadi sesuatu. Matlamat adalah perkara utama dalam kehidupan seseorang (Snyder, 2002), dan arah kehidupan seringkali bergantung kepada sejauh mana sesuatu matlamat telah berjaya dicapai. Walau bagaimanapun, Snyder (2002) berpendapat bahawa matlamat akan menjadi impian semata-mata, sekiranya tiada kaedah untuk mencapainya. Berdasarkan konsep matlamat, agensi menjadi komponen teras harapan. Agensi mempunyai komponen kognitif dan bergantung kepada tanggapan terhadap keupayaan untuk mencapai matlamat (Snyder 2002). Seringkali, persepsi seseorang terhadap perkara yang akan berlaku akan mempengaruhi motivasi untuk mengatur tingkah laku dan kognisi (Bandura, 1989). Oleh itu, agensi mencetuskan sesuatu tindakan, dan seterusnya berupaya untuk terus bertindak bagi mencapai matlamat yang diinginkan.

Komponen kedua harapan ialah arah laluan, iaitu mencari jalan untuk mencapai matlamat. Pemikiran arah laluan adalah satu proses kognitif yang wujud disebabkan terdapatnya satu atau lebih kaedah mencapai matlamat yang diinginkan (Synder, 2002). Arah laluan akan lebih berkesan sekiranya ia kukuh, boleh dikawal dan bersesuaian dengan konteks matlamat (Synder et al., 2002). Namun, apabila berdepan dengan halangan dalam usaha mencapai matlamat terutamanya jika matlamat tersebut penting, individu yang mempunyai harapan tinggi akan lebih cenderung mencari arah laluan alternatif (Synder, 2000). Situasi ini berbeza dengan golongan yang mempunyai tahap harapan yang rendah, mereka sentiasa berperasaan was-was dan mudah beralih tumpuan dari tugas disebabkan mereka mempunyai pandangan diri yang negatif (Synder, 2002).

Snyder et al. (1991) membangunkan instrumen *State Hope Scale* (SHS) bagi mengukur tahap keadaan semasa harapan individu berdasarkan komponen agensi dan arah laluan seperti yang dijelaskan dalam Teori Harapan (Snyder et al., 1991; Snyder, 2002). Skala ini mengandungi 4 item berkaitan agensi dan 4 item berkaitan arah laluan. Kajian menunjukkan harapan boleh ditingkatkan melalui intervensi terhadap tiga komponen utama harapan iaitu matlamat, arah laluan dan agensi (Lopez, Rose, Robinson, Marquez, & Riberio, 2009). Dalam konteks pendidikan, harapan boleh disemai kepada para pelajar dengan cara membantu mereka menetapkan matlamat, mengajar mereka kaedah penetapan tanda aras yang jelas bagi matlamat tersebut dan menggalakkan mereka merangka kaedah tertentu yang boleh dicuba untuk mencapai matlamat masing-masing.

Strategi yang sering digunakan untuk meningkatkan pemikiran arah laluan pula adalah dengan cara membantu para pelajar untuk memecahkan matlamat yang besar menjadi beberapa matlamat-matlamat kecil. Ini kerana kajian menunjukkan para pelajar yang mempunyai harapan rendah lebih bermasalah untuk mewujudkan matlamat-matlamat kecil (Synder, Cheavens, & Sympson, 1997).

Pelajar juga perlu dibantu untuk mengenal pasti beberapa laluan untuk mencapai matlamat mereka. Para pelajar yang mempunyai harapan tinggi seringkali menjadikan pengalaman-pengalaman positif dari masa lampau untuk menaikkan semangat mereka ketika berhadapan dengan kesukaran (Synder et al., 2002). Kaedah lain yang didapati berkesan dalam meningkatkan tahap harapan ialah melibatkan mereka dalam aktiviti-aktiviti kerja berkumpulan yang menarik (Lopez et al., 2004).

Selain dari kaedah peningkatan secara langsung terhadap individu pelajar seperti yang dibincangkan di atas, harapan juga boleh berpindah dari kehidupan seseorang individu ke individu yang lain, seterusnya mempengaruhi individu tersebut melihat dunia dan mengejar matlamatnya. Guru boleh memaksimumkan faedah dari kesan timbal balik harapan ini melalui proses runding cara antara pelajar dan guru. Harapan juga boleh disemai dengan kaedah menghubungkan matlamat seorang pelajar dengan pelajar yang lain (Lopez et al., 2004)

Kajian lepas menunjukkan harapan memberi kesan terhadap peningkatan pencapaian akademik pelajar (Gilman, Dooley, & Florell, 2006; Peterson, Gerhardt, & Rhode, 2006; Snyder, et al., 2002; McDermott & Hastings, 2000). Tahap harapan yang tinggi juga mempunyai perkaitan dengan kompetensi pelajaran dan sosial, meningkatkan kreativiti, dan mempunyai hubungan yang positif dengan keupayaan

penyelesaian masalah dan pencapaian akademik (Lopez, Bouwkamp, Edwards, & Teramoto Pedrotti, 2000; McDermott & Snyder, 2000; Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams, & Wiklund, 2002; Worrell & Hale, 2001). Kajian Rose dan Robinson (seperti yang dirujuk dalam Gilman, Furlong, & Huebner, 2009) pula menunjukkan harapan adalah berbeza dengan elemen modal psikologi yang lain, dan mendapati harapan dapat meramal pencapaian akademik melebihi efikasi sendiri dan optimis.

2.8.1.2 Efikasi Kendiri

Elemen efikasi mula ditakrifkan oleh Albert Bandura dan bertapak dari SCT (Bandura, 1986). Konsep efikasi merujuk kepada penilaian bagaimana seseorang individu dapat membuat sesuatu tindakan bagi menghadapi situasi-situasi tertentu (Bandura, 1982) dan kepercayaan terhadap keupayaan seseorang merancang dan melaksanakan pelan tindakan yang diperlukan bagi mencapai sesuatu matlamat yang ditetapkan (Bandura, 1997). Kepercayaan terhadap efikasi sendiri bukan bermaksud kepercayaan individu terhadap tahap atau jenis kemahiran yang dimiliki, tetapi merujuk kepada kepercayaan bahawa seseorang individu dapat mencapai matlamatnya dengan menggunakan kemahiran yang mereka miliki (Bandura, 1986). Ia juga tidak mementingkan tentang apa yang hendak dilakukan oleh individu tersebut tetapi lebih mementingkan tentang kebolehan dan kapasiti individu tersebut (Maddux, 2009). SCT (Bandura, 1997) menjelaskan bahawa pembelajaran dilakukan dengan cara menilai pengalaman lepas, kekangan persekitaran dan tingkah laku.

Efikasi sendiri merupakan elemen psikologi positif yang paling popular digunakan dalam persekitaran pendidikan (Searle, 2010). Malahan, tumpuan kajian khusus juga

telah dijalankan berkenaan efikasi sendiri guru bagi menjelaskan proses motivasi dan pencapaian dalam pelbagai sudut seperti tingkah laku guru dalam kelas, pencapaian pelajar, kolaborasi guru dengan individu lain, dan kepuasan dan pengekalan kerjaya.

Konsep asal efikasi guru ditakrifkan sebagai “sejauh mana seseorang guru itu yakin tentang keupayaan mereka untuk mempengaruhi prestasi pelajar” (McLaughlin & Marsh, 1978, p. 84). Kepercayaan ini mempengaruhi setakat mana guru berusaha, tabah dalam menghadapi kesusahan, bertahan dalam menghadapi kegagalan, dan kuat menghadapi tekanan dalam keadaan yang mendesak. Menggunakan konsep yang sama, Gibson dan Dembo (1984) mentafsirkan efikasi guru sebagai keyakinan bahawa seseorang guru boleh memupuk kejayaan yang dikehendaki dari seseorang pelajar. Gibson dan Dembo menekankan kepada dua jenis kepercayaan yang berkaitan iaitu kepercayaan umum bahawa guru mampu mempengaruhi pembelajaran pelajar (efikasi am) dan kepercayaan terhadap keupayaan pengajaran mampu mempengaruhi pencapaian pelajar (efikasi peribadi).

Menurut Bandura (1997) pula, efikasi guru adalah sejenis efikasi sendiri yang terhasil daripada proses kognitif di mana seseorang membina kepercayaan mengenai kebolehannya untuk melaksanakan sesuatu tugas pada sesuatu tahap kompetensi. Manakala menurut Tschannen-Moran, Hoy, dan Hoy (1998) pula, efikasi guru merujuk kepada kepercayaan guru akan keupayaan diri untuk menyusun atur dan melakukan satu siri tindakan yang diperlukan untuk menyempurnakan satu tugas pengajaran dalam konteks yang spesifik. Dalam erti kata lain, efikasi guru merujuk

kepada kepercayaan guru akan keupayaan diri untuk mengajar dalam situasi pengajaran.

Menurut Hoy (2000), pengalaman mengajar seperti praktikum adalah waktu yang kritikal dalam proses pembentukan efikasi sendiri. Perkara ini berlaku kerana beberapa sebab. Pertama, bergantung kepada persekitaran kontekstual, efikasi sendiri akan meningkat atau menurun semasa pengajian. Kedua, efikasi sangat banyak dibentuk semasa peringkat awal pengalaman mengajar berbanding selepas berada lama dalam profesion. Semakin lama guru berada dalam dunia keguruan, efikasi sendiri mereka menjadi lebih konkrit dan agak sukar untuk berubah. Ketiga, efikasi sendiri guru boleh dikaitkan dengan sikap dan pandangan mereka terhadap murid. Keempat, guru praperkhidmatan yang mempunyai efikasi rendah cenderung berpandangan pesimis.

Efikasi sendiri guru merujuk kepada model bersepadu yang terdiri daripada tiga faktor (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) iaitu efikasi terhadap strategi pengajaran, efikasi terhadap pengurusan bilik darjah dan efikasi terhadap penglibatan pelajar. Efikasi terhadap strategi pengajaran merujuk kepada cara pengajaran guru. Efikasi terhadap pengurusan bilik darjah berkaitan dengan efikasi sendiri guru mengurus kelas dan mengatasi masalah disiplin pelajar. Efikasi terhadap penglibatan pelajar pula berkaitan efikasi guru meningkatkan penglibatan pelajar dalam pembelajaran.

Oleh kerana efikasi sendiri wujud dalam domain yang spesifik, maka pengukuran elemen tersebut juga telah dibangunkan secara spesifik (Maddux, 2009), termasuklah dalam domain pengajaran. Pengukuran pertama untuk mengukur efikasi sendiri guru telah dibangunkan oleh kajian oleh Rand Corporation (Armor et al., 1976; Berman &

McLaughlin, 1977). Semenjak itu, beberapa skala lain telah dibangun, antaranya *Teacher Efficacy Scale* yang dibangun oleh Gibson dan Dembo (1984) dan *Bandura's Teacher Efficacy Scale* yang dibangun oleh pelopor SCT iaitu Albert Bandura (1997). Walaupun skala Gibson dan Dembo (1984) seringkali digunakan dalam pengukuran efikasi sendiri pengajaran, namun skala tersebut menerima banyak kritikan dari segi kebolehpercayaan, kesahan dan ketekalan berdasarkan SCT hingga menyebabkan beberapa skala alternatif dibangun (Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran et al., 1998).

Tschannen-Moran dan Hoy (2001) membangun *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) berdasarkan model bersepadu yang terdiri daripada tiga faktor. Instrumen ini diterima pakai oleh ramai pengkaji disebabkan ciri psikometrik dan konsep yang jelas berbanding TES (Chacon, 2005; Knoblauch & Hoy, 2008; Shore, 2004). Klassen et al. (2009) telah menjalankan ujian kesahan ke atas TSES terhadap enam kumpulan guru sekolah rendah di lima buah negara iaitu Kanada, Cyprus, Korea, Amerika Syarikat dan dua kumpulan guru sekolah menengah di Kanada dan Singapura. Hasil kajian pertama mendapati model tiga faktor efikasi sendiri terdiri daripada penglibatan pelajar, strategi pengajaran, dan pengurusan bilik darjah berbanding model satu faktor. Kedua, keputusan kajian menunjukkan TSES mencapai ketekalan dalaman yang baik dalam pelbagai persekitaran kajian. Ketiga, kajian tersebut menunjukkan pengukuran ini tidak berbeza antara kumpulan guru dalam persekitaran budaya yang sama tetapi berbeza jenis sekolah, antaranya sekolah rendah dan menengah. Keempat, kajian juga menunjukkan pengukuran ini tidak berbeza merentasi perbezaan budaya antara negara, iaitu Amerika Utara, Asia dan Eropah. Akhir sekali, kajian ini menyokong dapatan kajian-kajian lepas yang

menunjukkan TSES mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepuasan kerja di kelima-lima buah negara.

Efikasi sendiri terbentuk dari empat sumber utama informasi (Bandura, 1982, 2007) Sumber informasi yang paling kuat seringkali dirujuk kepada kepakaran masteri atau pencapaian. Walau bagaimanapun, peningkatan tahap efikasi sendiri bukan sahaja disebabkan kejayaan mereka tetapi juga dari segi proses dan interpretasi kejayaan tersebut (Bandura, 2007; Stajkovic & Luthans, 1998). Sumber informasi kedua dikenali sebagai pengalaman vikarious atau pemodelan. Memerhatikan kejayaan orang lain boleh membantu seseorang mencapai efikasi sendiri seandainya seseorang dapat memahami serta mempunyai persamaan dengan model yang diperhatikan (Luthans, 2002a) Sumber informasi ketiga dikenali sebagai pujukan lisan. Maklum balas positif yang diterima oleh seseorang individu, berserta sokongan dari individu lain dapat membantu meyakinkan seseorang itu yang mereka boleh mencapai kejayaan dalam melakukan sesuatu tugas (Bandura, 2007). Sumber informasi keempat dikenali sebagai rangsangan psikologi dan emosi. Ringkasnya, sekiranya seseorang itu dapat mengurangkan kegusaran tentang sesuatu, mereka berkemungkinan besar akan merasakan bahawa diri mereka berkeupayaan, kuat, dan sukar untuk gagal (Bandura, 2007).

Kajian menunjukkan faktor yang menyumbang terhadap pembentukan efikasi guru guru praperkhidmatan ialah mentor dan guru pembimbing semasa membimbing mereka (Cakir & Alici, 2009; Egel, 2009; Hamman et al., 2007; Sahin & Atay, 2010), bimbingan dan bantuan rakan sekerja (Goker, 2006), persekitaran dan iklim

sekolah (Henson, 2001; Kim & Kim, 2010; Suzana et al., 2010), dan sikap terhadap profesion keguruan (Bakar, Konting, Jamian, & Lyndon, 2008).

Berdasarkan perbincangan di atas, hubungan efikasi sendiri dan pencapaian juga dibincangkan dalam konteks yang spesifik iaitu efikasi guru amnya dan guru praperkhidmatan khususnya. Kajian-kajian lepas mendapati pengalaman guru praperkhidmatan semasa menjalani praktikum mempengaruhi pembentukan efikasi guru (antaranya Egel, 2009; Posnanski, 2007; Robert, Harlin, & Ricketts, 2006, Santhanamary & Hamdan, 2008). Tahap efikasi pengajaran guru praperkhidmatan didapati mempunyai hubungan yang positif yang signifikan dengan latihan mengajar, keseluruhan program pendidikan guru dan pencapaian hasil pembelajaran (Ahmad Zamri & Nordin, 2010; Nitsche, Dickhäuser, Fasching, & Dresel, 2011). Kajian turut menunjukkan efikasi guru mempunyai hubungan langsung dengan kepuasan kerja (Bakar et al., 2008; Caprara et al., 2003; Duffy & Lent, 2009; Klassen & Chiu, 2010) dan komitmen (Bogler & Somech, 2004; Lee, Zhang, & Yin, 2011; Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulan, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Selain itu, efikasi guru juga mempunyai kaitan dengan elemen ketahanan dalam modal psikologi positif (Gu & Day, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Kajian juga menunjukkan efikasi sendiri menjadi pemboleh ubah perantara terhadap hubungan sokongan mentor dan komitmen pengajaran (Rots et al., 2007), dan mempunyai hubungan tak langsung dengan kepuasan melalui pengaruh tanggapan matlamat (Lent et al., 2005; Lent et al., 2007).

2.8.1.3 Ketahanan

Teori dan penyelidikan berkenaan dengan ketahanan sebahagian besarnya datang dari hasil kajian bidang psikologi klinikal berkenaan kejayaan anak-anak remaja yang terpaksa menghadapi keadaan yang sukar (Masten & Reed, 2002). Masten, Best, dan Garmezy (1990) mendefinisikan ketahanan sebagai “satu proses, berupaya untuk, atau hasil dari kejayaan mengadaptasi walaupun menghadapi keadaan yang menghalang atau mengancam” (p. 425). Ketahanan dikaitkan dengan pengendalian (*coping*), yang ditakrifkan sebagai “keupayaan untuk mengadaptasi kepada pelbagai situasi dan meningkatkan keupayaan diri untuk menghadapi keadaan yang sukar” (Bobeck, 2002, p. 202).

Terdapat pelbagai pengukuran yang mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan telah dibangunkan. Beberapa skala mengukur trait personaliti yang berkaitan dengan kepintaran dari segi kawalan ego dan ketahanan ego (Block & Block, 1980; Block & Kremen, 1996; Klohn, 1996). Pengukuran ketahanan dari perspektif keadaan semasa (*state-like*) pula telah dibangunkan oleh Wagnild dan Young (1993) iaitu *Resilience Scale*.

Ketahanan paling dipengaruhi oleh interaksi antara individu dan persekitaran sekolah (Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Brunetti, 2006). Oleh itu, suasana persekitaran pendidikan yang penyayang, harapan yang positif, sokongan komuniti sosial dan perhubungan rakan sekerja adalah faktor-faktor yang mempengaruhi pembentukan ketahanan (Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Brunetti, 2006).

Walaupun kebanyakan kajian lepas berkaitan ketahanan ditumpukan kepada psikologi positif dan klinikal, namun beberapa kajian ketahanan dalam pendidikan menunjukkan ketahanan mempunyai hubungan positif dengan pencapaian akademik (Shaughnessy, Suldo, Hardesty, & Shaffer, 2006), keyakinan diri (Holmes, 2006; Jenkins, 2000), ikatan sekolah (Morrison, 2003), peningkatan sendiri (Langer, 2004) dan kesejahteraan (Carlton, 1991). Kajian terhadap tanggapan ketahanan guru juga telah mula mendapat tumpuan penyelidik (seperti Brunetti, 2006; Castro et al., 2010; Cornu, 2009; Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004). Sebab utama peningkatan tumpuan ini adalah kerana penurunan kadar pelantikan guru baru di negara barat dan keupayaan guru untuk mengendalikan cabaran dalam transformasi pendidikan (Johnson et al., 2010). Ketahanan juga mempunyai hubungan dengan keberkesanan pengajaran, kepuasan, dan komitmen guru (Bobek, 2002; Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004).

Dalam pendidikan guru, Cornu (2009) telah mencadangkan kerangka konseptual untuk menyokong pembentukan ketahanan terhadap guru praperkhidmatan berdasarkan Model Hubungan Ketahanan (Jordan, 2006). Kerangka ini memfokuskan kepada perhubungan iaitu interaksi yang kompleks dan dinamik antara individu dan pelajar dalam konteks pengajaran. Dalam model ini, ciri-ciri yang menyumbang kepada pembinaan ketahanan ialah (a) menyediakan peluang untuk sokongan rakan sekerja; (b) pengajaran yang eksplisit tentang kemahiran tertentu dan sikap; dan (c) penerimaan peranan yang khusus oleh guru praperkhidmatan, guru pembimbing dan pensyarah pembimbing.

2.8.1.4 Optimis

Optimis merujuk kepada penilaian secara menyeluruh (global) terhadap jangkaan hasil. Peranan optimis dalam psikologi positif telah diakui sebagai sebahagian dari ciri semula jadi dalam diri setiap insan (Peterson & Chang, 2003). Seligman (1998) mendefinisikan optimis sebagai seseorang yang membuat atribusi dalaman, stabil serta menyeluruh terhadap kejadian-kejadian positif. Kajian Carver dan Scheier (2002) pula dapat menjelaskan perbezaan antara individu optimis dan pesimis, iaitu “individu optimis adalah golongan yang mengharapkan kejadian-kejadian terbaik berlaku kepada mereka; individu pesimis pula sentiasa menjangka akan dilanda musibah” (2002, p. 231). Dengan kata lain, Carver dan Scheier (2002) melihat optimis sebagai “harapan positif untuk masa hadapan dan individu optimis sebagai insan yang mengharapkan penghasilan yang positif walaupun dalam keadaan yang sukar” (p. 233). Perbezaan dalam jangkaan ini menyebabkan individu optimis dan individu pesimis adalah berbeza dari segi pendekatan semasa menghadapi masalah, dan cara serta tahap kejayaan apabila berhadapan dengan kesukaran.

Jangkaan terhadap nilai optimis boleh diukur dengan mengutarakan soalan mudah, iaitu sama ada seseorang itu percaya hasil yang akan diperoleh baik atau buruk (Carver & Scheier, 2002; Carver & Scheier, 1998). Jangkaan yang lebih umum pula sering diukur dengan menggunakan *Life Orientation Test* (LOT) (Scheier & Carver, 1985). Skala ini kemudiannya telah ditingkatkan, dimodifikasi, dan dinamakan sebagai *Revised Life Orientation Test* (LOT-R) yang lebih ringkas iaitu terdiri daripada 6 item (Scheier, Carver, & Bridges, 1994).

Kajian mendapati individu yang mempunyai cara penyampaian yang lebih optimis lebih berjaya daripada individu yang mempunyai cara penyampaian yang pesimis dalam bidang akademik (Carver & Sheier, 2002; Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Hoy, Tarter, & Hoy, 2006; Ruthing, Perry, Hall, & Hladkyj, 2004; Seligman, 2006; Smith & Hoy, 2007). Dalam konteks organisasi, optimis didapati mempunyai hubungan rapat dengan tahap pencapaian, kepuasan dan kegembiraan (Jensen, Luthans, Lebsack, & Lebsack, 2008; Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005; Norman, Avey, Nimnicht, & Pigeon, 2010; Youssef & Luthans, 2007).

Namun dalam pendidikan guru, kajian Weinstein (1988) mendapati 118 guru praperkhidmatan mempunyai tanggapan yang terlampau tinggi terhadap kebolehan mereka dalam melaksana dan menjayakan sesuatu tugas yang diberikan. Weinstein merujuk lebihan tanggapan ini sebagai “optimis tidak realistik” (p. 31). Menurut Weinstein, keadaan ini berkemungkinan berlaku disebabkan guru praperkhidmatan kurang memahami pengalaman sebenar mengajar dan beliau beranggapan faktor ini akan mempengaruhi guru-guru praperkhidmatan apabila menghadapi realiti sebenar semasa mereka mula mengajar. Walaupun dapatan kajian ini agak menggusarkan, namun ia perlu dilihat secara positif. Hal ini kerana kajian Weinstein mempunyai kelemahan, disebabkan hanya memfokuskan kepada optimis tidak realistik sahaja secara *cross sectional* semasa fasa seseorang guru itu kurang berpengalaman. Guru-guru tersebut mungkin akan mempunyai tanggapan yang berbeza apabila mereka mula menimba pengalaman. Tambahan pula, seperti yang dinyatakan oleh Taylor dan Brown (1988), iaitu:

Penilaian diri yang [keterlaluan] positif, memperbesarkan-besarkan persepsi kawalan atau masteri, dan optimis tidak realistik adalah ciri pemikiran yang normal bagi setiap insan. Ilusi-ilusi positif mungkin amat berguna apabila individu-individu tersebut mendapat maklum

balas negatif atau apabila diancam dan terutamanya mungkin berupaya menyesuaikan diri dalam menghadapi kesukaran (p. 193)

Taylor dan Brown (1988) berpendapat bahawa individu yang mempunyai ilusi dan perasaan selesa pada peringkat awal mungkin dapat mencipta pilihan karier yang lebih baik, komited dan lebih memahami perkembangan profesional. Kajian Seligman (1997) membuktikan pendapat ini berdasarkan pemerhatian ke atas 400 orang pelajar sekolah untuk tempoh beberapa tahun. Seligman mendapati pelajar-pelajar yang memulakan kehidupan mereka dengan cara pesimis adalah mereka yang mempunyai kebarangkalian tinggi untuk mengalami kemurungan apabila mereka menghadapi kegagalan dalam kehidupan mereka pada masa depan. Manakala kajian *longitudinal* oleh Salmela-Aro, Tolvanen, dan Nurmi (2009) pula menunjukkan sifat optimis pelajar meningkat semasa mereka mereka belajar di universiti, dan kajian selepas 10, 14 dan 17 tahun kemudian mendapati mereka yang optimis menunjukkan tahap penglibatan kerjaya yang lebih tinggi. Dapatan tiga kajian tersebut menunjukkan sifat optimis amat penting dikaji kerana ia akan memberi kesan jangka panjang terhadap kerjaya.

Sungguhpun kajian yang dinyatakan di atas secara umumnya menunjukkan optimis adalah satu keperibadian yang tekal (Carver & Scheier, 2002), namun terdapat kajian lain yang menunjukkan optimis ini boleh dibentuk melalui intervensi yang mengubah situasi tertentu secara khusus. Apabila seseorang berjaya untuk menyelesaikan masalah, maka akan wujud sikap optimis dalam diri mereka (Williams, 2007). Keadaan ini berlaku kerana apabila seseorang menghadapi masalah, mereka akan mencari jalan untuk menyelesaikannya (kegagalan adalah sementara) dengan melihat apa yang mereka boleh ubahsuai bagi mencari jalan

mencapai kejayaan. Mereka juga mempunyai tanggapan bahawa usaha mereka boleh membawa kejayaan (Williams, 2008).

Seligman (1998), menyatakan bahawa penglibatan dalam sesuatu aktiviti secara berterusan untuk tempoh waktu yang tertentu dan mengecapi kejayaan dalam aktiviti-aktiviti tersebut dapat membina optimis. Bukti pembinaan optimis ini dapat dilihat dalam hasil penyelidikan Seligman (1998) berkenaan “optimis yang dipelajari”. Penyelidikan ini mendapati individu-individu mempunyai keupayaan untuk mengubahsuai gaya penyampaian mereka secara kognitif, dengan cara menterjemahkan semula matlamat yang diingini. Malahan, secara spontan seseorang individu seringkali akan menentukan sendiri matlamat yang boleh dicapai berdasarkan keadaan semasa yang dihadapi (Williams, 2007). Oleh itu, penglibatan dalam aktiviti-aktiviti pendidikan mempunyai korelasi positif dengan optimis (Skinner & Kindermann, 2008).

2.8.2 Pengukuran Modal Psikologi Positif

Perbincangan berkaitan elemen-elemen modal psikologi positif sebelum ini menunjukkan bahawa setiap elemen mempunyai alat pengukuran yang kukuh dari segi empirikal. Namun, para penyelidik berpendapat bahawa keadaan psikologi positif memberikan daya membuat ramalan yang lebih tinggi sebagai faktor teras peringkat tinggi (Luthans, Avolio et al., 2007; Stajkovic, 2006). Lanjutan dari itu, soal selidik psikologi positif atau lebih dikenali sebagai PCQ yang terdiri daripada 24 item telah dibangunkan sebagai faktor peringkat kedua (Luthans, Avolio et al., 2007). Instrumen ini telah diuji dan dibuktikan dari segi kesahan diskriminan, konvergen dan kriteria, serta kebolehpercayaan dalam kajian lepas (antaranya

Luthans et al., 2008; Youssef & Luthans, 2007, 2009). Sebagai faktor peringkat kedua, PCQ boleh digunakan oleh pengkaji untuk menilai psikologi positif sebagai satu konsep keseluruhan, dan juga kajian sub skala empat elemen yang membentuk psikologi positif secara individu.

Namun, tinjauan terhadap pengukuran efikasi sendiri dalam *Psychological Capital Questionnaire* (PCQ) mendapati item pengukuran bagi elemen efikasi sendiri tidak sesuai dengan konteks guru amnya dan guru praperkhidmatan dalam praktikum khususnya (contohnya, “Saya berasa yakin dalam mewakili bahagian kerja saya berbincang dengan pihak pengurusan” dan “Saya berasa yakin ketika menghubungi pihak luar organisasi saya (seperti pembekal, pelanggan) untuk berbincang masalah yang wujud”). Oleh itu, dalam konteks kajian ini, pengukuran pemboleh ubah modal psikologi positif mengadaptasi konsep pembentukan PCQ dengan mengintegrasikan empat skala elemen modal psikologi positif iaitu (a) efikasi - *Teachers’ Sense of Efficacy Scale* (TSES) oleh Tschannen-Moran dan Hoy (2001); (b) harapan - *State Hope Scale* (SHS) oleh Snyder et al. (1996); (c) optimis - *Revised Life Orientation Test* (LOT-R) oleh Scheier et al. (1994), dan (d) ketahanan - *14-Item Resilience Scale* (RS-14) oleh Wagnild (2009). Elemen ini akan digabungkan bagi membentuk faktor peringkat kedua modal psikologi positif guru.

2.8.3 Modal Psikologi Positif Dalam Pendidikan dan Pengaruhnya Terhadap Kualiti guru

Kajian pendidikan telah meminjam teori-teori dan kajian-kajian psikologi berdekad-dekad lamanya (Ormrod, 2004). Dalam persekitaran pendidikan, para pendidik lazimnya sering dibelenggu oleh masalah-masalah yang dihadapi oleh pelajar-pelajar

mereka serta memperuntukkan banyak masa untuk memperbaiki kelemahan-kelemahan para pelajar tersebut. Keadaan ini menyebabkan mereka mengabaikan kualiti dan kekuatan positif yang ada pada pelajar. Larson (2000) menyatakan:

Kita ada pelbagai program yang berasaskan penyelidikan untuk golongan belia bagi mengurangkan masalah keganasan berkaitan dadah, membunuh diri, kehamilan remaja dan lain-lain masalah tingkah laku, tetapi kekurangan pelaksanaan psikologi gunaan tentang bagaimana meningkatkan pembangunan belia yang positif (p. 170)

Lanjutan dari itu, para penyelidik kini turut menganjurkan pengisian dan program untuk membangunkan kekuatan dan kualiti positif para pelajar (Call et al., 2002; Gomez, 2007; Martens & Witt, 2004; Sheridan, Warnes, Cowan, Schemm, & Clark, 2004). Pendekatan positif yang proaktif ini dijangka dapat menghalang permasalahan tingkah laku para pelajar daripada berlaku (Chun, 2009; Flay, 2002; Reddy, Newman, Thomas, & Seligman, 2002).

Kajian juga membuktikan pelajar-pelajar yang mempunyai ciri-ciri psikologi positif berupaya mencapai kejayaan yang lebih baik dalam akademik (Pajares, 2001; Lassen, Steele, & Sailor, 2006). Menurut pendapat ahli-ahli psikologi positif, emosi yang positif mampu meluaskan pemikiran dan tindakan yang wujud dalam pemikiran seseorang individu (Fredrickson, 2000). Pendapat ini juga berkemungkinan turut mempengaruhi pencapaian akademik di dalam organisasi pendidikan.

Para penyelidik psikologi positif telah berjaya membangunkan modal psikologi positif di dalam organisasi perniagaan (Donaldson, & Ko, 2009; Luthans et al., 2008; Luthans, Avey, Avolio, Norman, & Combs, 2006). Kajian empirikal menunjukkan modal psikologi positif sebagai faktor peringkat kedua mempunyai hubungan yang signifikan terhadap peningkatan pencapaian individu dalam organisasi, antaranya

prestasi (Luthans, Avey, Clapp-Smith, & Li, 2008; Luthans, Avolio et al., 2007; Luthans et al., 2005; Rego et al., 2010), kepuasan kerja (Larson & Luthans, 2006; Luthans, Avolio et al., 2007), komitmen (Luthans et al., 2008), dan kesejahteraan psikologi (Avey, Luthans, Smith, & Palmer, 2010).

Psikologi positif juga mempunyai hubungan negatif yang signifikan dengan sikap-sikap negatif dalam organisasi seperti tekanan, niat untuk berhenti, carian kerja lain, sinisme, dan ketidakhadiran (Avey, Hughes, Norman, & Luthans, 2008; Avey, Luthans, & Jensen, 2009; Avey, Patera, & West, 2006; Luthans, Norman, Avolio, & Avey, 2008; Toor & Ofori, 2010).

Namun, para penyelidik bidang pendidikan masih memberi kurang tumpuan terhadap modal psikologi positif serta peranannya di dalam pencapaian akademik (Searle, 2010). Kajian dalam bidang pendidikan banyak ditumpukan kepada modal tradisi (seperti, modal kewangan, modal sosial dan modal insan) yang memainkan peranan di dalam menentukan prestasi akademik para pelajar, para guru dan sekolah-sekolah (Lassen et al., 2006; Marks, Cressewell, & Ainsley, 2006; Parcel & Dufur, 2001; Stewart, 2008).

Berdasarkan perbincangan di atas, pengintegrasian modal psikologi positif dalam kerangka kajian ini dibuat berdasarkan kajian konseptual oleh Searle (2010) dan kajian awal secara empirikal oleh pengkaji gelagat organisasi yang menunjukkan modal psikologi positif berpotensi untuk diaplikasikan dalam persekitaran pendidikan (Luthans, Avolio et al., 2007). Pemboleh ubah modal psikologi positif dalam kajian ini adalah sebagai faktor peringkat kedua bagi mengembangkan elemen efikasi sendiri dalam SCCT (Lent et al., 1994; Lent, 2004).

Hipotesis yang dibentuk berkaitan modal psikologi positif dalam kajian ini ialah:

H3: Modal psikologi positif mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.

H8: Modal psikologi positif memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.

H12: Modal psikologi positif memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru.

2.9 Faktor Pemilihan Profesion Keguruan

Persoalan tentang mengapa seseorang individu mahu menjadi guru telah mendapat perhatian pengkaji di seluruh dunia sejak tahun 1960an (Watt & Richardson, 2007). Tarikan terhadap kerjaya perguruan bermula dengan guru praperkhidmatan menetapkan keputusan untuk menceburi dunia pendidikan atau seseorang graduan menunjukkan motivasi untuk mendidik orang lain (Hammond, 2002). Keadaan ini berlaku kerana seseorang calon guru dijangka telah menetapkan pilihan untuk menceburi kerjaya perguruan sebelum mereka memasuki latihan perguruan dan agak sukar untuk diubah (Murphy, Delli, & Edwards, 2004; Ng, Nicholas, & Williams, 2010; Peske, Liu, Johnson, Kauffman, & Kardos, 2001). Lantaran itu, motivasi adalah faktor yang sering diambil kira dalam pemilihan guru (Wang & Fwu, 2007). Laporan OECD berkaitan pendekatan pemilihan dan pengambilan guru di kebanyakan negara di seluruh dunia juga membuktikan motivasi adalah elemen yang diberi penekanan utama dalam amalan pemilihan calon guru (Hobson et al., 2010).

Kajian Barber dan Mourshed (2007) terhadap sistem persekolahan terbaik di dunia berdasarkan Laporan McKinsey mendapati mekanisme yang paling efektif dalam proses pemilihan untuk menyertai program pendidikan guru ialah:

... menyadari bahawa untuk membolehkan seseorang itu menjadi guru yang efektif mereka perlu mempunyai satu set ciri-ciri yang boleh dikenal pasti sebelum mereka memasuki profesion keguruan iaitu: mempunyai tahap celik huruf dan celik angka yang tinggi, mempunyai kemahiran komunikasi dan interpersonal yang baik, mempunyai keinginan belajar, dan motivasi yang tinggi untuk mendidik (Barber & Mourshed, 2007, p.17)

Laporan kajian OECD (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009) yang dijalankan selama 6 tahun terhadap pelbagai kategori guru iaitu guru praperkhidmatan, guru percubaan, dan guru permulaan, turut menyarankan perkara yang sama iaitu “cuba pastikan pemohon yang diterima masuk ke dalam program memiliki motivasi intrinsik yang sejati untuk menjadi guru” (Hobson et al., 2009, p. 256).

Kajian yang dijalankan di Perancis, Australia, Belgium, Kanada, Belanda, Republik Slovaskia, dan United Kingdom mendapati sebab utama guru memilih profesion ini adalah disebabkan oleh keinginan untuk bekerja bersama kanak-kanak, potensi untuk meningkatkan keupayaan intelektual, dan sebagai satu jalan untuk menyumbang kepada masyarakat (OECD, 2005). Dapatan yang sama turut dikenal pasti dalam beberapa kajian lain yang dijalankan pada tahun 1940an hingga awal tahun 2000 (Richardson & Watt, 2010).

Beberapa kajian lain yang dijalankan pada tahun 1980an dan 1990an terhadap faktor pemilihan profesion ini di negara yang berbeza sosio-budaya seperti Brunei, Zimbabwe, Cameroon, Caribbean, dan Jamaica pula mendapati faktor ekstrinsik

seperti gaji, jaminan kerjaya, dan status kerjaya adalah lebih utama (Richardson & Watt, 2010). Guarion et al. (2006) menyimpulkan bahawa keinginan altruistik untuk berkhidmat kepada masyarakat merupakan motivasi utama kepada individu memilih profesion keguruan.

Kajian berkaitan motivasi guru praperkhidmatan di Australia yang dijalankan menggunakan kerangka *FIT-Choice* menunjukkan nilai intrinsik pengajaran, nilai utiliti sosial, dan tanggapan keupayaan mengajar adalah faktor yang paling kuat mempengaruhi pemilihan profesion keguruan (Watt & Richardson, 2007, 2008). Kajian Eren dan Tezel (2010) terhadap guru praperkhidmatan Bahasa Inggeris di Turki juga menunjukkan dapatan yang sama dari segi aspek tanggapan keupayaan dan nilai intrinsik pengajaran. Selain itu, guru praperkhidmatan di negara tersebut turut memilih aspek nilai kerjaya, kepuasan pemilihan dan menyumbang kepada kepada masyarakat kerjaya sebagai faktor pemilihan utama dalam profesion keguruan. Kajian ini juga turut menggunakan kerangka *FIT-Choice*.

Kajian perbandingan di antara guru praperkhidmatan di Barat (Kanada) dan di Timur (Oman) turut dijalankan menggunakan *FIT-Choice* (Klassen, Al-Dhafri, Hannok, & Bets, 2011). Kajian ini menghasilkan dapatan yang menyokong konseptualisasi motivasi guru oleh Watt dan Richardson (2007) yang diukur menerusi skala *FIT-Choice*. Kajian terhadap guru praperkhidmatan di Kanada ini mengesahkan kesemua 12 faktor hipotesis peringkat pertama yang mengandungi empat faktor utama iaitu kemampuan, nilai kerjaya secara instrinsik, keinginan membentuk masa depan kanak-kanak, dan minat bekerja bersama kanak-kanak.

Sebagai perbandingan, Watt dan Richardson mendapati guru praperkhidmatan di Australia memilih empat faktor berkenaan sebagai tertinggi apabila diukur menggunakan skala *FIT-Choice*. Oleh itu, dapatan kajian ini turut menyokong faktor *FIT-Choice* dalam persekitaran Barat dan menyokong kesahan konstruk ini. Walau bagaimanapun, sokongan ke atas lapan faktor lain di antara sampel kajian di Kanada tidak begitu kuat. Faktor yang rendah dipilih ialah terhadap *fallback career*, pengalaman mengajar lepas, keselamatan kerja, masa bersama keluarga, pertukaran tempat kerja, meningkatkan ekuiti sosial, memberi sumbangan sosial, dan pengaruh sosial. Sampel kajian di Oman pula menunjukkan terdapat sedikit perbezaan dimana guru praperkhidmatan memilih keupayaan, nilai kerjaya intrinsik, dan pengaruh sosial sebagai faktor tertinggi, manakala *fallback career*, bekerja bersama kanak-kanak, pengalaman mengajar lepas, nilai utiliti personal, masa bersama keluarga, pertukaran tempat kerja, membentuk masa depan kanak-kanak/remaja, meningkatkan ekuiti sosial, dan memberi sumbangan sosial sebagai faktor yang rendah.

Di Malaysia, terdapat beberapa kajian yang dijalankan berkaitan faktor pemilihan profesion keguruan pada tahun 90an dan awal tahun 2000. Kajian Noran Fauziah (1990) telah dijalankan dalam kalangan praperkhidmatan maktab perguruan sesi 1988/1989. Kajian beliau telah mengenal pasti lima kelompok faktor pemilihan profesion keguruan iaitu pertimbangan peribadi, nilai-nilai perguruan, mengatasi kekurangan guru, sebab-sebab idealistik, minat kepada keadaan kerjaya, dan sesuai dengan kelayakan akademik. Dapatan kajian Noran Fauziah (1990) mendapati faktor utama (melebihi 90%) yang mempengaruhi guru praperkhidmatan memilih profesion ini ialah kerana mereka ingin berkhidmat kepada masyarakat dan berminat dengan

kanak-kanak. Faktor kedua yang mempengaruhi (melebihi 70%) adalah berkaitan minat mereka kepada kerjaya, sukakan pengajaran, dan kesesuaian dengan pencapaian akademik mereka. Faktor luaran pula hanya mencapai purata kurang 60% antaranya, gaji, masa kerja singkat, dan pengaruh orang lain. Walau bagaimanapun, jaminan kerjaya adalah satu-satunya faktor luaran yang kuat mempengaruhi pemilihan profesion (88%).

Mohamad Sani et al. (2002) telah menyenaraikan 32 item faktor yang mempengaruhi pemilihan kerjaya guru dalam kalangan pelajar pendidikan di Universiti Kebangsaan Malaysia. Kajian Mohd Sani et al. telah membahagikan item faktor ini kepada tiga faktor iaitu ekstrinsik, alturistik dan intrinsik. Hasil kajian tersebut mendapati jaminan kerjaya (82%) adalah faktor yang paling mempengaruhi pelajar memilih profesion keguruan, diikuti oleh dipengaruhi oleh orang lain (72%) dan faktor gaji lumayan (69%).

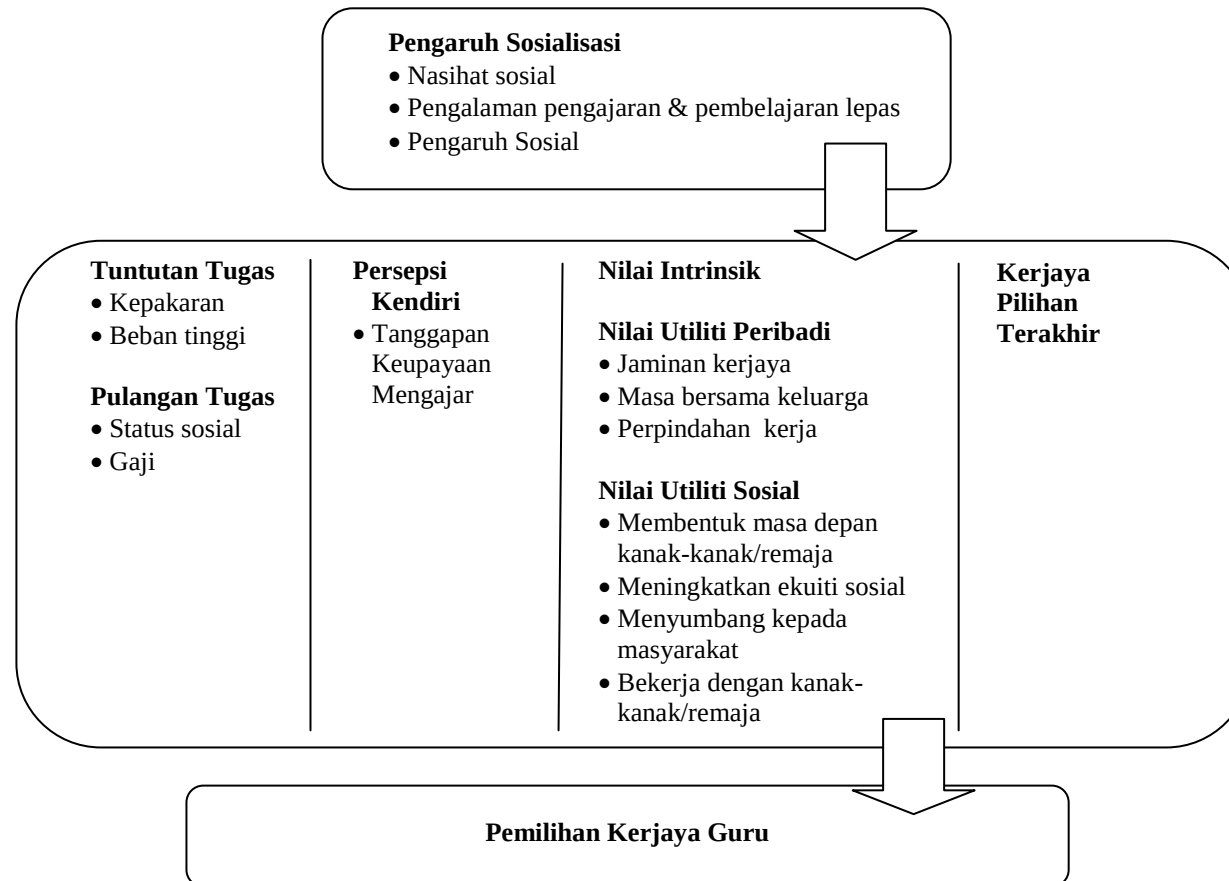
Kajian Mohd Yusof et al. (2008) terhadap pelajar tahun akhir program pendidikan di IPTA seluruh Malaysia pula menunjukkan faktor pemilihan dari segi motivasi dan sikap mempunyai hubungan yang signifikan terhadap profesionalisme guru. Walau bagaimanapun, pengukuran motivasi dalam kajian tersebut dianalisis berdasarkan nilai hasil tambah faktor peringkat kedua. Oleh itu, jenis motivasi (sama ada intrinsik, ekstrinsik, atau altruistik) yang mempengaruhi tidak dapat diketahui untuk dibandingkan dengan dapatan kajian lain.

2.9.1 Pengukuran Faktor Pemilihan Profesion Keguruan

Kajian-kajian lepas berkaitan pemilihan profesion keguruan yang telah dibincangkan menunjukkan motivasi intrinsik, ekstrinsik dan altruistik adalah faktor utama yang

sering ditonjolkan. Namun begitu, adalah sukar untuk membandingkan motif-motif ini kerana tidak terdapat satu kerangka teori yang sama (Eren & Tezel, 2010) dan dibina berdasarkan asas psikologi dari aspek motivasi (Watt & Richardson, 2007; Richardson & Watt, 2010). Dimensi untuk mengukur motif tersebut dalam kajian tersebut juga berbeza dan dibina dengan menggunakan konstruk mereka sendiri yang berbeza antara satu kajian dengan kajian yang lain (Watt & Richardson, 2006). Selain itu, terdapat pertindihan antara item dalam kelompok motivasi berbeza (Richardson & Watt, 2010). Di Malaysia, penyelidik juga menggunakan istilah berbeza dalam menerangkan maksud faktor iaitu motif (Muhammad Sani, Salleh, & Norzaini, 2002; Mohd Yusof, 2002; Norasmah, Zamri, & Mohammed Sani, 2006), sementara yang lain mengekalkan istilah faktor (Halimah, 2006; Noran & Ahmad Mahzan, 1998).

Watt dan Richardson (2007) telah membangunkan kerangka yang dinamakan *Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice)* seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 2.7. Kerangka ini mengambil kira aspek motivasi altruistik, motivasi intrinsik, motivasi utilitarian, dan kepercayaan terhadap keupayaan mereka yang digunakan dalam kajian-kajian terdahulu (Richardson & Watt, 2010). Selain itu, kerangka ini turut mengambil kira aspek jangkaan dan ganjaran dalam profesion keguruan sebagai salah faktor pemilihan. Kerangka ini dibina berdasarkan Teori Jangkaan-Nilai yang berkaitan motivasi pencapaian (Wigfield & Eccles, 2000).



Rajah 2.7: Kerangka FIT-Choice

Kerangka ini mengandungi tiga komponen utama. Komponen pertama meliputi dua belas dimensi motivasi iaitu tanggapan keupayaan mengajar, nilai intrinsik kerjaya, kerjaya pilihan terakhir, jaminan kerjaya, masa bersama keluarga, perpindahan kerja, membentuk masa depan kanak-kanak/remaja, meningkatkan ekuiti sosial, menyumbang kepada masyarakat, bekerja dengan kanak-kanak/remaja, pengalaman pengajaran dan pembelajaran lalu, dan nasihat serta pengaruh sosial (oleh keluarga, kawan dsb). Dimensi ini mengandungi faktor peringkat kedua yang terdiri daripada nilai utiliti sosial dan nilai utiliti peribadi.

Komponen kedua pula berkaitan dengan tanggapan terhadap profesion ini yang terdiri dari dimensi kepakaran, beban tinggi, status sosial, gaji. Komponen yang terakhir pula mengandungi satu dimensi yang dinamakan sebagai kepuasan terhadap kerjaya (Watt & Richardson, 2007).

Kerangka ini telah digunakan dalam kajian terkini di 17 buah negara iaitu Australia, Amerika Syarikat, Jerman, Norway, Switzerland, Kanada, Belgium, China, Ireland, Estonia, Belanda, India, Kenya, New Zealand, Filipina, Croatia dan Turki (Eren & Tezel, 2010; Watt & Richardson, 2011; Watt & Richardson 2007; Watt, Richardson, & Pietsch, 2009). Penggunaan kerangka yang sama dalam kajian membolehkan kajian perbandingan silang budaya dapat dijalankan (Watt & Richardson, 2011).

2.9.2 Pengaruh Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Terhadap Kualiti Guru

Faktor pemilihan profesion keguruan menjadi langkah utama bagi memahami isu dan proses pembentukan kualiti guru (Block, 2008; Richardson & Watt, 2010;

Richardson & Watt, 2006) dalam pelbagai budaya di seluruh dunia (OECD, 2005). Kajian menunjukkan faktor guru praperkhidmatan menyertai profesion keguruan mempunyai hubungan langsung yang signifikan dengan pencapaian mereka semasa menjalani pendidikan guru (Bruinsma & Jansen, 2010; Mohd Yusof et al., 2008).

Faktor pemilihan profesion keguruan juga dapat memudahkan guru praperkhidmatan menetapkan penguasaan matlamat dan dapat menentukan tahap pencapaian mereka (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Malmberg, 2006). Kajian juga menunjukkan faktor pemilihan juga mempunyai hubungan yang positif dengan komitmen pengajaran (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Rots, Aelterman, Devos, & Vlerick, 2010) dan kepuasan kerjaya (Watt & Richardson, 2008). Berdasarkan dapatan kajian lepas, hipotesis berikut dibentuk:

H6: Faktor pemilihan profesion keguruan mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.

2.10 Bimbingan Guru Pembimbing

Tugas sebagai guru pembimbing adalah sukar dan mencabar kerana tugas mereka yang kompleks dan sentiasa berubah (Hawkey, 1997). Dalam konteks psikologi perkembangan kognitif, tugas guru pembimbing adalah sebagai penyelia. Ia merujuk kepada penyeliaan instruksi di mana guru pembimbing adalah pakar yang membantu guru praperkhidmatan memperolehi pengetahuan dan kemahiran profesional serta menambah baik amalan sedia ada (Ralph, 2003). Sebaliknya, Anderson dan Shannon (1998) pula merujuk tugas guru pembimbing sebagai mentor. Proses pementoran menurut mereka merujuk kepada satu proses di mana:

Individu yang berpengalaman dan berkemahiran, menjadi model ikutan, mengajar, menjamin, memberi galakan, menasihati dan menjadi rakan kepada individu yang kurang berpengalaman dan kurang berkemahiran bagi meningkatkan profesionalisme dan/atau perkembangan peribadi (p. 39)

Walaupun terdapat perbahasan tentang perbezaan tugas guru pembimbing sebagai penyelia atau mentor, namun dalam konteks kajian ini tugas guru pembimbing bagi praktikum PISMP dirujuk sebagai mentor (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2009). Oleh itu, perbincangan tugas guru pembimbing akan ditumpukan kepada aspek pementoran.

Pementoran seringkali diperihalkan dari aspek tugas yang perlu dilaksanakan oleh mentor. Antaranya ialah tugas sebagai model dan pengajar (Bray & Nettleton, 2006; Greene & Puetzer, 2002; Kilcullen, 2007), penasihat (Hall et al., 2008; Kwan & Lopez-Real, 2005), fasilitator (Bullough et al., 2003; Hall et al., 2008; Maynard, 2000), penilai (Hall et al., 2008; Kilcullen, 2007; Le Maisture et al., 2006), dan penyokong (Hill et al., 2005). Walau bagaimanapun, apa yang lebih penting di sebalik nama yang pelbagai ini ialah konsep sokongan, pemodelan dan nasihat yang diberikan kepada guru praperkhidmatan (Hall, Draper, Smith, & Bullough, 2008; Le Maistre, Boudreau & Pare, 2006; Wang & Odell, 2002).

Pementoran kini juga telah banyak digunakan dalam pendidikan guru bagi menggantikan istilah penyeliaan (Price & Chen, 2003; Walkington, 2005; Zeegers, 2005). Sejajar dengan perkembangan tersebut, pementoran dalam program PISMP diistilahkan sebagai satu program sokongan untuk peningkatan profesionalisme guru bagi membimbing guru praperkhidmatan menimba ilmu, kemahiran dan pengalaman masing-masing secara bersama (Bahagian Pendidikan Guru, 2009b).

2.10.1 Model Pementoran

Terdapat pelbagai pendekatan atau model yang digunakan dalam kajian terhadap tugas mentor yang boleh dikategorikan kepada lima paradigma iaitu sains tingkah laku, psikologi perkembangan, pendekatan refleksi kritikal, pendekatan berasaskan inkuiri, dan konstruktivis.

Berdasarkan paradigm sains tingkah laku, pendekatan yang digunakan oleh mentor ialah dengan kaedah memfokuskan kepada satu tugas spesifik yang perlu dikuasai oleh guru praperkhidmatan. Dalam konteks ini, guru praperkhidmatan akan dianggap berjaya sekiranya dapat menguasai tugas tersebut. Antara model atau pendekatan dalam paradigma sains tingkah laku ialah:

- Pendekatan Pencerapan Klinikal: pencerapan klinikal dibangunkan oleh Clinical Goldhammer (1969) dan Cogan (1973). Model ini merangkumi lima fasa iaitu perancangan sidang, pemerhatian bilik darjah/pengumpulan data, analisis dan strategi, sidang penyeliaan, dan analisis pasca sidang. Tugas penyelia adalah memberi maklum balas yang objektif terhadap sesuatu masalah, mendiagnosis dan menyelesaikan masalah instruksi. Maklum balas tersebut dapat membantu guru meningkatkan kemahiran strategi instruksi dan membuat pentaksiran (Acheson & Gall, 2003)
- Pendekatan Pergerakan Akauntabiliti: pentaksiran dan pencapaian guru praperkhidmatan difokuskan kepada pencapaian murid (Hopkins & Moore, 1993)
- Pendekatan Penyeliaan Artistik (Eisner, 1982): melalui pendekatan ini penyelia perlu bijak dan berpengalaman serta peka terhadap pengajaran.

Pengajaran dianggap sebagai satu kaedah artistik iaitu seni bagi mengubah pelbagai keadaan yang tidak sesuai kepada satu pengajaran yang unggul berdasarkan jangkaan, langkah dan model yang sesuai.

- Model Penilaian-Kendiri (Bailey, 1981): tugas penyelia adalah lebih berfikiran terbuka, menjadi rakan yang kritikal, dan menjadi pemerhati yang objektif bagi membantu guru praperkhidmatan membuat penilaian sendiri secara realistic.
- Pendekatan Penyeliaan Saintifik: tugas penyelia ialah meningkatkan pengajaran melalui jujukan aktiviti, antaranya mengenal pasti keperluan murid dan membentuk objektif yang spesifik (Russell & Hunter, 1980 dalam Kosmoski, 2006).

Model Penyeliaan Perkembangan (Glickman, 1990) pula adalah model dalam paradigm psikologi perkembangan. Dalam model ini, tugas penyelia adalah membantu guru praperkhidmatan membangunkan dan menggunakan kemahiran berfikir untuk mendiagnos dan menyelesaikan masalah semasa mengajar. Tiga stail penyeliaan perkembangan telah dibangunkan iaitu direktif, kolaboratif dan non-direktif bagi menganalisa tahap perkembangan guru praperkhidmatan dari segi komitmen dan tahap pemikiran yang abstrak.

Lanjutan daripada paradigma psikologi perkembangan, pendekatan refleksi kritikal pula dibangunkan meliputi model-model seperti (a) Model Perantis – penyelia adalah ketua; (b) Model Kompetensi – penyelia memodelkan dan melatih; dan (c) Model Reflektif – penyelia menggalakkan inkuiri yang kritikal dan reflektif (Maynard &

Fullong, 1993). Berdasarkan paradigma ini, pemilihan jenis model penyeliaan yang akan dijalankan amat bergantung kepada tahap guru praperkhidmatan.

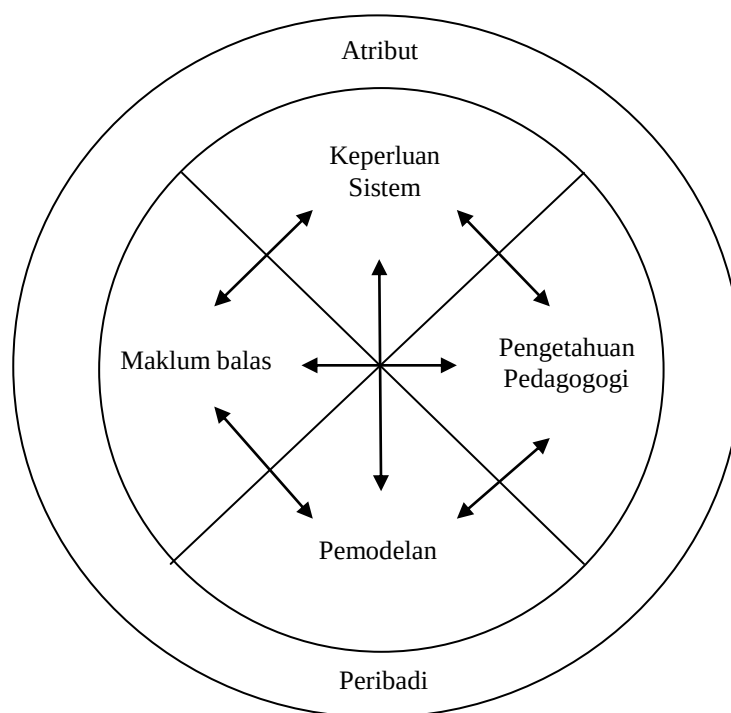
Pada tahun 1999, model reflektif berdasarkan pendekatan berorientasikan inkuiri telah dibangunkan. Model ini menekankan kepada integrasi di antara teori berkenaan mata pelajaran teras dan profesional, dan pengalaman sekolah di awal pengajian guru praperkhidmatan (Maxie, 2001).

Ulasan ringkas terhadap model-model yang dinyatakan di atas menunjukkan model-model tersebut menekankan kepada perkembangan tingkah laku dan tidak dibangunkan berdasarkan kerangka teori (Cochran-Smith, 2005). Tinjauan secara komprehensif yang dijalankan oleh Cochran-Smith (2005) mendapati kepercayaan dan tindakan guru praperkhidmatan dipengaruhi oleh kepercayaan lepas, pengalaman, kerja kursus dan situasi praktikum yang sedang mereka jalani. Lantaran itu, model-model terkini dalam penyeliaan telah dibangunkan berdasarkan kerangka teori konstruktivis (antaranya Roberts, 2006; Hudson et al., 2005).

Model Penyeliaan Efektif (Roberts, 2006) dibangunkan dengan menggunakan kaedah *Delphi* ke atas guru praperkhidmatan sebelum dan selepas menjalani *internship*. Model Robert (2006) membahagikan 30 ciri guru pembimbing yang efektif kepada empat kategori iaitu pengajaran/instruksi, profesionalisma, perhubungan, dan ciri peribadi. Namun begitu, terdapat limitasi dalam instrumen bagi mengukur faktor tersebut kerana pembentukannya tidak disokong menggunakan analisis faktor tetapi dikategorikan menggunakan kaedah *constant-comparative* (Roberts, 2006).

Model Lima Faktor Pementoran (Hudson & Skamp, 2003) pula dibangunkan berdasarkan kajian literatur yang menunjukkan peranan mentor boleh dihubungkan kepada lima faktor pementoran efektif. Faktor-faktor dalam model ini mampu mendefinisikan dengan jelas peranan mentor sebagai guru pembimbing semasa praktikum (Hudson et al., 2005). Lima faktor tersebut ialah (a) atribut peribadi; (b) pengetahuan pedagogi; (c) keperluan sistem; (d) pemodelan; dan (e) maklum balas (Hudson & Skamp, 2003; Hudson et al., 2005).

Rajah 2.8 menunjukkan model tersebut yang digunakan bagi menentukan tahap bimbingan guru pembimbing dalam kajian ini.



Rajah 2.8: Model Lima Faktor Pementoran (Hudson et al., 2005)

Faktor 1: Atribut Peribadi.

Atribut peribadi mentor memberi impak yang kuat terhadap pembelajaran guru praperkhidmatan (Hudson, 2007; Wang & Odell, 2002). Atribut guru pembimbing yang sesuai akan memudahkan proses pembelajaran berlaku, terutamanya dalam proses pembelajaran dalam konteks sosial (Ganser, 1996; Hudson, 2004). Bahkan sifat peribadi mentor adalah perkara dasar dalam proses pementoran (lihat rajah 2.8). Kajian lepas menunjukkan ciri-ciri atribut peribadi yang perlu ada pada seorang mentor ialah menyokong, penuh perhatian, dan selesa untuk berbicara khususnya tentang amalan pengajaran (Jonson, 2002; Kennedy & Dorman, 2002). Mentor juga perlu menanamkan sikap positif dan kepercayaan dalam diri guru praperkhidmatan untuk mengajar, serta membantu guru tersebut membuat refleksi yang positif bagi meningkatkan pengajaran mereka (Hobson et al., 2009; Lopez-Real & Kwan, 2005; Simpson, Hasting, & Hill, 2007).

Faktor 2: Keperluan Sistem.

Keperluan sistem adalah faktor yang berkaitan dengan keperluan kurikulum (Hudson, 2004). Kepekaan terhadap keperluan kurikulum amat penting disemai di peringkat latihan perguruan dan turut mempengaruhi pencapaian guru praperkhidmatan (Hudson, 2007). Oleh itu mentor boleh membantu guru praperkhidmatan memahami keperluan ini dari segi memahami tujuan sesuatu kurikulum, kaedah pelaksanaan kurikulum yang khusus bagi subjek tertentu dan dasar sekolah terhadap pelaksanaan kurikulum (Hudson, Usak, & Savran-Gencer, 2009; Jarvis, McKeon, Coates, & Vause, 2001; Kilcullen, 2007; Maynard, 2000).

Faktor 3: Pengetahuan Pedagogi

Pengetahuan pedagogi guru praperkhidmatan dibentuk dalam persekitaran sekolah dan sangat penting bagi mewujudkan pengajaran yang berkesan (Hudson et al., 2005). Oleh itu, mentor itu sendiri perlu mempunyai pengetahuan pedagogi bagi membimbing pengajaran guru praperkhidmatan di bawah seliaan mereka dan menjadi kunci dalam proses pementoran secara keseluruhan (Hudson, 2004). Sebelas atribut pementoran dan amalan yang berkaitan dengan pengetahuan pedagogi dikenal pasti berdasarkan model ini iaitu perancangan, penjadualan, persediaan, strategi pengajaran, pengurusan kelas, kemahiran menyoal, penyelesaian masalah, pengetahuan kandungan, pelaksanaan, penilaian dan memberi pandangan (Bullough, 2005; Fleer & Hardy, 2001; Hudson, 2007; Jarvis et al., 2001; Noor Azlan & Lim, 2011; Nor Asimah, 2010; Schmidt, 2008).

Faktor 4: Pemodelan.

Guru praperkhidmatan akan mempelajari kemahiran dengan lebih berkesan dengan memerhatikan bagaimana guru pembimbing melaksanakan pengajaran (Barab & Hay, 2001; Hudson et al., 2005). Dengan kaedah pemodelan, keyakinan mereka juga akan meningkat (Bandura, 1986). Lapan ciri dan amalan yang berkaitan dengan pemodelan ialah (a) minat; (b) pengajaran; (c) pengajaran yang berkesan; (d) hubungan baik dengan murid; (e) pelajaran amali; (f) reka bentuk pengajaran berkesan; (g) pengurusan kelas ;dan (h) penggunaan laras bahasa (Bray & Nettleton, 2006; Greene & Puetzer, 2002; Hudson, 2004; Kilcullen, 2007). Pemodelan amalan-amalan ini dapat meningkatkan pemahaman guru praperkhidmatan bagi menjalankan pengajaran pembelajaran yang efektif (Hudson, 2006).

Faktor 5: Maklum balas

Maklum balas guru pembimbing amat penting bagi membolehkan guru praperkhidmatan menilai semula dan meningkatkan amalan pengajaran mereka (Jarvis et al., 2001, Hudson et al., 2005). Bagi memberi maklum balas seseorang mentor perlu: (1) Menjelaskan harapan; (2) Menyemak rancangan pelajaran; (3) Mencerap guru praperkhidmatan; (4) Memberi maklum balas lisan; (5) Memberi ulasan bertulis; dan (6) Membantu guru praperkhidmatan menilai amalan pengajaran (Ganser, 2002; Maynard, 2000; Hall et al., 2008; Jewell, 2007; Kilcullen, 2007; Upson, Koballa, & Gerber, 2002; Melor, Harwati, Noriah, & Zamri, 2010).

Soal selidik *Mentoring for Effective Primary Science Teaching* (MEPST) telah dibangunkan untuk mengukur faktor-faktor tersebut dan analisis faktor telah mengesahkan lima faktor tersebut (Hudson, 2006). Walaupun pada tujuan awal model ini dibangunkan untuk mata pelajaran Sains (Hudson, 2004), namun Hudson (2006) telah mencadangkan pengadaptasian model ini dalam mata pelajaran lain. Perbincangan berkaitan Model Lima Faktor Pementoran ini menjadi asas kepada konsep bimbingan guru pembimbing dalam konteks kajian ini dengan mengadaptasi soal selidik MEPST.

2.10.2 Pengaruh Bimbingan Guru Pembimbing Terhadap Kualiti Guru

Kajian-kajian lepas menunjukkan sokongan yang diberikan terhadap guru praperkhidmatan menyumbang terhadap pembentukan kualiti guru (Fazio & Voalnte, 2011; Nor Asimah, 2010; Schepens, Aelterman, & Vlerick, 2009; Wang & Odell, 2002). Kajian juga menunjukkan sokongan dan bimbingan guru pembimbing memberi kesan tak langsung terhadap hubungan faktor pemilihan profesion

keguruan dengan kualiti guru (Schepens et al., 2009), sama seperti yang dicadangkan dalam SCCT (Lent et al., 1994; Lent, 2004). Kajian-kajian tersebut menjadi asas pembentukan hipotesis kajian ini, iaitu:

H9: Bimbingan guru pembimbing mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.

H7: Bimbingan guru pembimbing memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.

2.11 Persekitaran Sekolah

Persekitaran sekolah dalam konteks bidang persekitaran pembelajaran dilihat dari aspek psikososial (Fisher & Fraser, 1991; Fraser & Rentoul, 1982; Laugksch, Aldridge, & Fraser, 2007). Kajian persekitaran dipelopori oleh Lewin (1936) dalam Teori Lapangan (*Field Theory*) bagi mengenal pasti hubungan antara persekitaran dan interaksinya dengan ciri-ciri peribadi individu sebagai penentu kepada perlakuan manusia (Barone, Maddux, & Snyder, 1997). Teori ini mengaitkan hubungan perlakuan (*Behavior* - B) terhadap manusia (*People* - P) dan persekitaran (*Environment* - E), $B=f(P, E)$. Menurut Lewin, pengkaji perlu mengkaji ruang lingkup kehidupan individu yang terdiri daripada manusia dan persekitaran individu tersebut. Teori ini mengemukakan hubungan antara matlamat individu dalam sesebuah komuniti dengan perilaku ahli kumpulan untuk mencapai matlamat komuniti tersebut.

Teori Lapangan telah dikembangkan oleh Murray (1938) ke dalam persekitaran pendidikan dalam Model Keperluan-Desakan (*Needs-PressModel*). Berdasarkan model ini, keperluan peribadi akan menggerakkan seseorang untuk mencapai sesuatu

matlamat, manakala desakan persekitaran pula menyediakan suatu suasana luaran yang menyokong atau mengecewakan keperluan peribadi tersebut (Fraser, 1994). Persekitaran dalam SCCT pula (Lent & Brown, 2006) dilihat dalam konteks jangkaan nilai. Ini bermaksud persekitaran kerja yang menepati jangkaan seseorang individu, lebih cenderung menghasilkan pencapaian yang diharapkan dalam sesuatu tugas.

Kajian persekitaran pendidikan dibahagikan kepada dua bentuk persekitaran yang berbeza iaitu persekitaran bilik darjah dan persekitaran tahap sekolah (Aldridge et al. 2006; Fraser & Rentoul, 1982). Perbezaan antara dua bentuk kajian ini ialah kajian tahap bilik darjah lebih memfokuskan terhadap hubungan di antara pelajar dan guru, manakala kajian tahap sekolah pula lebih menitikberatkan terhadap hubungan antara guru dengan guru lain, pentadbir dan kakitangan lain (Rentoul & Fraser, 1982).

Dalam konteks pendidikan guru, praktikum yang dijalani oleh guru praperkhidmatan perlu mengambil kira aspek persekitaran. Kajian menunjukkan persekitaran yang positif dan bermakna akan meningkatkan kualiti praktikum (Darden et al., 2001). Namun jika diteliti, tugas seorang guru praperkhidmatan dan juga guru dalam perkhidmatan tidak terhad kepada tugas pengajaran murid di dalam bilik darjah semata-mata, bahkan meliputi pelbagai aktiviti profesional di peringkat sekolah (OECD, 2009). Oleh itu, kajian ini merujuk persekitaran sebagai persekitaran tahap sekolah, atau ringkasnya dikenali sebagai persekitaran sekolah (Huang & Waxman, 2009). Definisi persekitaran sekolah dalam kajian ini merujuk kepada “keadaan semasa persekitaran sekolah di mana guru praperkhidmatan menjalani latihan

mengajar dan meneroka impak persekitaran tersebut dari perspektif guru praperkhidmatan itu sendiri” (Huang & Waxman, 2009, p. 236).

2.11.1 Pengukuran Persekitaran Sekolah

Pengkaji terawal yang telah memberi sumbangan yang signifikan terhadap bidang kajian persekitaran tahap sekolah ialah Rudolf Moos (Moos & Trickett, 1987). Beliau telah membangunkan *The Work Environment Scale* (WES) yang digunakan untuk mengkaji persekitaran di hospital, sekolah, pusat pemulihan, dan tempat kerja. Berdasarkan kajian Moos (1968), kajian terhadap persekitaran psikososial melibatkan model tiga dimensi iaitu perhubungan, perkembangan peribadi dan penyelenggaraan, dan perubahan sistem. Perhubungan mengukur sejauh mana individu di dalam persekitaran tersebut menyokong dan membantu sama lain, perkembangan peribadi mengukur sejauh mana perkembangan peribadi dan peningkatan sendiri berlaku dalam persekitaran tersebut, manakala penyelenggaraan dan perubahan sistem pula mengukur sejauh mana persekitaran tersebut teratur, mempunyai jangkaan yang jelas, terkawal, dan bertindak balas terhadap perubahan.

Kesahan WES sebagai instrumen persekitaran sekolah telah diuji terhadap 599 guru daripada 34 buah sekolah rendah dan menengah di Tasmania (Docker et al., 1989). Instrumen WES digunakan bagi menentukan persepsi guru terhadap persekitaran sekolah sebagai persekitaran kerja mereka. WES mengandungi sembilan skala yang terdiri daripada penyertaan, kejelekitan rakan sekerja, sokongan kakitangan, autonomi, orientasi tugas, tekanan kerja, kejelasan, kawalan, inovasi, dan keselesaan fizikal. Kajian menunjukkan terdapat perbezaan tanggapan guru terhadap persekitaran. Guru sekolah rendah mempunyai tanggapan yang lebih positif

terhadap persekitaran sekolah berbanding guru di sekolah menengah dari aspek orientasi tugas, kejelasan, inovasi, keselesaan fizikal dan tekanan kerja (Docker et al., 1989).

Model WES ini telah digunakan sebagai asas bagi mereka bentuk instrumen *School Level Environment Questionnaire* (SLEQ) oleh pengkaji di Australia bagi mengukur persepsi guru terhadap persekitaran sekolah (Fisher & Fraser, 1991; Fraser & Rentoul, 1982; Rentoul & Fraser, 1983). Berdasarkan semakan semula yang komprehensif terhadap instrumen yang sedia, lapan dimensi yang terdiri daripada 56 item telah dibangunkan dan memfokuskan kepada ciri-ciri psikososial dan pendekatan iklim organisasi bagi mengukur iklim persekitaran (Fraser, 1999). Lapan dimensi ini ditentukan berdasarkan tiga dimensi Moos (1968) bagi memberikan gambaran yang menyeluruh terhadap persekitaran yang dikaji (Fisher & Fraser, 1991, Lester & Bishop, 2000). Setiap dimensi mengandungi tujuh item yang terdiri daripada (a) sokongan pelajar yang menunjukkan kelakuan pelajar yang baik dan hubungan yang baik antara pelajar dan guru; (b) penggabungan yang bermaksud guru sentiasa membantu dan merasa didorong oleh rakan sekerja; (c) minat profesional di mana guru-guru berbincang tentang hal profesional, menunjukkan minat dalam kerja, dan meningkatkan profesionalisme mereka; (d) kebebasan kakitangan iaitu kakitangan mematuhi peraturan, garis panduan, dan prosedur, dan penyeliaan bagi memastikan pematuhan; (e) guru diberi peluang untuk melibatkan diri dalam proses pembuatan keputusan; (f) inovasi iaitu sekolah menyokong pelaksanaan eksperimen dan menggalakkan keterbukaan; (g) kecukupan sumber iaitu sumber mencukupi dan bersesuaian; dan (h) tekanan kerja (Fisher & Fraser, 1990).

Soal selidik ini telah diterima pakai dalam kajian yang dijalankan di seluruh dunia, antaranya Nigeria (Idiris & Fraser, 1997), Afrika Selatan (Aldridge, Laugksch & Fraser, 2006), Rwanda (Earnest & Treagust, 2001a; 2001b), Amerika (Johnson & Stevens, 2006; Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007) dan Taiwan (Huang & Fraser, 2008) dan Malaysia (Suzana et al., 2010). SLEQ ini juga telah diadaptasi dan menjadi asas pembinaan soal selidik berdasarkan konteks negara seperti Afrika Selatan (Aldridge et al., 2006) dan Taiwan (Huang, 2003; 2006). Kajian analisis faktor pengesahan dan penerokaan oleh Johnson dan Stevens (2001) yang dijalankan di Amerika Syarikat pula telah membentuk edisi semakan semula SLEQ terdiri daripada 21 item bagi membentuk 5 faktor.

2.11.2 Pengaruh Persekitaran Sekolah Terhadap Kualiti Guru

Kajian-kajian lepas menunjukkan kesan persekitaran sekolah boleh dikelompokkan kepada tiga komponen iaitu individu guru, sekolah secara keseluruhan, dan pelajar. Persekitaran sekolah memberi kesan langsung terhadap guru dari segi persepsi mereka terhadap persekitaran kerja (Fisher & Grady, 1998, Huang, 2001; Johnson & Steven 2006; Johnson, Steven, & Zroch, 2007), prestasi dan pencapaian mereka (Duffy & Lent, 2009; Suseela, Abdul Rahman, & Nagappan, 2010), dan peningkatan efikasi guru (Duffy & Lent, 2009; Suzana et al., 2010).

Persekitaran sekolah juga mempunyai hubungan yang signifikan dengan peningkatan prestasi sekolah (Fisher & Fraser, 1991; Templeton & Jensen, 1993; Midthassel, 2006) dan pelaksanaan sistem Pendidikan Berasaskan Hasil (*Outcome Based Education* – OBE) (Aldridge, Fraser, & Laugksch, 2011; Aldridge et al., 2006). Selain itu, kajian juga menunjukkan persekitaran sekolah mempunyai kesan

langsung terhadap prestasi pelajar (Anderson, Thomas, Moore, & Kool, 2008; Johnson & Stevens, 2006).

Kajian-kajian lain berkaitan persekitaran pula dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan persepsi persekitaran sekolah antara jantina guru (Huang & Fraser, 2009; Henson, 2001) dan faktor yang mempengaruhi pembentukan persekitaran sekolah antaranya, kecerdasan emosi guru (Curry, 2010) dan stail kepimpinan pentadbir sekolah (Frederick, 2007). Persekitaran sekolah juga menjadi pemboleh ubah perantaraan yang signifikan kepada hubungan efikasi sendiri dengan kepuasan kerja guru dan hubungan di antara sokongan diterima dengan pencapaian dari aspek kepuasan kerja guru (Duffy & Lent, 2009).

Analisis terhadap kajian-kajian yang dinyatakan di atas mendapati kajian banyak melibatkan guru-guru yang telah bertugas di sekolah sebagai responden. Walaupun banyak idea dan teknik telah dibincangkan tentang penerapan persekitaran pembelajaran psikososial dalam pendidikan guru, namun kajian secara empirikal berkaitan hubungan persekitaran sekolah terhadap guru praperkhidmatan semasa praktikum masih kurang dijalankan oleh penyelidik (Fraser, 1998). Tinjauan penyelidik terhadap kajian persekitaran dalam pangkalan data *SciVerse*, *ProQuest*, *ERIC* dan enjin carian *Google Scholar* sehingga Mei 2011 mendapati hanya terdapat dua kajian yang dijalankan terhadap persekitaran sekolah sebagai penempatan praktikum bagi guru praperkhidmatan.

Kajian pertama dijalankan oleh Kennedy (2006) berkaitan pengaruh persekitaran sekolah terhadap pembentukan efikasi sendiri guru praperkhidmatan dari aspek

persekitaran tahap sekolah, persekitaran bilik darjah dan hubungan guru pembimbing. Kajian ini dijalankan terhadap 57 orang guru praperkhidmatan praktikum lanjutan di Universiti Katolik Australia dengan menggunakan instrumen kajian *Extendend Learning Practicum Learning Inventory* (EPLEI) yang dibangunkan sendiri oleh penyelidik berdasarkan model Moos (1968). Dua belas dimensi persekitaran sekolah dalam kajian tersebut ialah sokongan guru pembimbing, sokongan pentadbir, sokongan guru lain, sokongan rakan guru praperkhidmatan, penglibatan guru praperkhidmatan, kohesi rakan, orientasi tugas, autonomi, tekanan kerja, kejelasan, kawalan, dan keselesaan fizikal.

Kajian seterusnya oleh Huang dan Waxman (2009) pula mengkaji persepsi guru praperkhidmatan terhadap persekitaran sekolah semasa menjalani praktikum dan hubungannya terhadap kepuasan guru dan komitmen mengajar (Huang & Waxman, 2009). Sepuluh dimensi persekitaran sekolah dalam kajian tersebut ialah hubungan guru-pelajar, kekolejan, kepimpinan pengetua, minat profesional, kesamaan jantina, kebebasan kakitangan, inovasi, sumber dan peralatan, tekanan kerja, dan dorongan guru. Dapatan kajian menunjukkan hubungan positif yang signifikan antara kepuasan guru dan persekitaran sekolah terutamanya dari aspek minat profesional dan kebebasan kakitangan. Kajian ini menggunakan instrumen *Science Teacher School Environment Questionnaire* (STSEQ) yang dibangunkan berdasarkan model WES dan SLEQ dalam konteks yang lebih spesifik berdasarkan mata pelajaran Sains (Huang, 2006).

Perbincangan mengenai persekitaran tahap sekolah menjadi asas kepada konsep persekitaran sekolah dalam konteks kajian ini. Kajian ini akan menyumbang

terhadap perkembangan kajian berkaitan persekitaran sekolah dari perspektif psikososial dengan mengadaptasi instrumen SLEQ terutamanya dalam konteks guru praperkhidmatan terhadap penglibatan praktikum dan pembentukan kualiti guru.

Berdasarkan dapatan kajian lepas yang menunjukkan peranan persekitaran sekolah sebagai anteseden dan pemboleh ubah perantaraan, hipotesis kajian berkaitan persekitaran sekolah dibentuk:

- H13: Persekitaran sekolah mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.
- H11: Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru.
- H5: Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dengan kualiti guru.

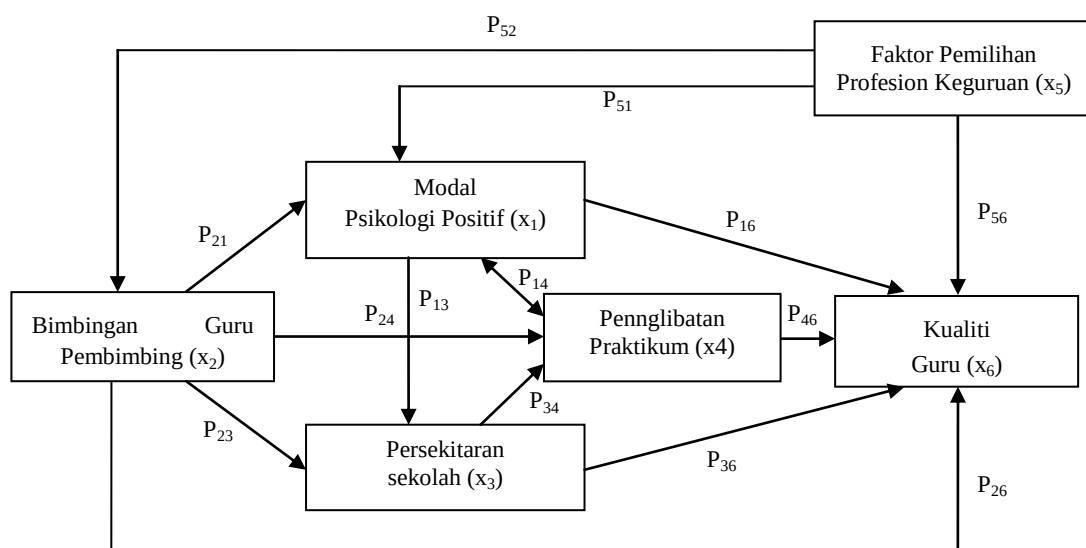
2.12 Hipotesis Kajian

Kajian ini menjadikan SCCT (Lent et al.,1994) sebagai asas pembentukan model hipotesis kajian. Model Pencapaian (Lent et al.,1994) dan Model Kepuasan Kerja (Lent & Brown, 2006) dalam SCCT dijadikan asas penentuan teori program dan diintegrasikan dengan pemboleh ubah kajian yang telah dinyatakan.

2.12.1 Model Pembentukan Kualiti guru

Rajah 2.9 menunjukkan model pembentukan kualiti guru yang dibentuk bagi menjawab persoalan pertama, kedua dan ketiga kajian ini. Persoalan-persoalan tersebut ialah: (1) Adakah penglibatan praktikum, modal psikologi positif, faktor pemilihan profesion keguruan, bimbingan guru pembimbing, dan persekitaran

sekolah dapat membentuk model pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PISMP?; (2) Adakah faktor persekitaran praktikum iaitu bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah mempengaruhi pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PISMP?; dan (3) Adakah faktor individu iaitu penglibatan praktikum, modal psikologi positif, dan faktor pemilihan profesion keguruan mempengaruhi pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PISMP?.



Petunjuk : P= laluan antara dua pemboleh ubah (x)

Rajah 2.9: Model Pembentukan Kualiti guru

Berdasarkan asas-asas dapatan dan perbincangan daripada sorotan literatur, lapar hipotesis alternatif dibentuk bagi model hipotesis pembentukan kualiti guru bagi menjawab objektif kajian, iaitu:

Objektif 1: Untuk membangunkan model pembentukan kualiti guru.

H1: Model hipotesis pembentukan kualiti guru yang kompeten dapat dibangunkan.

Objektif 2: Untuk mengenal pasti pengaruh penglibatan praktikum terhadap model pembentukan kualiti guru.

H2: Penglibatan praktikum mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru (P_{46}).

Objektif 3: Untuk mengenal pasti pengaruh modal psikologi positif terhadap model pembentukan kualiti guru.

H3: Modal psikologi positif mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru (P_{16}).

H4: Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dengan kualiti guru (P_{14} P_{46}).

H5: Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dengan kualiti guru (P_{13} P_{36}).

Objektif 4: Untuk mengenal pasti pengaruh faktor pemilihan profesion keguruan terhadap model pembentukan kualiti guru.

H6: Faktor pemilihan profesion keguruan mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru (P_{56}).

H7: Bimbingan guru pembimbing memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profession keguruan dengan kualiti guru (P_{52} P_{26}).

H8: Modal psikologi positif memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profession keguruan dengan kualiti guru (P_{51} P_{16}).

Objektif 5: Untuk mengenal pasti pengaruh bimbingan guru pembimbing terhadap model pembentukan kualiti guru.

H9: Bimbingan guru pembimbing mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru (P₂₆).

H10: Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru (P₂₄ P₄₆).

H11: Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru (P₂₃ P₃₆).

H12: Modal psikologi positif memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru (P₂₁ P₁₆).

Objektif 6: Untuk mengenal pasti pengaruh persekitaran sekolah terhadap model pembentukan kualiti guru.

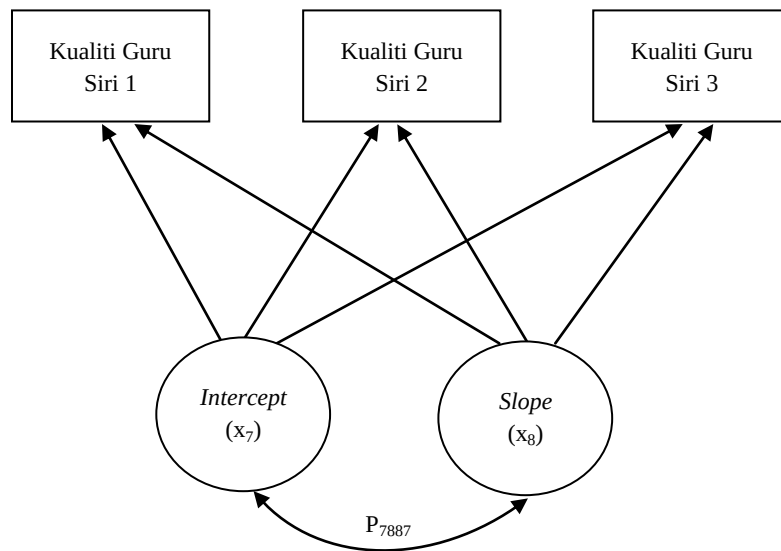
H13: Persekitaran sekolah mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru (P₃₆).

H14: Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan persekitaran sekolah dengan kualiti guru (P₃₄P₄₆).

2.12.2 Model Peningkatan Kualiti guru

Bagi menjawab persoalan ketiga iaitu “Adakah peningkatan kualiti guru mempunyai hubungan dengan pertambahan tempoh praktikum?” dan persoalan keempat iaitu “Adakah jantina dan pencapaian Gred A dalam SPM menjadi penentu kepada

peningkatan kualiti guru?”, maka satu model tambahan dibangunkan iaitu model peningkatan kualiti guru. Rajah 2.10 menunjukkan model asas peningkatan kualiti guru. Model ini membolehkan penilaian berterusan terhadap tingkat perubahan peningkatan kualiti guru dalam tiga siri masa dilaksanakan.



Rajah 2.10: Model Asas Peningkatan Kualiti guru.

Model peningkatan kualiti guru dibangunkan bagi menjawab empat objektif kajian iaitu:

Objektif 7: Untuk membangunkan model peningkatan kualiti guru.

H15: Model peningkatan kualiti guru tidak mencapai ketepatan padanan data yang baik.

Objektif 8: Untuk mengenal pasti peningkatan tahap kualiti guru bagi tiga fasa praktikum dalam model peningkatan kualiti guru.

H16: Purata tahap kualiti guru meningkat secara signifikan bagi tiga fasa praktikum ($P_{78\ 87}$).

H17: Kadar peningkatan tahap kualiti guru adalah berbeza secara signifikan bagi setiap individu.

Objektif 9: Untuk mengenal pasti sama ada jantina menjadi penentu kepada model peningkatan kualiti guru.

H18: Terdapat perbezaan tahap awal kualiti guru praperkhidmatan dari aspek jantina.

H19: Terdapat perbezaan kadar peningkatan kualiti guru praperkhidmatan dari aspek jantina.

Objektif 10: Untuk mengenal pasti sama ada pencapaian gred A dalam SPM menjadi penentu kepada model peningkatan kualiti guru.

H20: Terdapat perbezaan tahap awal kualiti guru praperkhidmatan berdasarkan tahap pencapaian gred A dalam SPM.

H21: Terdapat perbezaan kadar peningkatan kualiti guru praperkhidmatan berdasarkan tahap pencapaian gred A dalam SPM.

2.13 Rumusan bab

Berdasarkan sorotan literatur dapat disimpulkan bahawa kualiti guru perlu diukur dari lapan dimensi mengikut keperluan hasil pembelajaran program PISMP. Selain itu, sorotan literatur turut membincangkan tentang penilaian program terutamanya pendekatan penilaian berpandukan teori program yang menjadi asas pembentukan kerangka kajian ini. Teori yang mendukung kajian ini ialah SCT (Bandura, 1986) dan SCCT (Lent et al.,1994).

Kepentingan aspek persekitaran meliputi bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah. Manakala aspek individu meliputi penglibatan praktikum, modal psikologi positif, dan faktor pemilihan profesion keguruan. Setiap elemen ini dibincangkan dari segi konsep, pengukuran dan hubungannya dengan kualiti guru.

BAB TIGA

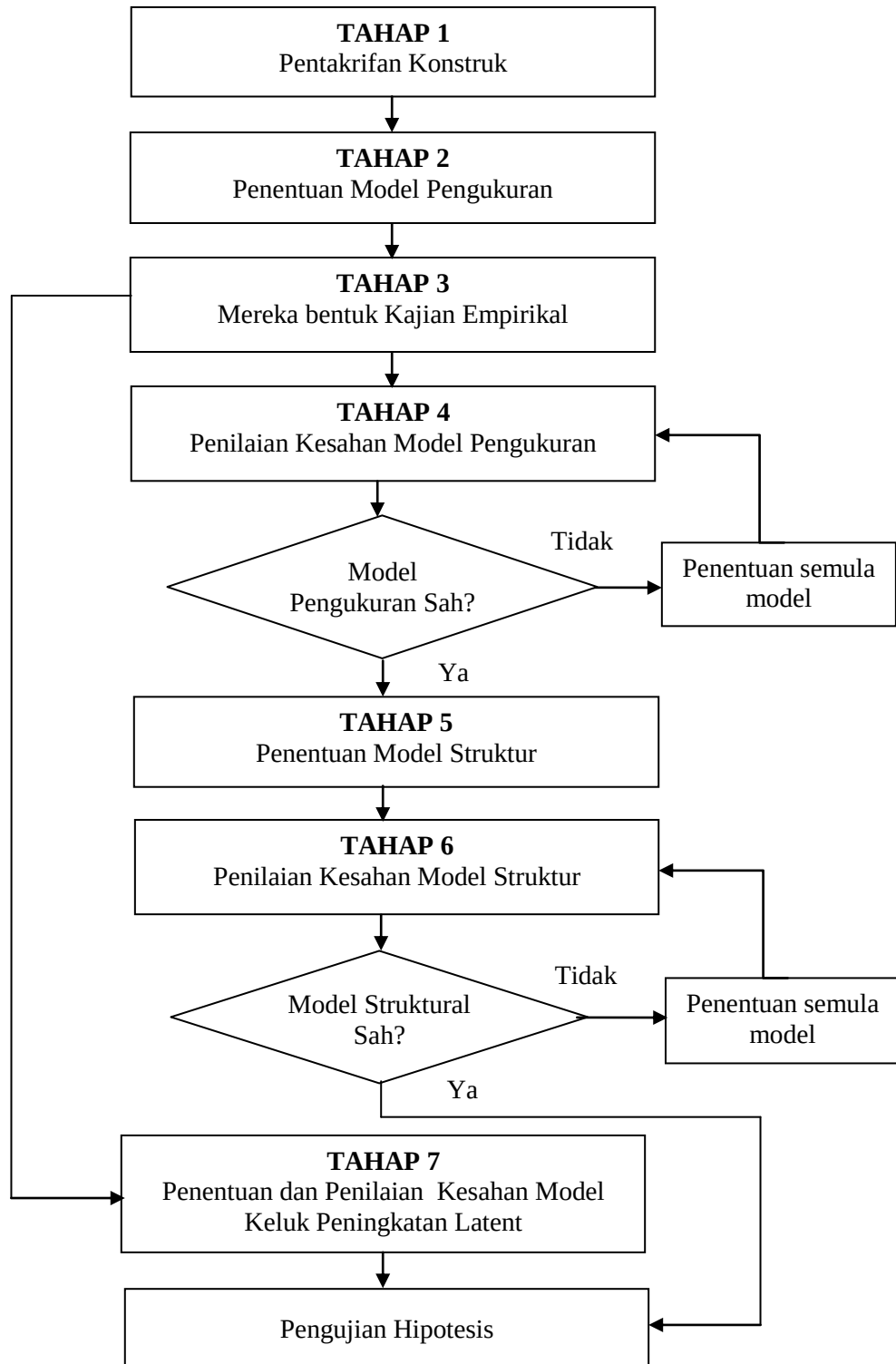
METODOLOGI KAJIAN

Bab ini membicarakan metodologi kajian yang disusun berdasarkan tahap dalam proses Pemodelan Persamaan Struktur (SEM) yang diadaptasi dari Hair et al. (2010).

3.1 Prosedur Pelaksanaan Kajian

Prosedur pelaksanaan kajian diadaptasi daripada proses penganalisan enam tahap SEM (Hair et al., 2010). Satu tahap tambahan iaitu Tahap 7 ditambah dalam kajian ini bagi membangunkan LGM. Rajah 3.1 menunjukkan prosedur penganalisan kajian. Perbincangan bagi sub-sub topik selanjutnya dalam bab ini disusun berdasarkan tujuh tahap tersebut.

Tahap pertama melibatkan proses pentakrifan konstruk kajian yang meliputi proses penentuan dan penulenan konstruk. Tahap ini amat penting bagi memastikan kesimpulan yang sah dapat diperolehi dari kajian yang dijalankan (Hair et al, 2010). Penyelidik menentukan konstruk yang digunakan dalam kajian ini dengan mengadaptasi skala pengukuran pemboleh ubah yang diperolehi daripada tinjauan literatur. Dalam tahap pertama juga, penyelidik turut membangunkan skala pengukuran bagi pemboleh ubah tertentu bagi disesuaikan dengan konteks kajian. Prauji dijalankan terhadap instrumen yang dibangunkan berdasarkan konstruk yang dipilih. Data hasil kajian prauji digunakan dalam proses penulenan konstruk bagi menilai ciri psikometrik konstruk berdasarkan analisis faktor penerokaan (*Exploratory Factor Analysis – EFA*) dan ujian kebolehppercayaan alfa cronbach.



Rajah 3.1: Prosedur Pelaksanaan Kajian

Tahap kedua hingga keempat pula meliputi proses penentuan model pengukuran yang melibatkan penentuan hubungan antara pemboleh ubah pendam (*latent variable*) dan pemboleh ubah cerapan (*observed variable*). Tahap ketiga melibatkan proses mereka bentuk kajian bagi menghasilkan dapatan empirikal. Dalam tahap ini reka bentuk kajian, populasi dan teknik persampelan, unit analisis dan prosedur pengumpulan data ditentukan dan dilaksanakan. Tahap keempat pula merangkumi proses pembentukan dan penilaian kesahan model pengukuran berdasarkan petunjuk-petunjuk kesepadanan model dan penentuan kesahan konvergen, diskriminan dan nomologikal.

Tahap kelima pula meliputi melibatkan proses penukaran model pengukuran kepada model persamaan struktur. Tahap keenam meliputi proses penilaian ketepatan padanan model, penentuan kesignifikanan hubungan langsung dan tidak langsung, dan penganggaran saiz parameter. Tahap terakhir iaitu tahap ketujuh pula meliputi proses penganalisan berasaskan LGM.

3.2 Pendekatan Penganalisan Data

Penganalisan data kajian ini dijalankan untuk menerangkan data berdasarkan statistik deskriptif berbantuan perisian *IBM SPSS Statistics 19*. Statistik inferensi pula menggunakan analisis statistik lanjutan Pemodelan Persamaan Struktur (SEM) melalui perisian *Analysis of Moment Structure (AMOS) 18.0* dan perisian *IBM SPSS Statistics 19*.

3.2.1 Statistik Deskriptif

Penganalisisan data berdasarkan statistik deskriptif dijalankan bagi memperihalkan data asas berkaitan profil demografi responden (jantina, bidang major, bidang minor), profil maklumat sekolah (lokasi, jenis sekolah, penarafan sekolah) dan profil guru pembimbing (jantina, pengalaman mengajar, jawatan disandang). Dapatan kajian yang menggunakan analisis ini diperihalkan menggunakan nilai kekerapan dan peratusan.

3.2.2 Statistik Inferensi

Penganalisisan data inferensi kajian ini menggunakan pendekatan analisis multivariat Pemodelan Persamaan Struktur (*Structural Equation Modelling* - SEM) berbantuan perisian *Analysis of Moment Structure* (AMOS) versi 18.0. Penganalisisan data SEM merupakan teknik statistik lanjutan yang kompleks dan popular pada masa kini dalam kajian-kajian sains sosial (Hair et al., 2010; Schumacker & Lomax, 2010). Ia menggabungkan keupayaan menganalisis beberapa analisis statistik seperti analisis faktor, regresi berbilang, dan analisis laluan secara serentak.

Walau bagaimanapun AMOS 18.0 tidak mempunyai keupayaan untuk menganalisis hubungan tak langsung secara spesifik bagi model berbilang perantara. Oleh itu, penganalisisan hubungan ini dilaksanakan dengan berbantuan makro *bootstrap* dalam perisian *IBM SPSS Statistics 19* yang dibangunkan oleh Preacher dan Hayes (2008).

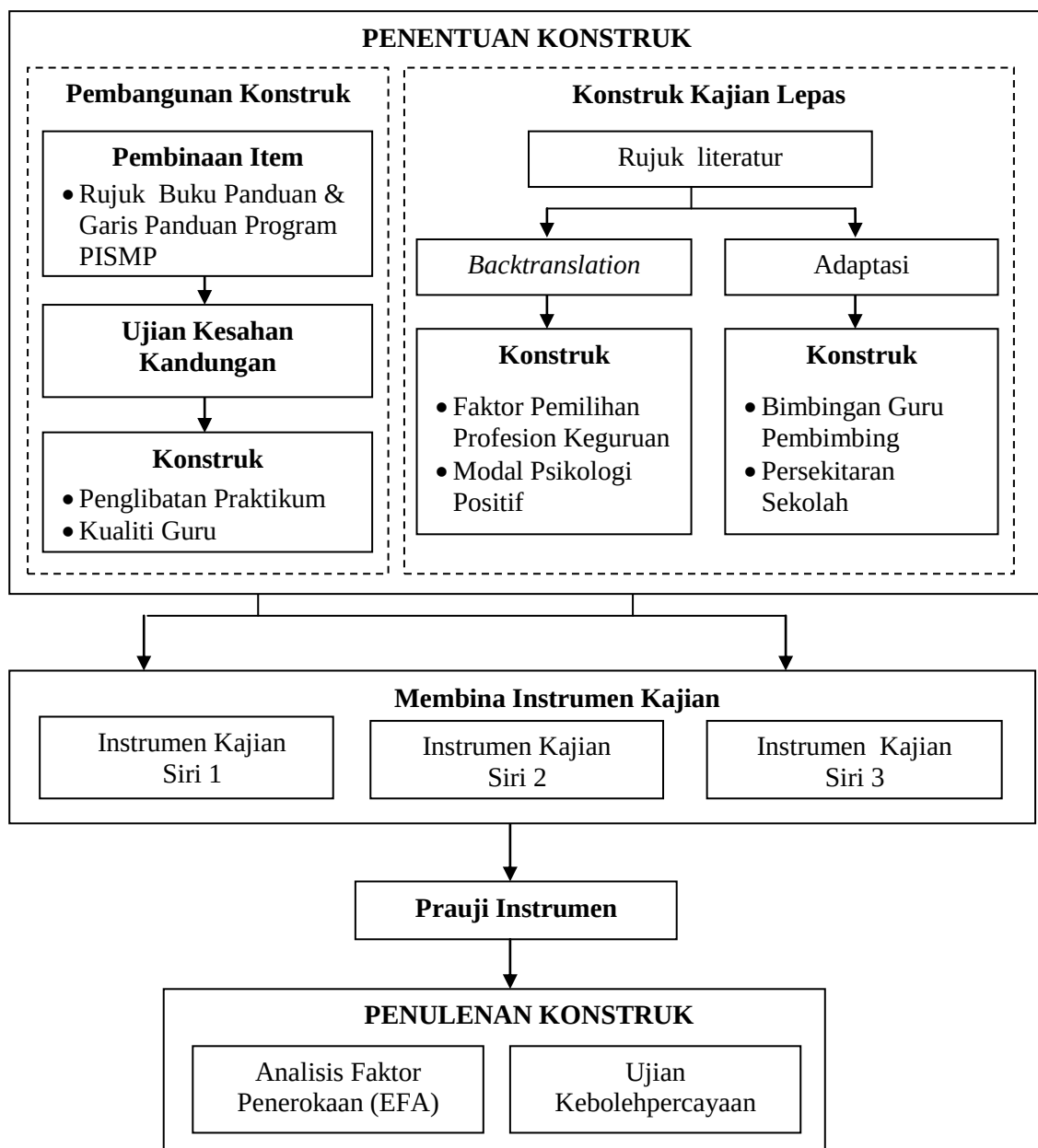
3.3 Tahap 1: Pentakrifan Konstruk Kajian

Pentakrifan konstruk kajian adalah langkah utama bagi memastikan item yang dipilih dalam kajian dapat mengukur setiap konstruk dengan tepat (Hair et al., 2010). Terdapat dua proses penting dalam tahap ini iaitu penentuan konstruk kajian dan penulenan konstruk. Proses penentuan konstruk kajian ini dibentuk dengan dua kaedah iaitu dibangunkan oleh penyelidik dan dipilih berdasarkan konstruk daripada kajian terdahulu.

Konstruk-konstruk ini digunakan bagi membentuk tiga set instrumen kajian yang berbeza iaitu Instrumen Kajian Siri 1, Instrumen Kajian Siri 2, dan Instrumen Kajian Siri 3. Prauji dijalankan bagi setiap instrumen. Berdasarkan dapatan prauji, penulenan konstruk dijalankan melalui EFA dan ujian kebolehpercayaan. Rajah 3.2 menunjukkan proses yang dijalankan dalam Tahap 1.

3.3.1 Pembangunan Konstruk

Pembangunan konstruk dijalankan berpandukan kepada langkah pembangunan konstruk oleh De Vellis (2003). Terdapat tujuh langkah dalam pembangunan skala iaitu (1) Menentukan dengan jelas apa yang hendak diukur; (2) Menjana senarai item; (3) Menentukan format pengukuran; (4) Semakan pakar terhadap senarai item; (5) Mempertimbangkan kesahan item; (6) Mentadbir item kepada sampel kajian; (7) Menilai item; dan (8) Mengoptimumkan panjang skala.



Rajah 3.2: Aliran Proses Tahap 1: Pentakrifan Konstruk Kajian

3.3.1.1 Pembinaan Item

Dua konstruk kajian yang dibangunkan ialah konstruk kualiti guru dan konstruk penglibatan praktikum. Item-item bagi konstruk kualiti guru dijana berdasarkan lapan hasil pembelajaran PISMP manakala konstruk penglibatan praktikum

dioperasionalkan berdasarkan indikator tanggungjawab guru praperkhidmatan semasa praktikum.

Pembinaan item bagi kedua-dua konstruk ini dibentuk berdasarkan pendekatan rasional-intuitif (Hase & Goldberg, 1967). Pelaksanaan pendekatan ini diasaskan kepada pendapat subjektif penyelidik dan pakar dalam bidang kajian ini. Penyelidik membangunkan item tentatif bagi kedua-dua konstruk berdasarkan dua dokumen rujukan utama iaitu Buku Panduan PISMP (2007) dan Garis Panduan Amalan Profesional PISMP (2009). Item-item yang telah dijana kemudiannya dibincangkan dengan Ketua Unit Praktikum dan Penyelaras Program PISMP.

3.3.1.2 Pengujian Kesahan Kandungan

Ujian kesahan kandungan dari aspek kesahan muka terhadap item-item yang dibangunkan oleh penyelidik dilakukan melalui proses semakan oleh lima orang pakar. Lynn (1986 dalam Polit, Beck, & Owen, 2007) mencadangkan antara tiga hingga sepuluh orang pakar dipilih untuk menentusahkan item yang telah dibangunkan. Pakar yang dipilih terdiri daripada panel penggubal Garis Panduan Amalan Profesional (2009), Timbalan Pengerusi Jawatankuasa Akreditasi MQA IPG Kampus Darulaman, Ketua Unit Penyelidikan dan Pembangunan Profesionalisme Keguruan IPG Kampus Perlis, dan penyelaras PISMP IPG Kampus Darulaman dan IPG Kampus Perlis. Pakar-pakar yang dipilih berkelulusan peringkat sarjana dan doktor falsafah.

Setiap orang pakar yang dipilih menilai tahap kesesuaian item bagi setiap item-item dalam dimensi yang telah dibangunkan berdasarkan skala 4 tahap (1 = sangat tidak

sesuai, 2 = tidak sesuai, 3 = sesuai dan 4 = sangat sesuai). Pada pusingan pertama, setiap pakar diberi masa sekurang-kurangnya dua minggu untuk mengesahkan item-item yang telah dibina dan diminta mencadangkan penambahbaikan terhadap item tersebut sekiranya ada. Selepas dua minggu, penyelidik menghubungi semula penilai bagi mendapatkan pengesahan item yang telah dibuat. Pusingan kedua dijalankan setelah penambahbaikan dibuat oleh penyelidik berdasarkan cadangan yang diterima daripada penilai. Kumpulan penilai yang sama diminta mengesahkan semula kesemua item-item tersebut.

Bagi menentukan kebolehpercayaan antara pakar dicapai, Indeks Kesahan Kandungan (*Content Validation Index* - CVI) digunakan. CVI mengambil kira purata tahap kesesuaian yang diberikan oleh pakar pada pusingan kedua. Nilai CVI yang diterima pakai ialah ≥ 0.80 (Davis, 1992). Dalam kajian ini, konstruk kualiti guru mencapai nilai CVI = 0.91 manakala nilai CVI bagi penglibatan praktikum = 0.88. Berdasarkan nilai CVI yang diperolehi, jumlah item konstruk kualiti guru dikekalkan sebanyak 92 item, manakala konstruk penglibatan praktikum dikekalkan sebanyak 44 item.

3.3.2 Penggunaan Konstruk Kajian Lepas

Empat konstruk iaitu faktor pemilihan profesion keguruan, modal psikologi positif, bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah diperolehi daripada tinjauan literatur.

Kaedah terjemahan *backtranslation* dijalankan oleh empat orang pensyarah dwibahasa Institut Pendidikan Guru Darulaman Kampus dan Politeknik Sultan

Abdul Halim Mu'adzam Shah. Konstruk bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah pula diadaptasi dari kajian lepas. Item-item diubahsuai dan ditambah bagi disesuaikan dengan konteks kajian.

Faktor Pemilihan Profesion Keguruan

Faktor pemilihan profession keguruan diukur menggunakan *FIT-Choice Scale*. Skala ini dibangunkan oleh Watt & Richardson (2006). Julat kesahan konstruk ini (λ) adalah di antara 0.57 hingga 0.94 manakala kebolehpercayaan konstruk (α) di antara 0.67 hingga 0.90 (Watt & Richardson, 2007). Skala ini mengandungi 57 item yang mengandungi 12 dimensi motivasi, lima dimensi tanggapan terhadap kerjaya dan satu dimensi kepuasan kerjaya pilihan. Dalam konteks kajian ini dimensi kepuasan kerjaya pilihan tidak digunakan dalam proses penganalisan data. Permohonan bagi menggunakan konstruk faktor pemilihan profesion keguruan kajian ini dikemukakan kepada terhadap konstruk berkenaan (rujuk Lampiran A)

Dua belas dimensi motivasi ialah: (a) keupayaan mengajar (tiga item), (b) nilai intrinsik kerjaya (tiga item), (c) kerjaya pilihan terakhir (tiga item), (d) jaminan kerjaya (tiga item), (e) masa bersama keluarga (lima item), (f) perpindahan kerja (tiga item), (g) membentuk masa depan kanak-kanak/remaja (tiga item), (h) meningkatkan ekuiti sosial (tiga item), (i) menyumbang kepada masyarakat (tiga item), (j) bekerja dengan kanak-kanak/remaja (tiga item), (k) pengalaman pengajaran dan pembelajaran lalu (tiga item), dan (l) pengaruh sosial (tiga item). Semua item dalam setiap dimensi ini diukur menggunakan skala likert tujuh tahap dari 7 = sangat penting hingga 1 = sangat tidak penting. Skala ini digunakan oleh Eren & Tezel

(2010) dalam kajian mereka di mana nilai kebolehppercayaan konstruk ini berada dalam julat 0.77 hingga 0.95.

Manakala dimensi tanggapan terhadap kerjaya mempunyai julat kesahan di antara 0.59 hingga 0.95, manakala julat kebolehppercayaan konstruk di antara 0.79 hingga 0.88. Dimensi tanggapan terhadap kerjaya pula terdiri dari: (a) kepakaran (tiga item), (b) kesukaran (tiga item), (c) status sosial (enam item), (d) gaji (dua item), dan (e) nasihat sosial (tiga item). Kedua-dua kumpulan dimensi ini diukur menggunakan skala likert tujuh tahap dari 7 = sangat setuju hingga 1 = sangat tidak setuju.

Skala pengukuran ini adalah faktor peringkat kedua yang mengandungi 44 item dalam empat dimensi. Konstruk ini diadaptasi daripada *Psychological Capital Questionnaire* (PCQ) (Luthans, Avolio et al., 2007) iaitu:

- Konstruk efikasi sendiri guru mengandungi 12 item yang diadaptasi daripada *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES). Nilai kebolehppercayaan (α) konstruk ini dalam kajian lepas ialah 0.90 (Tschannen-Moran & Hoy, 2001);
- Konstruk harapan mengandungi 12 item yang diadaptasi dari *State Hope Scale* (SHS) (Snyder et al., 1996). Kebolehppercayaan dalaman konstruk dalam kajian lepas ialah di antara $\alpha = 0.74$ hingga $\alpha = 0.88$ (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams III, & Wiklund, 2002);
- Konstruk optimis mengandungi enam item yang diadaptasi dari *Revised Life Orientation Test* (LOT-R) Nilai kebolehppercayaan yang diperolehi dalam kajian Scheier, Carver, dan Bridges (1994) ialah 0.82; dan

- Konstruk ketahanan mengandung 14 item yang diadaptasi daripada 14-Item *Resilience Scale* (RS-14) (Wagnild & Young, 2009). Julat kesahan item yang diperoleh dari kajian tersebut ialah dari 0.91 hingga 0.94.

Kesemua item dalam skala pengukuran ini diukur menggunakan skala likert tujuh tahap dari 1 = sangat tidak setuju hingga 7 = sangat setuju.

Persekitaran Sekolah

Pemboleh ubah ini diukur menggunakan konstruk yang diadaptasi daripada *School-Level Enviroment Questionnaire* (Fisher & Fraser 1991; Fraser & Rentoul, 1982; Rentoul & Fraser, 1983). Skala ini mengandungi lapan dimensi merangkumi 56 item konstruk. Setiap dimensi terdiri daripada tujuh item. Dimensi berkenaan ialah sokongan pelajar, penggabungan, minat profesional, kesepakatan misi, pemberian kuasa, inovasi, kecukupan sumber, dan tekanan kerja. Semua item diukur menggunakan skala pengukuran likert tujuh tahap iaitu 1 = sangat tidak setuju hingga 7 = sangat setuju. Huang dan Waxman (2009) menggunakan skala ini dengan nilai pemberatan faktor antara 0.41 hingga 0.91 (kesahan konstruk) dan nilai ketekalan dalaman (kebolehpercayaan konstruk) di antara 0.63 hingga 0.86. Beberapa item diubahsuai dari segi bahasa bagi disesuaikan dengan konteks persekitaran praktikum.

Bimbingan Guru Pembimbing

Pemboleh ubah ini diukur dengan menggunakan instrumen yang diadaptasi daripada *Mentoring for Effective Primary Science Teaching* (MEPST) yang dibangunkan oleh (Hudson et al., 2005). Instrumen ini mengenal pasti sejauh mana persetujuan guru

praperkhidmatan terhadap aktiviti pementoran yang dijalankan oleh guru pembimbing. Skala pengukuran ini mengandungi 34 item yang dikategorikan ke dalam lima kategori iaitu atribut peribadi (enam item, $\alpha = 0.93$), keperluan sistem (tiga item, $\alpha = 0.76$), pengetahuan pedagogi (11 item, $\alpha = 0.94$), pemodelan (lapan item, $\alpha = 0.95$) dan maklum balas (enam item, $\alpha = 0.92$). Penyelidik turut menambah 21 item bagi disesuaikan dengan konteks kajian berdasarkan tanggungjawab guru pembimbing guru praperkhidmatan PISMP yang dinyatakan dalam Garis Panduan Amalan Profesional PISMP (2009). Oleh itu jumlah keseluruhan item bagi konstruk ini ialah 55 item.

3.3.3 Instrumen Kajian

Instrumen kajian terdiri dari tiga set borang soal selidik yang berbeza dan digunakan dalam tiga siri masa kajian ini. Setiap borang soal selidik memerlukan pelajar menulis enam nombor terakhir kad pengenalan sebagai nombor kod kawalan bagi membolehkan penyelidik memadankan responden yang sama terlibat dalam ketiga-tiga siri kajian.

3.3.3.1 Instrumen Kajian Siri 1

Borang soal selidik bagi instrumen kajian Siri 1 dibahagikan kepada tiga bahagian. Bahagian A mengandungi konstruk mengenai faktor pemilihan profesion keguruan (57 soalan). Bahagian ini disusun dalam tiga subbahagian. Dalam sub-bahagian pertama responden dikehendaki mengenal pasti faktor yang memotivasikan mereka memilih profesion ini dalam skala likert 7 tahap (1 = sangat tidak setuju hingga 7 = sangat setuju). Pernyataan bagi skala ini dimulakan dengan “Saya memilih profesion

keguruan kerana ...”. Subbahagian kedua “Tanggapan terhadap profesion keguruan” mengandungi pernyataan tentang sejauh mana responden bersetuju dengan kenyataan yang ditulis berkaitan profesion ini dalam skala likert 7 tahap (1 = sangat tidak setuju hingga 7 = sangat setuju) dan subbahagian ketiga pula mengandungi pernyataan tentang sejauh mana kepuasan mereka terhadap pemilihan kerjaya yang telah mereka buat. Bahagian B mengandungi 92 item berkaitan kualiti guru yang dibina oleh penyelidik. Bahagian C bertujuan mendapatkan maklumat berkenaan demografi responden iaitu nombor kod, jantina, bidang major, dan elektif. Borang soal selidik Kajian Siri 1 disertakan dalam Lampiran B.

Pengukuran pemboleh ubah kajian dibuat menggunakan skala nominal dan skala sela seperti di Jadual 3.1.

Jadual 3.1: Pengukuran Pemboleh ubah Kajian Siri 1

Bil.	Pemboleh Ubah	Skala
1	Bahagian A: Faktor pemilihan profesion keguruan	
	Subbahagian 1 : Motif menjadi guru	Sela
	Subbahagian 2 : Tanggapan terhadap profesion keguruan	Sela
	Kepuasan terhadap pemilihan kerjaya	Sela
2	Bahagian B : Kualiti guru	Sela
3	Bahagian C: Demografi	
	Jantina	Nominal
	Keputusan SPM	Nominal
	Bidang Major	Nominal

3.3.3.2 Instrumen Kajian Siri 2

Borang soal selidik bagi instrumen kajian Siri 2 pula dibahagikan kepada enam bahagian. Bahagian A mengandungi 44 item soalan berkaitan modal psikologi positif. Bahagian B mengandungi 55 item soalan berkaitan bimbingan guru

pembimbing dan Bahagian C mengandungi 56 item soalan berkaitan persekitaran sekolah. Ketiga-tiga konstruk ini diadaptasi daripada soal selidik yang diperolehi daripada tinjauan literatur. Bahagian D pula mengandungi 44 item soalan berkaitan penglibatan praktikum dan Bahagian E mengandungi 92 soalan berkaitan kualiti guru. Kedua-dua konstruk ini dibangunkan oleh penyelidik. Bahagian F pula bertujuan mendapatkan maklumat berkaitan sekolah di mana guru praperkhidmatan menjalani praktikum iaitu terdiri daripada lokasi sekolah (bandar/luar bandar) dan jenis sekolah (Sekolah Kebangsaan, Sekolah Jenis Kebangsaan Cina - SJK(C), dan Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil - SJK(T)) dan maklumat guru pembimbing. Borang soal selidik Kajian Siri 2 disertakan dalam Lampiran C.

Pengukuran pemboleh ubah kajian dibuat menggunakan skala nominal dan skala sela seperti di Jadual 3.2.

Jadual 3.2: Pengukuran Pemboleh ubah Kajian Siri 2

Bil.	Pemboleh Ubah	Skala
1	Bahagian A : Modal psikologi positif	Sela
2	Bahagian B : Bimbingan guru pembimbing	Sela
3	Bahagian C : Persekitaran sekolah	Sela
4	Bahagian D : Penglibatan praktikum	Sela
5	Bahagian E : Kualiti guru	Sela
6	Bahagian F : Maklumat sekolah	
	Lokasi sekolah	Nominal
	Jenis sekolah	Nominal
	Maklumat guru pembimbing	
	Jantina	Nominal
	Pengalaman mengajar (tahun)	Nisbah
	Jawatan	Nominal

3.3.3.3 Instrumen Kajian Siri 3

Borang soal selidik bagi instrumen kajian siri 3 hanya mengandungi satu bahagian sahaja iaitu 92 item konstruk kualiti guru. Konstruk ini telah diguna pakai dalam kajian Siri 1 dan Siri 2. Pengukuran pemboleh ubah kualiti guru bagi kajian siri 3 ini dibuat menggunakan skala sela. Borang selidik kajian siri 3 disertakan dalam Lampiran D.

3.3.4 Prauji Instrumen

Tujuan utama prauji dilakukan adalah untuk mengenal pasti kesahan dan kebolehpercayaan instrumen sebelum data sebenar dikutip. Prauji turut membantu penyelidik membuat penambahbaikan dari segi reka bentuk instrumen, bahasa, dan menganggarkan masa menjawab setiap borang soal selidik. Semua konstruk diuji bagi memastikan semua konstruk yang dimasukkan ke dalam tiga set instrumen kajian mempunyai ciri psikometrik yang baik.

Tiga kumpulan pelajar dipilih dari kumpulan PISMP Ambilan Januari 2009 dari IPG Kampus Ipoh, IPG Kampus Darulaman, dan IPG Kampus Perlis yang tidak terlibat dalam kajian ini. Bagi penentuan kesignifikanan pemberatan faktor yang lebih tepat saiz sampel sekurang-kurangnya 300 data diperlukan (Tabachnik & Fidell, 2007). Oleh itu, 320 soal selidik diedarkan. Setelah disaring, 309 borang soal selidik diterima untuk dikodkan ke dalam perisian *IBM SPSS Statistics 19* bagi tujuan penganalisan data.

3.3.4.1 Penulenan Konstruk

Penulenan konstruk dilaksanakan bagi menentukan keunidimensian konstruk berdasarkan EFA dan ujian alfa cronbach.

3.3.4.1.1 Analisis Faktor Penerokaan (*Exploratory Factor Analysis* – EFA)

Penganalisisan EFA merupakan asas penting bagi memantapkan pembangunan konstruk (Schumacker & Lomax, 2010). Kegunaan utama EFA ialah untuk mengurangkan bilangan item dan mengesan struktur hubungan antara item (iaitu pengkelasan pemboleh ubah). Oleh itu, EFA sesuai digunakan sebagai kaedah pengenalpastian struktur atau pengurangan data (Hair et al., 2010).

EFA dilaksanakan terhadap data prauji (Hair et al., 2010; Kline, 2005) untuk menilai keunidimensian konstruk yang digunakan. Menurut Schumacker dan Lomax (2010), EFA hanya dicadangkan sebagai asas kepada analisis faktor pengesahan (Confirmatory Factor Analysis - CFA) sekiranya penyelidik mempunyai sekumpulan item yang logik membentuk sesuatu konsep dan tidak mempunyai model teoritikal yang telah terbina dengan kukuh (Schumacker & Lomax, 2010). Oleh itu, EFA dilaksanakan bagi lapan subdimensi kualiti guru dan konstruk penglibatan praktikum yang dibangunkan oleh penyelidik. EFA juga dijalankan bagi dimensi konstruk bimbingan guru pembimbing kerana penyelidik telah menambah 20 item soalan untuk disesuaikan dengan konteks kajian. EFA bagi dimensi persekitaran sekolah juga dijalankan bagi memastikan dimensi yang dibentuk setelah proses pengubahsuaian.

Penganalisisan dibuat menggunakan perisian *IBM SPSS Statistics 19*. Dalam kajian ini analisis komponen prinsipal (*Principal component analysis*) dengan putaran varimax orthogonal (*orthogonal varimax rotation*) digunakan bagi menentukan jumlah faktor minimum yang diperlukan bagi tujuan ramalan. Analisis komponen prinsipal kaedah putaran varimax orthogonal dipilih kerana kaedah ini adalah paling popular dan memberikan struktur faktor yang terbaik berbanding kaedah lain (Hair et al., 2010; Pallant, 2007).

Beberapa interpretasi statistik digunakan sebagai petunjuk untuk menerangkan dapatan prauji ini iaitu korelasi berbilang kuasa dua (*Squared Multiple Correlations – SMC*) dan nilai eigen (*eigenvalue*). Menurut Hair et al. (2010), nilai SMC melebihi 0.50 diperlukan untuk menunjukkan hubungan statistik yang diterima terhadap faktor teoritikal. Nilai eigen melebihi 1.0 pula adalah untuk menentukan faktor yang akan dikekalkan sebagai dimensi sesuatu konstruk. Dua petunjuk penting analisis item psikometrik konstruk dari EFA yang dijalankan dalam kajian ini ialah:

- Nilai komunaliti (*communalities*) item > 0.50 (Coakes et al., 2005) bagi menerangkan kesesuaian sesuatu item dimasukkan sebagai item ujian dalam analisis faktor.
- Nilai pemberatan faktor (*factor loading*) > 0.35 (Hair et al., 2010) bagi menunjukkan kesahan konvergen. Nilai 0.35 ditentukan berdasarkan jumlah data 309, iaitu melebihi penentuan pemberatan faktor yang diperlukan bagi 250 responden (Hair et al., 2010).

Andaian penting perlu dipatuhi untuk memastikan data yang diperolehi memenuhi keperluan analisis ini. Dua andaian penting EFA ialah saiz sampel dan kebolehfaktor matriks korelasi (Pallant, 2007). Jumlah sampel yang diperolehi dalam pengumpulan data prauji ialah 309. Oleh itu, jumlah sampel yang diperolehi adalah memenuhi keperluan 300 data oleh Tabachnik dan Fidell (2007). Kebolehfaktor matriks korelasi juga boleh dinilai berasaskan ujian *Bartlett's test of sphericity* (Bartlett, 1954) dan *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) (Kaiser, 1974; 1970). Nilai $KMO > 0.60$ menunjukkan jumlah sampel memenuhi keperluan kebolehfaktor, manakala nilai ujian Bartlett's adalah signifikan ($p < 0.05$) (Hair et al., 2010; Pallant, 2007). Penelitian terhadap kedua-dua indikator ini menunjukkan bahawa item-item yang digunakan dalam EFA mempunyai kekuatan saling korelasi (intercorrelation) antara satu sama lain.

3.3.4.1.2 Ujian Kebolehpercayaan

Kebolehpercayaan instrumen kajian diuji bagi menentukan tahap ketekalan dalaman pemboleh-pemboleh ubah kajian (Hair et al., 2010). Tiga petunjuk penting analisis bagi menentukan ketekalan dalaman pemboleh ubah iaitu ialah nilai alfa terpiawai (*Standardised Alpha*), nilai alfa cronbach sekiranya item dihapus (*Cronbach's Alpha If Item Deleted*), dan nilai korelasi item-total diperbetul (*corrected item-total correlation*) (Hair et al., 2010; Pallant, 2007).

1. Nilai korelasi item-total diperbetul (*corrected item-total correlation*) mengukur korelasi antara item dan keseluruhan skor skala yang diuji (Hair et al., 2010). Oleh itu item yang mempunyai nilai korelasi item-total diperbetul < 0.50 perlu

digugurkan dari konstruk pengukuran kerana ia tidak membantu mengukur apa yang cuba diukur oleh kombinasi item-item lain (Hair, et al, 2010).

2. Nilai alfa terpiawai (*Standardised Alpha*) adalah petunjuk yang sering digunakan bagi menentukan ketakalan dalaman pemboleh ubah (Hair et al., 2010; Pallant, 2007). Nilai alfa terpiawai > 0.70 yang digunakan dalam kajian ini mencapai tahap kebolehpercayaan yang baik (Hair et al., 2010; Pallant, 2007). Walau bagaimanapun, bagi kajian berbentuk penerokaan nilai >0.6 adalah diterima (Hair et al., 2010).
3. Nilai alfa cronbach sekiranya item dihapus (*Cronbach's Alpha If Item Deleted*) digunakan bagi menentukan nilai kebolehpercayaan sekiranya item tersebut dihapuskan. Nilai alfa cronbach sekiranya item dihapus $<$ nilai alfa terpiawai (*Standardised Alpha*) konstruk memperlihatkan keseragaman antara satu sama lain (Pallant, 2007; Sidek, 2002).

Ujian kebolehpercayaan alfa cronbach (lihat Jadual 3.3) menunjukkan bahawa nilai alfa cronbach bagi keenam-enam pemboleh ubah kajian mencapai tahap kebolehpercayaan sebagai konstruk pengukuran yang baik iaitu melebihi 0.70 (Hair et al., 2010).

Jadual 3.3: Prauji Nilai Kebolehpercayaan Pemboleh Ubah Kajian

Pemboleh Ubah	Nilai Alfa Cronbach (α)
Kualiti guru	0.974
Penglibatan Praktikum	0.970
Persekitaran sekolah	0.953
Bimbingan guru pembimbing	0.951
Faktor pemilihan profesion keguruan	0.936
Modal psikologi positif	0.845

3.3.4.2 Dapatan Analisis Penulenan Konstruk Kajian

Berikut adalah hasil dapatan daripada proses penulenan konstruk berdasarkan EFA dan ujian kebolehpercayaan yang dijalankan terhadap data prauji kajian. Penulenan konstruk dijalankan terhadap empat pemboleh ubah kajian iaitu kualiti guru, penglibatan praktikum, persekitaran sekolah, dan bimbingan guru pembimbing.

3.3.4.2.1 Penulenan Konstruk Kualiti Guru

Konstruk kualiti guru terdiri daripada 92 item. Item ini dikelaskan kepada lapan dimensi iaitu : (a) pengetahuan dan kefahaman (10 item); (b) kemahiran praktikal (12 item); (c) kemahiran sosial dan tanggungjawab (9 item); (d) etika, profesionalisme dan kemanusiaan (16 item); (e) komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan (8 item); (f) kaedah saintifik, pemikiran dan kemahiran penyelesaian masalah (9 item); (g) pembelajaran sepanjang hayat (14 item); dan (h) kemahiran pengurusan dan keusahawanan (9 item).

Dimensi pengetahuan dan kefahaman

Dimensi pengetahuan dan kefahaman terdiri daripada 10 item. Ujian kesahan menunjukkan bahawa kesemua item membentuk dimensi ini secara unidimensi berdasarkan nilai eigen = 6.690 dan varians selepas putaran = 66.897. Kesemua item yang termuat ke dalam konstruk ini mencapai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor di antara .765 hingga .863. Konstruk ini mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .945. Kesemua item juga mempunyai nilai pekali alfa cronbach jika item dibuang < nilai pekali alfa cronbach dan nilai korelasi item-total diperbetul > .50. Maklumat

terperinci kesahan dan kebolehppercayaan item-item dimensi ini adalah seperti dalam Jadual 3.4.

Jadual 3.4: Ciri-Ciri Item Pengetahuan dan Kefahaman

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
GB3	Saya mampu menghubungkan teori dengan kaedah pengajaran.	.745	.863	.825	.937
GB6	Saya memahami kandungan ilmu dalam bidang saya.	.706	.840	.798	.938
GB4	Saya mampu mengintepretasikan bahan kurikulum yang relevan.	.703	.839	.796	.939
GB10	Saya menggunakan strategi bersesuaian dengan persekitaran pembelajaran.	.694	.833	.794	.939
GB5	Saya mampu menjelaskan pelbagai jenis pentaksiran.	.670	.818	.775	.939
GB2	Saya mampu menghuraikan teori pembelajaran.	.668	.817	.776	.939
GB8	Saya berupaya mengenal pasti sumber P&P.	.656	.810	.763	.940
GB9	Saya mengaplikasikan teori yang sesuai dengan persekitaran pembelajaran.	.653	.808	.758	.940
GB1	Saya menguasai ilmu dalam bidang pengajian saya.	.609	.780	.735	.942
GB 7	Saya mampu menjelaskan prosedur P&P.	.585	.765	.825	.937
Pekali Alfa Cronbach					.945
Nilai Eigen					6.690
% Varian Selepas Putaran					66.897
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy					.945
Bartlett's Test of Sphericity					3115.394
Approx. Chi-Square					45
Df					.000
Sig.					

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Kemahiran Praktikal

Dimensi Kemahiran Praktikal adalah konstruk unidimensi yang terdiri daripada 12 item (nilai eigen = 6.422, varians selepas putaran = 53.514). Konstruk ini mencapai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor di antara .719

hingga .800 bagi 11 item (Lihat Jadual 3.5). Item D14 iaitu “saya mengintegrasikan kemahiran mengajar ICT dalam pengajaran” digugurkan kerana mempunyai nilai pemberatan faktor < .03. Konstruk dimensi ini mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .927. Kesemua item juga mempunyai nilai pekali alfa cronbach jika item dibuang < nilai pekali alfa cronbach dan nilai korelasi item-total diperbetul > .50.

Jadual 3.5: Ciri-Ciri Item Dimensi Kemahiran Praktikal

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
GB17	Saya mentaksir pengetahuan dan kemahiran pelajar dengan pelbagai cara.	.640	.800	.749	.918
GB16	Saya memantau pencapaian pelajar dengan pelbagai cara.	.639	.799	.741	.918
GB21	Saya berupaya mengurus aktiviti kokurikulum di sekolah.	.612	.782	.739	.918
GB22	Saya berupaya melaksanakan aktiviti kokurikulum di sekolah.	.604	.777	.728	.919
GB13	Saya mengambil kira faktor budaya semasa merancang pengalaman pembelajaran.	.574	.758	.689	.921
GB19	Saya menjalankan penyelidikan penambahbaikan P&P.	.574	.758	.710	.920
GB18	Saya merancang penyelidikan bagi menambah baik P&P.	.567	.753	.700	.920
GB12	Saya mengambil kira faktor sosial semasa merancang pengalaman pembelajaran.	.557	.746	.678	.921
GB15	Saya melaksanakan aktiviti pembelajaran sesuai dengan kandungan kurikulum.	.552	.743	.674	.921
GB11	Saya mengambil kira faktor fizikal semasa merancang pengalaman pembelajaran.	.548	.741	.675	.921
GB20	Saya berupaya merancang aktiviti kokurikulum di sekolah.	.517	.719	.665	.922

Pekali Alfa Cronbach		.927
Nilai Eigen	6.422	
% Varian Selepas Putaran		53.514
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.892
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3243.689
	Df	66
	Sig.	.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Kemahiran Sosial dan Tanggungjawab

Dimensi kemahiran sosial dan tanggungjawab adalah konstruk unidimensi yang terdiri daripada sembilan item. Maklumat terperinci ciri-ciri item dimensi ini adalah seperti Jadual 3.6.

Jadual 3.6: Ciri-Ciri Item Dimensi Kemahiran Sosial dan Tanggungjawab

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
GB25	Saya mampu menguruskan tekanan yang dihadapi.	.627	.795	.694	.828
GB27	Saya mengamalkan ajaran agama dalam kehidupan seharian.	.576	.759	.660	.833
GB26	Saya menghayati ajaran agama dalam kehidupan.	.555	.745	.645	.835
GB30	Saya sanggup mempertahankan maruah bangsa dan negara.	.535	.732	.617	.839
GB31	Saya mampu bekerjasama dengan orang yang berlainan budaya dan kepercayaan.	.525	.724	.608	.841
GB24	Saya mampu menguruskan emosi dengan baik.	.487	.698	.586	.843
GB23	Saya dapat mengurus masa dengan berkesan.	.460	.678	.560	.847
Pekali Alfa Cronbach				.858	
Nilai Eigen				3.874	
% Varian Selepas Putaran				43.045	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.892	
Bartlett's Test of Sphericity				Approx. Chi-Square	1494.821
				Df	36
				Sig.	.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Konstruk ini mencapai kesahan yang baik (nilai eigen = 3.874, varians selepas putaran = 43.045). Item D29 iaitu “Saya boleh bekerja secara berpasukan.” menghasilkan nilai pemberatan faktor $< .35$, dan digugurkan dari konstruk kajian. Hasil analisis ujian kebolehpercayaan alfa cronbach pula menunjukkan item D28 iaitu “Saya menunjukkan tingkah laku baik yang boleh dicontohi” mengganggu ketekalan dalaman, di mana nilai alfa cronbach sekiranya item dihapus (.858) $>$ nilai pekali alfa cronbach (.641). Oleh itu, item D28 turut digugurkan dari konstruk kajian. Tujuh item yang diterima dalam konstruk ini mempunyai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .678 hingga .795. Konstruk ini juga mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .858.

Dimensi Etika, Profesionalisme Dan Kemanusiaan

Jadual 3.7 menunjukkan dimensi etika, profesionalisme dan kemanusiaan adalah konstruk unidimensi yang terdiri daripada 17 item. Konstruk ini mencapai kesahan yang baik (nilai eigen = 1.408, varians selepas putaran = 61.224). Semua item mempunyai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .719 hingga .825. Konstruk ini juga mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .959.

Jadual 3.7: Ciri-Ciri Item Dimensi Etika, Profesionalisme Dan Kemanusiaan

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
GB45	Saya melaksanakan tanggungjawab dengan beretika.	.681	.825	.796	.956
GB44	Saya melaksanakan tanggungjawab secara profesional.	.672	.820	.788	.956
GB41	Saya sentiasa membimbing pelajar walaupun berlainan bangsa.	.655	.810	.771	.956
GB32	Saya berusaha meningkatkan profesionalisme diri.	.631	.795	.765	.956
GB47	Saya mematuhi kod etika keguruan Malaysia.	.623	.789	.755	.957
GB33	Saya berusaha melakukan yang terbaik semasa melaksanakan tugas.	.614	.784	.752	.957
GB42	Saya sentiasa membimbing pelajar tanpa mengira agama.	.612	.782	.741	.957
GB37	Saya bersedia memberikan penjelasan terhadap setiap tindakan saya.	.611	.782	.749	.957
GB36	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap setiap tindakan saya.	.609	.780	.751	.957
GB38	Saya melakukan setiap tugas dengan jujur.	.607	.779	.743	.957
GB40	Saya sentiasa memastikan keselamatan pelajar saya.	.605	.778	.738	.957
GB34	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap arahan ketua saya.	.604	.777	.750	.957
GB43	Saya sentiasa memastikan kebajikan pelajar saya.	.601	.775	.736	.957
GB39	Saya cuba sedaya upaya untuk memahami perasaan orang lain semasa menjalankan tugas.	.599	.774	.738	.957
GB48	Saya berusaha mengatasi pelbagai cabaran dalam pendidikan.	.598	.773	.737	.957
GB46	Saya mematuhi prinsip etika kerja perkhidmatan awam.	.568	.754	.716	.957

GB35	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap tindakan pelajar saya.	.517	.719	.684	.958
Pekali Alfa Cronbach					.959
Nilai Eigen					1.408
% Varian Selepas Putaran					61.224
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy					.892
Bartlett's Test of Sphericity					5711.718
Approx. Chi-Square					
Df					136
Sig.					.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Komunikasi, Kepimpinan Dan Kemahiran Berpasukan

Jadual 3.8 menunjukkan dimensi komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan adalah konstruk unidimensi yang terdiri daripada sembilan item. Konstruk ini mencapai kesahan yang baik (nilai eigen = 5.604, varians selepas putaran = 62.265). Semua item mempunyai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .741 hingga .824. Konstruk ini juga mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .969.

Dimensi Kaedah Saintifik, Pemikiran Kritikal dan Kemahiran Penyelesaian Masalah

Jadual 3.9 menunjukkan dimensi kaedah saintifik, pemikiran kritikal dan kemahiran penyelesaian masalah adalah konstruk unidimensi yang terdiri daripada sepuluh item. Konstruk ini mencapai kesahan yang baik (nilai eigen = 5.516, varians selepas putaran = 55.158). Semua item mempunyai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .628 hingga .833. Konstruk ini juga mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .906.

Jadual 3.8: Ciri-Ciri Item Dimensi Komunikasi, Kepimpinan dan Kemahiran Berpasukan

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
GB52	Saya sentiasa menampilkan ciri-ciri kepimpinan yang bersesuaian dengan tanggungjawab yang diberikan.	.640	.824	.761	.906
GB55	Saya sentiasa bekerjasama kerjasama dengan ibu bapa / penjaga pelajar.	.639	.810	.734	.908
GB54	Saya menjaga hubungan baik dengan masyarakat setempat.	.612	.801	.740	.907
GB51	Saya sentiasa mempelbagaikan cara berkomunikasi.	.604	.795	.733	.908
GB53	Saya menjaga hubungan baik dengan ibu bapa / penjaga pelajar.	.574	.766	.692	.910
GB50	Saya mampu membincangkan isu-isu pendidikan berdasarkan hujah yang jelas.	.574	.762	.700	.910
GB56	Saya sentiasa bekerjasama dengan masyarakat setempat.	.567	.762	.699	.910
GB49	Saya mampu membincangkan isu-isu pendidikan berdasarkan hujah yang jelas.	.557	.756	.685	.911
GB57	Saya bekerjasama dengan rakan sejawat untuk meningkatkan profesion keguruan.	.552	.741	.668	.912
Pekali Alfa Cronbach				.969	
Nilai Eigen				5.604	
% Varian Selepas Putaran				62.265	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.892	
Bartlett's Test of Sphericity				2416.336	
				Df	36
				Sig.	.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Jadual 3.9: Ciri-Ciri Item Dimensi Kaedah Saintifik, Pemikiran Kritikal Dan Kemahiran Penyelesaian Masalah

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
GB59	Saya mengaplikasikan kemahiran inkuiri dalam pengajian saya.	.693	.833	.762	.891
GB62	Saya sentiasa mensintesis maklumat daripada pelbagai sumber untuk memperoleh pemahaman yang koheren tentang teori dan amalan.	.648	.805	.738	.892
GB58	Saya mengaplikasikan kemahiran berfikir aras tinggi dalam pengajian saya.	.602	.802	.726	.893
GB65	Saya menggunakan kaedah inkuiri semasa belajar.	.608	.782	.715	.893
GB61	Saya sentiasa menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi semasa mengaplikasikan konsep penyelesaian masalah untuk mengkaji sesuatu konsep dan proses	.648	.780	.711	.894
GB60	Saya sentiasa melihat daripada perspektif penyelesaian masalah semasa mengkaji sesuatu konsep dan proses.	.395	.776	.697	.895
GB66	Saya suka menggunakan kaedah koperatif semasa belajar.	.405	.685	.603	.900
GB67	Saya menggunakan pendekatan pembelajaran sendiri semasa belajar.	.611	.665	.586	.902
GB64	Saya menggunakan pertimbangan sendiri dalam membuat keputusan.	.469	.636	.579	.902
GB63	Saya menggunakan pertimbangan sendiri dalam menyelesaikan masalah.	.442	.628	.568	.903
Pekali Alfa Cronbach				.906	
Nilai Eigen				5.516	
% Varian Selepas Putaran				55.158	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.892	
Bartlett's Test of Sphericity				220.626	
				Df	45
				Sig.	.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Pembelajaran Sepanjang Hayat

Jadual 3.10 menunjukkan 13 item bagi dimensi pembelajaran sepanjang hayat. Konstruk ini mencapai kesahan yang baik (nilai eigen = 9.048, varians selepas putaran = 6.321). Semua item mempunyai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .750 hingga .844. Konstruk ini juga mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .952.

Dimensi Kemahiran Pengurusan dan Keusahawanan

Jadual 3.11 menunjukkan dimensi kemahiran pengurusan dan keusahawanan terdiri daripada sepuluh item. Ujian kesahan menunjukkan bahawa item-item tersebut dapat membentuk dimensi ini secara unidimensi (nilai eigen = 5.874, varians selepas putaran = 58.739) dengan nilai pemberatan faktor di antara .455 hingga .831. Konstruk ini juga mencapai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .914.

Jadual 3.10: Ciri-Ciri Item Dimensi Pembelajaran Sepanjang Hayat

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
GB76	Saya sentiasa mengamalkan pengetahuan yang dimiliki dalam kehidupan seharian.	.713	.844	.807	.947
GB77	Saya sentiasa mengamalkan kemahiran yang dikuasai dalam kehidupan harian.	.646	.804	.765	.948
GB74	Saya sentiasa menginsafi kelemahan diri sendiri.	.634	.796	.754	.948
GB81	Saya berusaha mengenal pasti peluang untuk melaksanakan tanggungjawab baharu.	.633	.796	.762	.948
GB79	Saya menggunakan kadar sendiri sebagai asas mencapai kecemerlangan diri.	.629	.793	.773	.948
GB72	Saya sentiasa mencari idea-idea baru untuk penambahbaikan diri.	.628	.792	.759	.948
GB69	Saya mengamalkan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dalam kehidupan seharian.	.627	.792	.768	.948
GB73	Saya sentiasa melakukan penilaian terhadap diri sendiri.	.624	.790	.751	.948
GB80	Saya menggunakan kemahiran terarah sendiri untuk mencapai kecemerlangan diri.	.621	.788	.751	.948
GB78	Saya menggunakan kemahiran akses sendiri untuk mencapai kecemerlangan diri.	.620	.787	.747	.948
GB71	Saya sentiasa menilai amalan pembelajaran untuk penambahbaikan diri.	.587	.766	.720	.949
GB70	Saya sentiasa membuat refleksi untuk penambahbaikan diri.	.571	.755	.735	.949
GB75	Saya sanggup mengubah diri untuk menjadi lebih baik.	.563	.750	.704	.949
Pekali Alfa Cronbach				.952	
Nilai Eigen				9.048	
% Varian Selepas Putaran				6.321	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.892	
Bartlett's Test of Sphericity				4654.649	
				Df	105
				Sig.	.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Jadual 3.11: Ciri-Ciri Item Dimensi Kemahiran Pengurusan dan Keusahawanan

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
GB87	Saya sentiasa mengawal selia pengurusan projek dengan rapi untuk memastikan kejayaan projek berkenaan.	.691	.831	.761	.901
GB92	Saya sentiasa mencari kaedah yang inovatif untuk melaksanakan sesuatu tugas.	.674	.821	.7571	.901
GB88	Saya berusaha untuk berkomunikasi yang dapat meyakinkan pihak pembuat keputusan.	.665	.815	.746	.902
GB90	Saya menyusun strategi dalam pelaksanaan sesuatu tugas secara kritis.	.656	.810	.743	.902
GB86	Saya sentiasa memastikan peralatan yang sesuai bagi menjayakan sesuatu projek.	.652	.808	.744	.902
GB91	Saya berusaha melaksanakan tugas dengan kreatif.	.644	.803	.731	.902
GB85	Saya akan memastikan bahan yang diperlukan bagi sesuatu projek mencukupi.	.620	.788	.721	.904
GB89	Saya mencadangkan pelbagai idea untuk menghasilkan projek baharu.	.606	.779	.703	.904
GB84	Saya mengambil kira tenaga manusia bagi menjayakan sesuatu projek.	.458	.677	.632	.908
GB83	Saya mengambil kira soal kewangan bagi menjayakan sesuatu projek.	.207	.455	.399	.925
Pekali Alfa Cronbach				.914	
Nilai Eigen				5.874	
% Varian Selepas Putaran				58.739	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.892	
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square		2869.946	
		Df		45	
		Sig.		.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

3.3.4.2.2 Penulenan Konstruk Penglibatan Praktikum

Konstruk penglibatan praktikum yang diuji terdiri daripada 44 item. Nilai KMO = .979 adalah melebihi nilai > .60 untuk memenuhi keperluan kebolehfaktoran (Hair et al., 2010; Pallant, 2007). Manakala nilai Bartlett's test adalah signifikan ($p < .05$). Ini

menunjukkan bahawa item-item yang digunakan dalam EFA ini mempunyai kekuatan interkorelasi antara satu sama lain. Jadual 3.12 menunjukkan kebolehfaktor matriks korelasi konstruk ini.

Jadual 3.12: Kebolehfaktor Matriks Korelasi Penglibatan Praktikum

<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.</i>		.659
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	<i>Approx. Chi-Square</i>	21562.079
	Df	946
	Sig.	.000

Analisis Komponen Utama (*Principal Component Analysis* - PCA) menunjukkan kehadiran sembilan komponen faktor dengan nilai eigen melebihi 1, dengan julat varians di antara 45.7 peratus hingga 2.3 peratus. Walau bagaimanapun, pemerhatian terhadap rajah *scree plot* menunjukkan tujuh komponen lebih sesuai membentuk dimensi penglibatan praktikum. Tujuh komponen ini menjelaskan sebanyak 70.9 peratus varians dengan komponen 1 menyumbang sebanyak 14.7 peratus, komponen 2 (13.8 peratus), komponen 3 (12.1 peratus), komponen 4 (9.4 peratus), komponen 5 (8.4 peratus), komponen 6 (7.4 peratus) dan komponen 7 (5.1 peratus). Dua item dikeluarkan dari konstruk kajian iaitu PP41 dan PP43. Item PP41 dikeluarkan kerana tidak termuat ke dalam tujuh faktor yang dibentuk kerana nilai pemberatan faktor=3.42 dan tidak menepati syarat pemberatan faktor > 0.35 (Hair et al., 2010).

Jadual 3.13 menunjukkan 42 item yang termuat ke dalam konstruk ini mencapai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor di antara .362 hingga .899. Konstruk ini mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach bagi dimensi di antara .782 hingga .922.

Jadual 3.13: Ciri-Ciri Konstruk Penglibatan Praktikum

Bil	Nama Dimensi dan Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
Semangat (8 item)					
PP3	Saya bersemangat semasa praktikum.	.822	.899	.866	.901
PP2	Saya mempunyai hubungan baik dengan kakitangan sekolah.	.782	.852	.842	.904
PP5	Saya seronok bergaul dengan murid-murid di sekolah.	.781	.895	.802	.908
PP1	Saya bergaul dengan guru-guru di sekolah.	.758	.833	.813	.906
PP7	Saya sentiasa berbincang dengan rakan IPG.	.688	.726	.710	.915
PP6	Saya komited untuk melaksanakan tugas.	.616	.809	.727	.913
PP4	Saya membaca buku untuk mendalami matapelajaran yang diajar.	.596	.875	.766	.910
PP11	Rancangan pengajaran harian saya ditulis selewat-lewatnya pada malam sebelum.	.593	.609	.542	.938
Pekali Alfa Cronbach				.922	
Nilai Eigen				29.454	
% Varian Selepas Putaran				61.363	
Pengurusan Kerja dan Emosi (7 item)					
PP10	Saya menulis rancangan pengajaran mingguan pada minggu sebelum.	.800	.819	.756	.885
PP21	Saya merancang pelbagai aktiviti berbeza untuk menarik minat pelajar.	.745	.763	.681	.885
PP22	Saya sabar dengan situasi dalam kelas.	.803	.728	.705	.884
PP20	Saya tidak berasa tertekan menangani kerenah murid.		.719	.565	.895
PP9	Saya menulis rancangan pengajaran semester di awal praktikum.	.890	.701	.568	.893
PP8	Saya sering berbincang dengan guru pembimbing semasa merancang pengajaran.	.764	.633	.526	.893
PP30	Saya melibatkan diri dalam unit beruniform.	.797	.623	.499	.896
Pekali Alfa Cronbach				.909	
Nilai Eigen				2.373	
% Varian Selepas Putaran				4.944	
Amalan Refleksi (8 item)					
PP26	Selepas mengajar, saya membuat refleksi.	.768	.759	.676	.899

PP27	Saya sentiasa menambah baik P&P berdasarkan refleksi kelas yang lepas.	.754	.724	.782	.891
PP29	Saya menilai pelajar dengan pelbagai kaedah.	.828	.716	.777	.890
PP28	Saya membuat sendiri lembaran kerja murid.	.804	.629	.691	.898
PP44	Saya mematuhi peruntukan masa dalam rancangan pengajaran harian.	.803	.603	.759	.892
PP25	Saya tahu perkembangan setiap murid yang diajar.	.750	.511	.676	.899
PP40	Portfolio saya sentiasa dikemaskini.	.592	.490	.600	.906
PP12	Rancangan pengajaran harian saya sentiasa lengkap.	.821	.408	.695	.898
Pekali Alfa Cronbach				.908	
Nilai Eigen				4.239	
% Varian Selepas Putaran				2.035	
Pengendalian aktiviti (7 item)					
PP38	Saya berjaya mengendalikan aktiviti yang diarahkan oleh pihak sekolah.	.779	.776	.650	.902
PP32	Saya berjaya merancang dan menjayakan perkhemahan, kursus, latihan, lawatan atau projek.	.925	.698	.814	.888
PP35	Selepas setiap tugas/aktiviti, saya akan membuat refleksi.	.846	.603	.701	.897
PP33	Isu atau masalah di sekolah menarik minat saya	.800	.544	.794	.887
PP31	Saya membantu mengendalikan latihan atau perjumpaan kokurikulum unit beruniform.	.791	.542	.812	.884
PP36	Saya melaksanakan pengajaran berpasangan.	.833	.514	.700	.898
PP39	Saya berjaya menyelesaikan sesuatu isu atau masalah yang dikenal pasti dalam tempoh masa yang ditetapkan.	.741	.460	.666	.902
Pekali Alfa Cronbach				.908	
Nilai Eigen				3.807	
% Varian Selepas Putaran				1.827	
Komitmen (3 item)					
PP42	Saya sanggup pulang lewat jika ada kerja perlu disiapkan.	.801	.795	.632	.691
PP34	Saya seronok melibatkan diri dalam aktiviti sekolah.	.891	.683	.646	.676
PP37	Saya menulis jurnal secara konsisten seperti yang ditetapkan oleh IPG.	.824	.601	.581	.746

Pekali Alfa Cronbach					.782
Nilai Eigen					2.657
% Varian Selepas Putaran					1.275
Pengajaran dan Pembelajaran (6 item)					
PP16	Saya sentiasa memastikan P&P menarik minat pelajar.	.833	.787	.838	.877
PP13	Saya menyediakan bahan bantu mengajar bagi setiap kelas.	.827	.629	.860	.874
PP15	Saya bertanggungjawab untuk menerapkan nilai kepada murid.	.827	.628	.751	.893
PP14	Saya cuba mempelbagaikan strategi pengajaran.	.812	.499	.777	.887
PP19	Murid dapat mendengar suara saya dengan jelas.	.812	.366	.642	.906
PP18	Di dalam kelas, saya mempelbagaikan nada dan intonasi suara untuk menarik minat pelajar.	.761	.362	.623	.909
Pekali Alfa Cronbach					.908
Nilai Eigen					2.439
% Varian Selepas Putaran					1.171
Penilaian Pelajar (3 item)					
PP23	Saya menyemak setiap kerja murid.	.874	.655	.687	.738
PP24	Saya menyimpan rekod pencapaian murid.	.779	.612	.728	.716
PP17	Saya menyediakan aktiviti berbeza bagi pelajar yang pintar dan lemah.	.667	.567	.627	.806
Pekali Alfa Cronbach					.819
Nilai Eigen					1.262
% Varian Selepas Putaran					2.171

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

3.3.4.2.3 Penulenan Konstruk Bimbingan Guru Pembimbing

Analisis dijalankan berdasarkan dimensi yang telah dikenal pasti dalam Model Lima Faktor Pementoran (Hudson et al., 2005) iaitu atribut peribadi, keperluan sistem, pengetahuan pedagogi, pemodelan, dan maklum balas. Berdasarkan keperluan tanggungjawab mentor bagi program PISMP, penyelidik menambah satu dimensi berkaitan ko-kurikulum. Jumlah keseluruhan item konstruk ini ialah 55 item.

Dimensi Atribut Peribadi

Jadual 3.14 menunjukkan dimensi atribut peribadi adalah konstruk unidimensi yang terdiri daripada tujuh item. Nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .897 hingga .755 (nilai eigen = 4.749, varians selepas putaran = 67.849, pekali alfa cronbach = .919). Nilai korelasi item-total diperbetul bagi semua item >.50. Nilai pekali alfa cronbach sekiranya item dihapus juga < nilai pekali alfa cronbach. Oleh itu, semua item sesuai dijadikan item bagi dimensi ini.

Jadual 3.14: Ciri-Ciri Item Dimensi Atribut Peribadi

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
BGP34	Memupuk keyakinan saya untuk menjadi guru permulaan yang berkesan.	1.000	.897	.842	.897
BGP32	Memupuk keyakinan saya untuk melaksanakan P&P.	1.000	.872	.811	.900
BGP1	Menyokong saya melaksanakan pengajaran.	1.000	.843	.775	.904
BGP33	Kelihatan selesa semasa berbincang dengan saya.	1.000	.823	.749	.907
BGP39	Mendengar dengan tekun ketika berbincang dengan saya.	1.000	.809	.736	.908
BGP28	Menanamkan sikap yang positif dalam diri saya.	1.000	.757	.676	.915
BGP29	Meningkatkan kemahiran saya membuat refleksi.	1.000	.755	.674	.915
Pekali Alfa Cronbach				.919	
Nilai Eigen				4.749	
% Varian Selepas Putaran				67.849	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.896	
Bartlett's Test of Sphericity				1491.896	
				Df	21
				Sig.	.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Keperluan Sistem

Jadual 3.15 menunjukkan dimensi keperluan system adalah konstruk unidimensi yang terdiri daripada tujuh item. Ujian kesahan menunjukkan bahawa hanya tujuh item daripada lapan item membentuk konstruk keperluan sistem secara unidimensi (nilai eigen = 5.015, varians selepas putaran = 62.694). Item BGP47 “memberi penjelasan tentang huraian sukatan pelajaran” tidak termuat ke dalam komponen yang dibentuk dan digugurkan dari konstruk kajian. Kesahan konvergen yang baik dicapai (nilai pemberatan faktor di antara .773 hingga .892) dan. mempunyai ketekalan dalaman yang baik (nilai pekali alfa cronbach = .932).

Jadual 3.15: Ciri-Ciri Item Dimensi Keperluan Sistem

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
BGP13	Menjelaskan prosedur rancangan pengajaran harian.	.818	.892	.849	.915
BGP7	Menjelaskan tentang prosedur rancangan semester.	.773	.878	.830	.917
BGP8	Menjelaskan tentang jadual waktu.	.747	.863	.809	.921
BGP19	Memberi penjelasan tentang kurikulum.	.740	.952	.796	.920
BGP31	Memberi penjelasan tentang sukatan pelajaran.	.749	.844	.775	.922
BGP6	Membincangkan tentang polisi sekolah.	.662	.811	.734	.926
BGP14	Membimbing saya mengendalikan rutin bilik darjah.	.603	.773	.849	.915
Pekali Alfa Cronbach				.932	
Nilai Eigen				5.015	
% Varian Selepas Putaran				62.694	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.799	
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square		1957.272	
		Df		28	
		Sig.		.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Pengetahuan Pedagogi

Jadual 3.16 menunjukkan dimensi pengetahuan pedagogi adalah konstruk unidimensi yang terdiri daripada 18 item. Konstruk ini mencapai kesahan yang baik (nilai eigen = 12.001, varians selepas putaran = 66.670). Semua item mempunyai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .685 hingga .894. Konstruk ini juga mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .969.

Jadual 3.16: Ciri-Ciri Item Dimensi Pengetahuan Pedagogi

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
BGP3	Membimbing saya merancang P&P.	.800	.894	.879	.966
BGP22	Membantu saya memperkembangkan strategi pengajaran.	.791	.889	.869	.967
BGP18	Membantu saya mengurus masa pembelajaran dengan berkesan.	.790	.889	.872	.967
BGP38	Memberikan sudut pandangan yang berbeza tentang P&P.	.774	.880	.859	.967
BGP41	Membimbing saya mengendalikan aktiviti pengayaan.	.767	.876	.854	.967
BGP30	Memberi bimbingan yang jelas dalam perancangan P&P.	.754	.868	.843	.967
BGP21	Membimbing saya untuk menilai pembelajaran pelajar.	.747	.865	.841	.967
BGP4	Merancang hasil pembelajaran dengan tepat.	.738	.859	.840	.967
BGP45	Membantu saya untuk menerapkan nilai dalam aktiviti P&P.	.730	.855	.833	.967
BGP43	Membimbing saya kaedah peneguhan yang sesuai.	.666	.816	.787	.968
BGP27	Berbincang dengan saya tentang pengetahuan yang diperlukan untuk mengajar.	.653	.808	.780	.968

BGP16	Membantu saya melaksanakan strategi pengajaran.	.617	.785	.757	.968
BGP5	Membuat pemilihan kepada sumber P&P yang sesuai.	.604	.777	.748	.968
BGP11	Membimbing saya menyediakan suasana bilik darjah yang kondusif.	.557	.747	.720	.969
BGP10	Membantu saya tentang strategi pengurusan bilik darjah.	.527	.726	.703	.969
BGP40	Membimbing saya mengendalikan aktiviti pemulihan.	.515	.717	.689	.969
BGP12	Membimbing saya mengurus disiplin murid.	.501	.708	.677	.969
BGP25	Membantu saya menguasai teknik penyoalan.	.828	.685	.647	.969
Pekali Alfa Cronbach					.969
Nilai Eigen					12.001
% Varian Selepas Putaran					66.670
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy					.869
Bartlett's Test of Sphericity					736.454
Approx. Chi-Square					
Df					153
Sig.					.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Pemodelan

Jadual 3.17 menunjukkan dimensi pemodelan adalah konstruk unidimensi yang mengandungi sembilan item (nilai eigen = 5.932, varians selepas putaran = 65.910). Ujian kesahan konstruk mendapati bahawa konstruk ini mencapai kesahan yang baik. Ini ditunjukkan oleh semua item yang mencapai kesahan konvergen berdasarkan nilai pemberatan faktor di antara .727 hingga .910. Ujian kebolehpercayaan alfa cronbach menunjukkan konstruk ini mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .905.

Jadual 3.17: Ciri-Ciri Item Dimensi Pemodelan

Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
BGP23 Mengajar dengan efektif.	.828	.910	.866	.901
BGP26 Menggunakan sumber P&P yang sesuai.	.781	.884	.842	.904
BGP17 Bersemangat semasa mengajar.	.723	.850	.802	.908
BGP37 Melaksanakan aktiviti P&P yang dirancang dengan baik.	.653	.808	.813	.906
BGP50 Memupuk perasaan tanggungjawab saya terhadap profesion keguruan.	.637	.798	.710	.915
BGP9 Memodelkan pengajaran	.624	.790	.727	.913
BGP20 Memodelkan pengurusan bilik darjah yang efektif.	.586	.766		
BGP2 Berkomunikasi menggunakan laras bahasa yang sesuai.	.570	.755	.866	.901
BGP15 Mempunyai hubungan baik dengan pelajar sekolah.	.529	.727	.842	.904
Pekali Alfa Cronbach				.905
Nilai Eigen				5.932
% Varian Selepas Putaran				65.910
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.902
Bartlett's Test of Sphericity				2277.289
Approx. Chi-Square				
Df				36
Sig.				.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Maklum Balas

Dimensi maklum balas adalah konstruk unidimensi terdiri daripada enam item (nilai eigen = 4.255, varians selepas putaran = 7.416) (Lihat Jadual 3.18) Dimensi ini mencapai kesahan konstruk yang baik berdasarkan nilai kesahan konvergen yang ditunjukkan oleh nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .735 hingga .884. Ujian kebolehpercayaan alfa cronbach menunjukkan bahawa konstruk ini mencapai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .912. Sungguhpun pekali alfa cronbach akan meningkat kepada .916 sekiranya item

BGP36 digugurkan, tetapi item ini dikekalkan kerana nilai korelasi item-total diperbetul item tersebut = .637 adalah baik.

Jadual 3.18: Ciri-Ciri Item Dimensi Maklum balas

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
BGP44	Menyelia saya sebelum memberi maklum balas.	.781	.884	.813	.888
BGP35	Mencadangkan strategi untuk menyelesaikan masalah P&P yang saya hadapi.	.754	.868	.804	.889
BGP24	Memberi maklum balas lisan terhadap pengajaran saya.	.753	.868	.795	.891
BGP42	Menjelaskan apa yang saya perlu lakukan untuk meningkatkan kualiti P&P saya.	.749	.866	.790	.891
BGP46	Memberi saya maklum balas secara bertulis.	.648	.805	.715	.902
BGP36	Menyemak persediaan mengajar harian saya sebelum saya mengajar.	.540	.735	.637	.916
Pekali Alfa Cronbach				.912	
Nilai Eigen				4.255	
% Varian Selepas Putaran				7.416	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.863	
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square		1281.003	
		Df		15	
		Sig.		.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Ko-Kurikulum

Jadual 3.19 menunjukkan dimensi ko-kurikulum adalah konstruk unidimensi terdiri daripada enam item (nilai eigen = 5.923, varians selepas putaran = 84.616). Dimensi ini mencapai kesahan konstruk yang baik berdasarkan nilai kesahan konvergen yang ditunjukkan oleh nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .901 hingga .949.

Ujian kebolehpercayaan alfa cronbach menunjukkan bahawa konstruk ini mencapai ketekalan dalaman yang baik berdsarkan nilai pekali alfa cronbach = .97.

Jadual 3.19: Ciri-Ciri Item Dimensi Ko-Kurikulum

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
BGP54	Membimbing dari aspek kepimpinan dalam ko-k.	.901	.949	.929	.962
BGP53	Membimbing saya menilai pelajar dalam ko-k.	.898	.948	.926	.962
BGP52	Membimbing saya melaksanakan aktiviti ko-k.	.849	.921	.892	.965
BGP51	Membimbing saya merancang aktiviti ko-k.	.848	.921	.891	.965
BGP55	Membimbing dari aspek kepegawaian dalam ko-k.	.835	.914	.881	.965
BGP49	Membimbing dari aspek kejurulatihan dalam ko-k.	.812	.901	.866	.966
Pekali Alfa Cronbach				.912	
Nilai Eigen				4.255	
% Varian Selepas Putaran				7.416	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.863	
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square		1281.003	
		Df		15	
		Sig.		.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

3.3.4.2.4 Penulenan Konstruk Persekitaran Sekolah

Analisis dijalankan berdasarkan dimensi konstruk yang diadaptasi daripada School-Level Enviroment Questionnaire (Fisher & Fraser 1991; Fraser & Rentoul, 1982; Rentoul & Fraser, 1983). Skala ini mengandungi 56 item yang dibahagikan kepada lapan dimensi iaitu sokongan pelajar, penggabungan, minat profesional, kesepakatan misi, pemberian kuasa, inovasi, kecukupan sumber, dan tekanan kerja.

Dimensi Sokongan Pelajar

Dimensi sokongan pelajar terdiri daripada lima item (nilai eigen = 3.079, varians selepas putaran = 3.079, pekali alfa cronbach = .852). Jadual 3.20 menunjukkan dimensi sokongan pelajar dengan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .499 hingga .829.

Jadual 3.20: Ciri-Ciri Item Dimensi Sokongan Pelajar

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
PS9	Kebanyakan pelajar memberi kerjasama dengan guru.	.688	.829	.856	.767
PS33	Pelajar memberi kerjasama apabila diperlukan.	.664	.815	.640	.836
PS25	Terdapat ramai pelajar nakal.	.457	.676	.659	.823
PS1	Kebanyakan pelajar baik dan mesra dengan guru.	.397	.630	.632	.838
PS41	Kebanyakan pelajar menghormati kakitangan sekolah.	.249	.499	.603	.837
Pekali Alfa Cronbach				.852	
Nilai Eigen				3.079	
% Varian Selepas Putaran				43.979	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.654	
Bartlett's Test of Sphericity				Approx. Chi-Square	1146.898
				Df	21
				Sig.	.000

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Nilai korelasi item-total diperbetul bagi semua item >.50. Nilai pekali alfa cronbach sekiranya item dihapus juga < nilai pekali alfa cronbach. Petunjuk-petunjuk menunjukkan enam item tersebut sesuai dijadikan item bagi dimensi ini. Berdasarkan ujian kebolehpercayaan, Item PS49 “peraturan disiplin yang ketat diperlukan untuk mengawal pelajar” tidak mencapai mempunyai ketekalan dalaman

yang baik berdasarkan nilai Korelasi Item-Total Diperbetul yang sangat rendah (-.116). Oleh itu, item ini digugurkan dari konstruk kajian bagi meningkatkan nilai pekali alfa cronbach.

Dimensi Penggabungan

Ujian kesahan menunjukkan bahawa hanya lima item membentuk konstruk penggabungan secara unidimensi (nilai eigen = 3.420, varians selepas putaran = 48.855). Maklumat terperinci berkaitan kesahan dan kebolehpercayaan dimensi ini adalah seperti di Jadual 3.21.

Jadual 3.21: Ciri-Ciri Item Dimensi Penggabungan

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
PS42	Guru-guru adalah rakan sekerja yang baik.	.794	.891	.772	.803
PS2	Saya menerima galakan dari guru lain.	.786	.886	.741	.803
PS34	Guru-guru lain menerima pendapat profesional saya.	.751	.867	.769	.795
PS10	Saya berasa diterima oleh guru lain.	.697	.835	.713	.809
PS26	Guru-guru sentiasa memberi bantuan apabila diperlukan.	.291	.539	.460	.899
Pekali Alfa Cronbach				.852	
Nilai Eigen				3.420	
% Varian Selepas Putaran				48.855	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.692	
Bartlett's Test of Sphericity				1499.392	
Approx. Chi-Square					
Df				21	
Sig.				.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dua item iaitu Item PS18 “saya diterima baik oleh guru-guru lain” dan item PS50 “saya rasa diri menjadi sebahagian daripada warga kerja sekolah” tidak termuat ke dalam komponen yang dibentuk kerana nilai pemberatan faktor < .35, dan

digugurkan dari konstruk kajian. Lima item yang termuat ke dalam konstruk ini mencapai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor di antara .539 hingga .891. Konstruk ini juga mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .852.

Dimensi Minat Profesional

Tiga daripada tujuh item yang termuat ke dalam konstruk ini mencapai kesahan konvergen yang baik berdasarkan nilai pemberatan faktor di antara .768 hingga .824. Maklumat terperinci adalah seperti di Jadual 3.22.

Jadual 3.22:Ciri-Ciri Item Dimensi Minat Profesional

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
PS3	Guru-guru berbincang sesama mereka tentang kaedah atau strategi pengajaran.	.679	.824	.557	.686
PS51	Guru sentiasa menyokong aktiviti yang dilaksanakan oleh guru lain.	.649	.806	.564	.678
PS43	Guru-guru gemar belajar daripada rakan guru yang lain.	.589	.768	.606	.629
Pekali Alfa Cronbach				.749	
Nilai Eigen				2.245	
% Varian Selepas Putaran				32.074	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.544	
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square		537.019	
		Df		21	
		Sig.		.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Konstruk ini mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan nilai pekali alfa cronbach = .749. Tiga item iaitu: (1) PS11 - “guru-guru tidak suka memperkatakan mengenai P&P”; (2) PS27 - “ramai guru menghadiri kursus latihan dalam

perkhidmatan dan kursus profesional lain”; dan (3) PS35 - “guru-guru berminat dengan aktiviti yang berlaku di sekolah lain” tidak termuat ke dalam komponen yang dibentuk kerana nilai pemberatan factor $< .35$.

Ujian kebolehpercayaan pula menunjukkan item PS17 “terdapat ramai pelajar yang berkelakuan mengganggu”, mempunyai ketekalan dalaman yang rendah berdasarkan nilai alfa cronbach item dihapus $>$ nilai pekali alfa cronbach Oleh itu, empat item iaitu PS11, PS19, PS27 dan PS35 digugurkan dari konstruk kajian bagi meningkatkan kesahan dan kebolehpercayaan konstruk.

Dimensi Kesepakatan Misi

Dimensi kesepakatan misi terdiri daripada tujuh item (nilai eigen = 3.750, varians selepas putaran = 53.578, pekali alfa cronbach = .852). Jadual 3.23 menunjukkan dimensi kesepakatan misi dengan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .606 hingga .807. Nilai korelasi item-total diperbetul bagi semua item $> .50$. Nilai pekali alfa cronbach sekiranya item dihapus juga $<$ nilai pekali alfa cronbach. Oleh itu, semua item sesuai dijadikan item bagi dimensi ini.

Jadual 3.23: Ciri-Ciri Item Dimensi Kesepakatan Misi

Bil	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
PS44	Pelbagai aktiviti dilaksanakan untuk mencapai matlamat sekolah.	.651	.807	.713	.816
PS12	Sekolah ditadbir selaras dengan matlamat yang ditetapkan.	.607	.779	.666	.825
PS4	Guru-guru menjelaskan kepada saya tentang matlamat pencapaian sekolah.	.593	.770	.647	.827
PS52	Guru-guru menjalankan pelbagai aktiviti untuk mencapai matlamat sekolah.	.572	.757	.652	.826
PS36	Kebanyakan guru mempunyai matlamat yang sama untuk memajukan sekolah.	.568	.753	.655	.825
PS20	Matlamat sekolah sering dirujuk apabila berhadapan dengan sesuatu isu.	.393	.627	.512	.848
PS28	Seluruh warga sekolah bersepakat untuk meningkatkan pencapaian sekolah.	.367	.606	.467	.850
Pekali Alfa Cronbach				.852	
Nilai Eigen				3.750	
% Varian Selepas Putaran				53.578	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.802	
Bartlett's Test of Sphericity				933.619	
Df				21	
Sig.				.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Pemberian Kuasa

Dimensi pemberian kuasa terdiri daripada tujuh item (nilai eigen = 2.451, varians selepas putaran = 35.014, pekali alfa cronbach = .800) (Lihat Jadual 3.24). Dua item iaitu (1) PS5 - “keputusan yang dilaksanakan di sekolah diputuskan oleh pengetua atau sekumpulan kecil guru” dan (2) PS45 - “saya diberi kebebasan melaksanakan aktiviti P&P di bilik darjah” tidak termuat ke dalam komponen yang dibentuk kerana

nilai pemberatan faktor < .35. Nilai pemberatan faktor bagi setiap item adalah di antara .483 hingga .840. Nilai korelasi item-total diperbetul bagi semua item > .50. Nilai pekali alfa cronbach sekiranya item dihapus juga < nilai pekali alfa cronbach.

Jadual 3.24: Ciri-Ciri Item Dimensi Pemberian Kuasa

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
PS37	Saya digalakkan membuat keputusan sendiri selepas membuat pertimbangan yang wajar.	.706	.840	.671	.744
PS53	Saya kurang diberi peluang bersama-sama menjayakan program/aktiviti sekolah.	.572	.756	.717	.726
PS21	Tindakan boleh dibuat tanpa perlu sentiasa merujuk kepada pihak pentadbiran.	.564	.751	.642	.748
PS13	Saya perlu mendapat kata putus dari guru lain sungguhpun berkenaan hal-hal kecil.	.294	.542	.740	.721
PS29	Guru turut dilibatkan dalam pembuatan keputusan berkaitan dengan peraturan dan polisi pentadbiran.	.233	.483	.349	.813
Pekali Alfa Cronbach				.800	
Nilai Eigen				2.451	
% Varian Selepas Putaran				35.014	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.687	
Bartlett's Test of Sphericity				482.056	
Df				21	
Sig.				.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor > .35 sahaja dipaparkan

Dimensi Inovasi

Dimensi inovasi terdiri daripada tujuh item (nilai eigen = 2.982, varians selepas putaran = 42.606, pekali alfa cronbach = .746). Jadual 3.25 menunjukkan dimensi inovasi dengan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .463 hingga .807. Nilai korelasi item-total diperbetul bagi semua item > .50. Nilai pekali alfa cronbach

sekiranya item dihapus juga < nilai pekali alfa cronbach. Oleh itu, semua item sesuai dijadikan item bagi dimensi ini.

Jadual 3.25: Ciri-Ciri Item Dimensi Inovasi

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
PS54	Idea baru dan berbeza sedang dilaksanakan di sekolah ini.	.652	.807	.606	.689
PS46	Pelbagai teknik P&P diaplikasikan oleh guru di sekolah itu.	.604	.777	.571	.697
PS14	Guru digalakkan mencipta inovasi.	.480	.693	.504	.710
PS30	Majoriti guru sukakan perubahan.	.463	.680	.389	.731
PS6	Perubahan sukar untuk dilaksanakan.	.326	.571	.467	.714
PS38	Kursus atau kurikulum baru jarang dilaksanakan.	.243	.493	.420	.727
PS22	Perubahan diterima secara positif.	.214	.463	.387	.741
Pekali Alfa Cronbach				.746	
Nilai Eigen				2.982	
% Varian Selepas Putaran				42.606	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.684	
Bartlett's Test of Sphericity				762.285	
Df				21	
Sig.				.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor > .35 sahaja diapaparkan

Dimensi Kecukupan Sumber

Dua item iaitu (1) PS15 - “peralatan dan sumber tidak mencukupi”, dan (2) PS47 - “kemudahan tidak mencukupi untuk memenuhi pelbagai aktiviti kelas dan saiz kumpulan pelajar” tidak termuat ke dalam komponen yang dibentuk kerana nilai pemberatan faktor < .35. Lima item membentuk dimensi kecukupan sumber (nilai eigen = 2.645, varians selepas putaran = 37.788). Jadual 3.26 menunjukkan dimensi kecukupan sumber dengan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .549 hingga .834. Konstruk ini mempunyai ketekalan dalaman yang baik berdasarkan

nilai pekali alfa cronbach = .747. Nilai korelasi item-total diperbetul bagi semua item > .50. Nilai pekali alfa cronbach sekiranya item dihapus juga < nilai pekali alfa cronbach. Oleh itu, semua item sesuai dijadikan item bagi dimensi ini.

Jadual 3.26: Ciri-Ciri Item Kecukupan Sumber

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
PS39	Kaset dan pita rakaman disediakan untuk kegunaan guru.	.679	.824	.701	.623
PS55	Buku-buku rujukan penting disediakan untuk kegunaan guru.	.547	.740	.502	.707
PS7	Perpustakaan menyediakan buku yang mencukupi.	.472	.687	.533	.699
PS23	Peralatan teknologi (seperti audio, video, filem, komputer) boleh digunakan dengan mudah.	.435	.660	.504	.706
PS31	Perkhidmatan fotokopi disediakan untuk kemudahan guru.	.302	.549	.364	.763
Pekali Alfa Cronbach				.747	
Nilai Eigen				2.645	
% Varian Selepas Putaran				37.788	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.644	
Bartlett's Test of Sphericity				588.563	
Df				21	
Sig.				.000	

Nota: Hanya pemberatan faktor >.35 sahaja dipaparkan

Dimensi Tekanan kerja

Dimensi tekanan kerja terdiri daripada tujuh item (nilai eigen = 3.717, varians selepas putaran = 53.106, pekali alfa cronbach = .837). Jadual 3.27 menunjukkan dimensi tekanan kerja dengan nilai pemberatan faktor bagi setiap item di antara .377 hingga .856. Nilai korelasi item-total diperbetul bagi semua item > .50. Nilai pekali alfa cronbach sekiranya item dihapus juga < nilai pekali alfa cronbach. Oleh itu, semua item sesuai dijadikan item bagi dimensi ini.

Jadual 3.27: Ciri-Ciri Item Dimensi Tekanan Kerja

	Item	Komunaliti	Pemberatan Faktor	Korelasi Item-Total Diperbetul	Pekali Alfa Cronbach Jika Item Dibuang
PS24	Guru-guru bekerja keras	.733	.856	.770	.795
PS16	Guru terpaksa pulang lewat untuk menyelesaikan tugas.	.665	.815	.656	.809
PS56	Banyak bebanan kerja di sekolah ini yang perlu ditangani.	.596	.772	.644	.810
PS32	Guru-guru sentiasa aktif melaksanakan pelbagai aktiviti.	.581	.762	.611	.814
PS48	Setiap tugas perlu disiapkan mengikut tarikh yang ditetapkan.	.548	.741	.380	.835
PS40	Setiap tugas dapat disiapkan walaupun kita lepas tangan.	.451	.672	.579	.817
PS8	Persekitaran kerja di sini tidak memberi tekanan.	.142	.377	.321	.839
Pekali Alfa Cronbach				.837	
Nilai Eigen				3.717	
% Varian Selepas Putaran				53.106	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy				.826	
Bartlett's Test of Sphericity				962.348	
Approx. Chi-Square				21	
Df				.000	
Sig.					

Nota: Hanya pemberatan faktor >.30 sahaja diapaparkan

3.4 Tahap 2: Pembangunan Model Pengukuran Keseluruhan

Terdapat enam pemboleh ubah pendam dalam kajian ini yang terdiri daripada faktor peringkat tinggi (*higher order factor*). Jumlah keseluruhan pemboleh cerapan hasil daripada ujian kebolehpercayaan dan kesahan dalam Tahap 1 ialah 325 item. Jadual 3.28 menunjukkan menunjukkan pemboleh ubah pendam dan pemboleh ubah cerapan kajian yang dikenal pasti dalam Tahap 1.

Jadual 3.28: Pemboleh ubah Pendam dan Pemboleh ubah Cerapan

Pemboleh ubah Pendam		Pemboleh ubah Cerapan (n=325)
KG	Kualiti guru (n = 89)	
	KG1 Pengetahuan dan Kefahaman	KG1 ₁ -KG1 ₁₀
	KG2 Kemahiran Praktikal	KG2 ₁ -KGG2 ₁₁
	KG3 Kemahiran Sosial Dan Tanggungjawab	KG3 ₁ -KG3 ₇
	KG4 Etika, Profesionalisme dan Kemanusiaan	KG4 ₁ -KG4 ₁₇
	KG5 Komunikasi, Kepimpinan Dan Kemahiran Berpasukan	KG5 ₁ -KG5 ₉
	KG6 Kaedah Saintifik, Pemikiran dan Kemahiran Penyelesaian Masalah	KG6 ₁ -KG6 ₁₀
	KG7 Pembelajaran Sepanjang Hayat	KG7 ₁ -KG7 ₁₄
	KG8 Kemahiran Pengurusan Dan Keusahawanan	KG8 ₁ -KG8 ₁₁
PS	Persekitaran Sekolah (n = 44)	
	PS1 Sokongan Pelajar	PS1 ₁ -PS1 ₅
	PS2 Penggabungan	PS2 ₁ -PS2 ₅
	PS3 Minat Profesional	PS3 ₁ -PS3 ₃
	PS4 Kesepakatan Misi	PS4 ₁ -PS4 ₇
	PS5 Pemberian kuasa	PS5 ₁ -PS5 ₅
	PS6 Inovasi	PS6 ₁ -PS6 ₇
	PS7 Kecukupan Sumber	PS7 ₁ -PS7 ₅
	PS8 Tekanan Kerja	PS8 ₁ -PS8 ₇
FP	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan (n = 52)	
	MTV Motivasi	
	MTV1 Keupayaan Mengajar	MTV1 ₁ - MTV1 ₃
	MTV2 Nilai Intrinsik Kerjaya	MTV2 ₁ - MTV2 ₃
	MTV3 Kerjaya Pilihan Terakhir	MTV3 ₁ - MTV3 ₃
	MTV4 Jaminan Kerjaya	MTV4 ₁ - MTV4 ₃
	MTV5 Masa Bersama Keluarga	MTV5 ₁ - MTV5 ₅
	MTV6 Perpindahan Kerja	MTV6 ₁ - MTV6 ₃
	MTV7 Membentuk Masa Depan Kanak-Kanak/Remaja	MTV7 ₁ - MTV7 ₃
	MTV8 Meningkatkan Ekuiti Sosial	MTV8 ₁ - MTV8 ₃
	MTV9 Menyumbang Kepada Masyarakat	MTV9 ₁ - MTV9 ₃
	MTV10 Bekerja Dengan Kanak-Kanak/Remaja	MTV10 ₁ - MTV10 ₃
	MTV11 Pengalaman Pengajaran Dan Pembelajaran Lalu	MTV11 ₁ - MTV11 ₃
	MTV12 Pengaruh Sosial	MTV12 ₁ - MTV12 ₃
	TK Tanggapan Terhadap Kerjaya	
	TK1 Kepakaran	TK1 ₁ - TK1 ₃
	TK2 Kesukaran	TK2 ₁ -TK2 ₃
	TK3 Status Sosial	TK3 ₁ -TK3 ₆
	TK4 Gaji	TK4 ₁ -TK4 ₂
	TK5 Nasihat Sosial	TK5 ₁ -TK5 ₃
MPP	Modal Psikologi Positif (n = 44)	
	HRP Harapan	HRP ₁ - HRP ₁₂
	EFK Efikasi Kendiri	EFK ₁ - EFK ₁₂
	KTHN Ketahanan	KTHN ₁ - KTHN ₁₄
	OPT Optimis	OPT ₁ - OPT ₆

BGP	Bimbingan Guru Pembimbing (n = 54)		
	BGP1	Atribut Peribadi	BGP1 ₁ - BGP1 ₇
	BGP2	Pengetahuan Pedagogi	BGP2 ₁ - BGP2 ₁₈
	BGP3	Keperluan Sistem	BGP3 ₁ - BGP3 ₇
	BGP4	Pemodelan	BGP4 ₁ - BGP4 ₉
	BGP5	Maklum balas	BGP5 ₁ - BGP5 ₆
	BGP6	Ko-kurikulum	BGP5 ₁ - BGP5 ₇
PP	Penglibatan Praktikum (n = 42)		
	PP1	Semangat	PP1 ₁ - PP1 ₈
	PP2	Pengurusan Kerja dan Emosi	PP2 ₁ - PP2 ₇
	PP3	Amalan Refleksi	PP3 ₁ - PP3 ₈
	PP4	Pengendalian aktiviti	PP4 ₁ - PP4 ₇
	PP5	Komitmen	PP5 ₁ - PP5 ₃
	PP6	Pengajaran dan Pembelajaran	PP6 ₁ - PP6 ₆
	PP7	Penilaian Pelajar	PP7 ₁ - PP7 ₃

Pemboleh ubah pendam kualiti guru mengandungi 89 pemboleh ubah cerapan yang dibahagikan kepada lapan faktor iaitu: (a) pengetahuan dan kefahaman (10 item); (b) kemahiran praktikal (11 item); (c) kemahiran sosial dan tanggungjawab (7 item); (d) etika, profesionalisme dan kemanusiaan (17 item); (e) komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan (9 item); (f) kaedah saintifik, pemikiran dan kemahiran penyelesaian masalah (10 item); (g) pembelajaran sepanjang hayat (14 item); dan (h) kemahiran pengurusan dan keusahawanan (11 item).

Pemboleh ubah pendam persekitaran sekolah juga terdiri daripada lapan faktor yang mengandungi 44 pemboleh ubah cerapan, iaitu: (a) sokongan pelajar (5 item); (b) penggabungan (5 item); (c) minat profesional (3 item); (d) kesepakatan misi (7 item), (e) pemberian kuasa (5 item); (f) inovasi (7 item); (g) kecukupan sumber (5 item); dan (h) tekanan kerja (7 item).

Pemboleh ubah pendam faktor pemilihan profesion keguruan pula mengandungi 52 pemboleh ubah cerapan dan dibahagikan kepada dua faktor utama iaitu motivasi (38 pemboleh ubah cerapan) dan tanggapan terhadap kerjaya (17 pemboleh ubah

cerapan). Pemboleh ubah pendam modal psikologi positif pula adalah faktor peringkat kedua yang mengandungi empat faktor, iaitu: (a) harapan (12 pemboleh ubah cerapan); (b) efikasi sendiri (12 pemboleh ubah cerapan); (c) ketahanan (14 pemboleh ubah cerapan); dan (d) optimis (6 pemboleh ubah cerapan).

Pemboleh ubah pendam bimbingan guru pembimbing terdiri daripada enam faktor yang mengandungi 54 cerapan, iaitu: (a) atribut peribadi (7 item); (b) keperluan sistem (7 item); (c) pengetahuan pedagogi (18 item); (d) Pemodelan (9 item), (e) Maklum balas (6 item); dan (f) Ko-kurikulum (7 item).

Pemboleh ubah pendam penglibatan praktikum pula mengandungi 42 pemboleh ubah cerapan yang terdiri dari tujuh dimensi iaitu: (a) semangat (8 pemboleh ubah cerapan); (b) pengurusan kerja dan emosi (7 item); (c) amalan refleksi (8 item); (d) pengendalian aktiviti (7 item); (e) komitmen (3 item); (f) pengajaran dan pembelajaran (6 item); dan (g) penilaian pelajar (3 item).

3.4.1 Analisis Faktor Pengesahan (*Confirmatory Factor Analysis* - CFA)

CFA dijalankan dengan menggunakan perisian *Analysis of Moment Structure* (AMOS) versi 18.0. CFA bertujuan untuk menentukan bilangan item yang dimasukkan ke dalam konstruk selari dengan apa yang dinyatakan dalam teori (Byrne, 2010). Analisis ini juga bertujuan untuk menentukan kesesuaian enam konstruk yang telah dibangunkan dan diadaptasi merupakan model pengukuran yang sesuai di guna pakai bagi guru praperkhidmatan program PISMP.

Semua item yang termuat dalam model pengukuran CFA perlu mencapai kesahan konvergen (Byrne, 2010; Hair et al., 2010) Tiga petunjuk digunakan bagi menilai kesahan konvergen iaitu berdasarkan nilai pemberatan faktor (λ) melebihi > 0.50 (Hair et al., 2010), nilai purata varians terekstrak bagi setiap konstruk ≥ 0.50 (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010), dan nilai kebolehppercayaan konstruk > 0.60 (Hair et al., 2010). Selain itu, ketepatan padanan antara konstruk dan data kajian model CFA ditentukan berdasarkan kombinasi sekurang-kurangnya satu *Absolute Fit Indices* dan satu *Incremental Fit Indices* (Hu & Bentler, 1999; Hair et al., 2010). Dalam kajian ini enam model CFA peringkat kedua turut dijana bagi mewakili setiap konstruk kajian.

3.4.2 Pemboleh Ubah Komposit

Hasil CFA peringkat kedua digunakan dalam penentuan pemboleh ubah komposit. Pengiraan skor komposit adalah berdasarkan pendekatan tiga langkah (Joreskog & Sorbom, 1989; Rowe, 2006). Pertama, pemberatan skor faktor (*factor score weights*) bagi setiap konstruk yang disediakan melalui AMOS dicampurkan bagi mendapat jumlah pemberatan. Kedua, skor faktor bagi setiap konstruk dibahagikan dengan jumlah pemberatan yang dikira dalam langkah 1 bagi mendapatkan pemberatan faktor mengikut kadar. Ketiga, pemboleh ubah komposit dikira dengan cara menjumlahkan hasil darab data mentah dengan pemberatan skor mengikut kadar. Namun, bagi kajian ini pengiraan pemboleh ubah komposit tidak dijalankan secara manual tetapi dengan menggunakan arahan skor faktor (*factor score*) yang disediakan dalam perisian *IBM SPSS Statistics 19*.

Skor faktor adalah kaedah yang berbeza dengan kaedah *summated scale* kerana pengiraannya mengambil kira pemberatan faktor bagi semua item bagi sesuatu konstruk. Kaedah ini juga adalah kaedah terbaik bagi pengurangan data (Hair et al., 2010; Rowe, 2006). Penggunaannya dapat mengelakkan masalah multikolineariti (Hair et al., 2010).

Penggunaan pemboleh ubah komposit digunakan dalam kajian ini kerana beberapa sebab. Pertama, penggunaan konstruk faktor peringkat tinggi menyebabkan bilangan parameter (item) yang digunakan dalam kajian ini sangat banyak. Penggunaan pemboleh ubah komposit dalam penganalisan data kajian ini dapat mengurangkan jumlah parameter yang diuji (Farris, Parry, & Ailawadi, 1992). Kedua, penggunaan konstruk faktor peringkat tinggi turut menyebabkan model hipotesis kajian ini terlalu kompleks. Penggunaan pemboleh ubah komposit membolehkan penganggaran parameter lebih stabil dan penilaian model kompleks dilaksanakan dengan menggunakan saiz sampel yang kecil (Hewett, Money, & Sharma, 2002). Penggunaan pemboleh ubah komposit juga menawarkan kestabilan yang tinggi dan menghadkan kesan kesamaran keperibadian antara komponen individu sampel (Hulin et al., 2001). Pendekatan pemboleh ubah komposit juga adalah konsisten dengan kajian-kajian seumpamanya khususnya dalam situasi sampel saiz yang kecil atau bilangan parameter dan pemboleh ubah cerapan yang besar (antaranya Ferrer, Shaywitz, Holahan, Marchione, & Shaywitz, 2010; Noor Hazlina, Ramayah, Wilson, & Kummerow, 2010; Piper et al., 2008).

3.4.3 Model Pengukuran Keseluruhan

Pengaplikasian pemboleh ubah komposit dapat mengurangkan pemboleh ubah cerapan kajian daripada 325 kepada 50. Enam pemboleh ubah peringkat kedua tersebut ialah: (a) lapan pemboleh ubah komposit kualiti guru (KB1 hingga KG8); (b) lapan pemboleh ubah komposit persekitaran sekolah (PS1 - PS8); (c) tujuh belas pemboleh ubah komposit faktor pemilihan profesion keguruan (FIT1 - FIT17); (d) empat pemboleh ubah komposit modal psikologi positif (MPP1 - MPP4); (e) enam pemboleh ubah komposit bimbingan guru pembimbing (BGP1 – BGP6), dan (f) tujuh pemboleh ubah komposit penglibatan praktikum (PP1 - PP7). Model pengukuran kajian direka bentuk dengan menghubungkan enam pemboleh ubah pendam peringkat pertama menggunakan anak panah kovarian di antara pemboleh ubah pendam tersebut.

3.5 Tahap 3: Reka Bentuk Kajian Empirikal

Tahap ini melibatkan proses pengumpulan data bagi kajian empirikal meliputi reka bentuk kajian, populasi dan teknik persampelan, unit analisis dan prosedur pengumpulan data. Selain itu, ujian-ujian bagi memenuhi andaian SEM turut dijalankan pada tahap ini.

3.5.1 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini berasaskan pendekatan kuantitatif. Kajian ini direka bentuk berdasarkan panel prospektif berbilang titik (*multiple point prospective panel*) (de Vaus, 2001). Reka bentuk ini dipilih kerana dua ciri utama reka bentuk ini bersesuaian dengan konteks kajian ini. Pertama, kajian siri masa adalah asas kepada pembangunan model

peningkatan kualiti guru. Melalui pendekatan *multiple point*, kumpulan sampel yang sama akan dikaji dalam tiga siri masa. Kedua, oleh kerana kesemua pelajar program PISMP diwajibkan menjalani latihan praktikum, maka prospective panel amat sesuai digunakan kerana kumpulan kawalan tidak perlu dibentuk seperti dalam reka bentuk kajian eksperimen dan kajian dibuat selepas pelajar menjalani tiga siri praktikum.

Kaedah tinjauan menggunakan borang soal selidik pula dipilih dalam proses pengumpulan data kerana kaedah ini sering digunakan dalam kajian berkaitan pembangunan model (Richey & Klein, 2007), dan sekiranya ralat dikawal, dapatan kajian boleh digeneralisasikan kepada populasi (Miller, 2003).

Kajian ini menilai tahap kualiti guru dalam tiga siri masa iaitu: (1) selepas praktikum fasa I; (2) selepas praktikum fasa II; dan (3) selepas praktikum fasa III. Sela masa setiap program adalah melebihi 3 bulan. Sela masa tiga bulan dipilih berdasarkan analisis meta yang dijalankan oleh Hattie, Marsh, Neill, dan Richards (1997) terhadap program luar bilik darjah. Analisis menunjukkan kesan program akan bertambah seiring dengan pertambahan masa dan majoriti sela masa yang digunakan ialah antara satu hingga enam bulan selepas program dilaksanakan (Hattie, Marsh, Neill, & Richards, 1997).

3.5.2 Populasi dan Teknik Persampelan

Subjek kajian ini ialah guru praperkhidmatan yang terdiri daripada pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan Kepujian Ambilan Januari 2008 yang mengikuti program berkenaan di Institut Pendidikan Guru (IPG) di seluruh Malaysia. Berdasarkan rekod yang diperolehi dari Unit Pengambilan, Bahagian Pendidikan

Guru, Kementerian Pelajaran Malaysia, jumlah guru praperkhidmatan ambilan Januari 2008 yang disenaraikan di 18 buah IPG ialah 2,392 orang (lihat Jadual 3.29).

Jadual 3.29: Jumlah Taburan Subjek Kajian

Bil.	Institut Pendidikan Guru	Bilangan
Zon Utara		
1	IPGM Kampus Perlis Perlis	115
2	IPGM Kampus Darul Aman Kedah	81
3	IPGM Kampus Sultan Abdul Halim Kedah	116
4	IPGM Kampus Persekutuan P Pinang	98
5	IPGM Kampus Tuanku Bainun P Pinang	131
6	IPGM Kampus Ipoh Perak	159
Zon Tengah		
7	IPGM Kampus Teknik Kuala Lumpur	174
8	IPGM Kampus Bahasa Antarabangsa Kuala Lumpur	43
9	IPGM Kampus Pendidikan Islam Selangor	186
Zon Selatan		
10	IPGM Kampus Perempuan Melayu Melaka	207
11	IPGM Kampus Tun Hussein Onn Johor	96
12	IPGM Kampus Temenggong Ibrahim Johor	105
Zon Pantai Timur		
13	IPGM Kampus Tengku Ampuan Afzan Pahang	120
14	IPGM Kampus Dato' Razali Ismail Terengganu	96
15	IPGM Kampus Sultan Mizan Terengganu	114
Zon Malaysia Timur		
16	IPGM Kampus Keningau Sarawak	80
17	IPGM Kampus Batu Lintang Sarawak	120
18	IPGM Kampus Tun Abdul Razak Sarawak	84
Jumlah		2,392

Panduan umum penentuan saiz sampel bagi membangunkan model pembentukan kualiti guru berasaskan SEM ialah menggunakan nisbah saiz sampel terhadap bilangan parameter model (item) minimum 5:1 hingga 10:1 (Hair et al., 2010; Kline, 2005). Nisbah yang lebih besar diperlukan dalam situasi di mana data tidak memenuhi andaian kenormalan multivariat (Hair et al., 2010) sebagaimana berlaku dalam kebanyakan kajian-kajian sebenar (Byrne, 2010). Jumlah sampel yang diperlukan dalam kajian ini ialah di antara 250 (50 pemboleh ubah komposit X 5 responden per item) hingga 500 (50 pemboleh ubah komposit X 10 responden per

item). Manakala, panduan umum penentuan saiz sampel yang paling sesuai bagi membangunkan model peningkatan kualiti guru berasaskan LGM pula adalah di antara 300 hingga 500 sampel (Andruff, Carraro, Gaudreau & Louvet, 2009; Nagin, 2005).

Justeru, oleh kerana kajian ini menggunakan reka bentuk *multiple point prospective panel* yang melibatkan padanan data dari tiga siri kajian bagi kumpulan sampel yang sama, maka proses ini sukar ditadbir dalam jumlah yang besar terutamanya dalam lokasi yang berbeza-beza. Penyelidik menetapkan pengumpulan data dijalankan di zon utara bagi membolehkan pemantauan pengutipan data dijalankan dengan berkesan dalam tempoh masa yang ditetapkan. Tambahan pula, sampel yang dipilih dalam zon ini adalah homogenus dengan zon-zon yang lain kerana guru praperkhidmatan PISMP di seluruh negara mengikuti sukatan pelajaran yang sama. Mereka juga menjalani praktikum di sekolah yang menggunakan kurikulum yang sama meliputi sekolah bandar dan luar bandar. Pengumpulan data kajian dijalankan terhadap keseluruhan 541 pelajar PISMP zon utara bagi memastikan padanan data tiga siri kajian dapat memenuhi saiz sampel yang ditetapkan (Jadual 3.30).

Jadual 3.30: Senarai Sampel daripada IPG Zon Utara

Bil.	Institut Pendidikan Guru (IPG)	Populasi
1	IPG Kampus Perlis Perlis	115
2	IPG Kampus Darul Aman Kedah	81
3	IPG Kampus Sultan Abdul Halim Kedah	116
4	IPG Kampus Persekutuan P Pinang	98
5	IPG Kampus Tuanku Bainun P Pinang	131
Jumlah		541

3.5.3 Unit Analisis

Unit analisis kajian ini ialah individu guru praperkhidmatan. Guru praperkhidmatan tersebut mengikuti praktikum fasa I pada semester pertama sesi pengajian 2010, praktikum fasa II pada semester kedua sesi pengajian 2010, praktikum fasa III pada semester pertama sesi pengajian 2011. Guru praperkhidmatan ditempatkan di sekolah yang ditetapkan oleh Institut Pendidikan Guru dengan kerjasama Jabatan Pendidikan Negeri. Ringkasan pelaksanaan kursus amalan profesional yang meliputi praktikum yang dijalani oleh populasi kajian adalah seperti Jadual 3.31.

Jadual 3.31: Pelaksanaan Praktikum Populasi Kajian

Kursus	Semester (Jangka masa)	Tarikh
Praktikum Fasa I	5 (4 minggu)	28 Februari – 1 April 2010
Praktikum Fasa II	6 (8 Minggu)	27 Jun- 19 Ogos 2010
Praktikum Fasa III	7 (12 Minggu)	24 Januari – 22 April 2011

3.5.4 Prosedur Pengumpulan Data

Permohonan untuk menjalankan kajian ini diperolehi daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (EPRD). Bagi memudahkan pentadbiran soal selidik, penyelidik melantik Ketua Unit Praktikum dan penyelaras program PISMP dari Institut Pendidikan Guru terpilih sebagai pembanci (enumerator) kajian kerana mereka terlibat secara langsung dengan pelaksanaan praktikum guru praperkhidmatan PISMP di IPG. Borang soal selidik dikemukakan kepada responden kajian dalam tiga siri iaitu selepas praktikum fasa I, selepas praktikum fasa II dan selepas praktikum fasa III. Bagi memastikan peratusan pengembalian soal selidik yang tinggi, soal selidik ditadbir mengikut kumpulan kelas

semasa sesi refleksi praktikum anjuran Unit Praktikum IPG atau semasa pelajar berkumpul di bilik kuliah.

3.5.5 Andaian Pemodelan Persamaan Struktur

Beberapa andaian perlu dipenuhi dalam penganalisisan data menggunakan pemodelan struktur dari aspek kenormalan, outliers, kelinearan, dan multikolineran.

1. Kenormalan

Kebanyakan teknik statistik memerlukan pemboleh ubah bersandar berada dalam keadaan taburan normal. Normal bermaksud keadaan taburan data dalam bentuk simetri, lengkung berbentuk loceng yang mempunyai frekuensi paling tinggi di tengah lengkungan dan frekuensi rendah di hujung (Gravetter & Wallnau, 2008). Kenormalan taburan data boleh dinilai berdasarkan beberapa bentuk ujian kenormalan yang dapat menunjukkan kenormalan taburan data iaitu: (1) berdasarkan nilai min, median dan mod; (2) berdasarkan nilai z-score skewness dan z-score kurtosis; (3) berdasarkan nilai Sig. > .05 dalam lajur Kolgomorov-Smirnov atau nilai Sig. > .05 dalam lajur Shapiro-Wilk (jika data kurang dari 100) dalam Jadual *Test of Normality*; (4) Histogram; (5) *Normal Q & Q Plot*; (6) *Detrended Normal Q&Q Plot*; dan (7) Boxplot. Kajian ini akan menggunakan kaedah nilai z-score skewness dan z-score kurtosis untuk menentukan keadaan taburan data kajian ini (Curran, West & Finch, 1996; Imam, 2004). Taburan data dikatakan normal apabila nilai kepencongan kurang dari dua (< 2) dan nilai kurtosis kurang dari tujuh (< 7).

2. Outliers

Outliers merujuk kepada data ekstrem yang wujud dalam taburan data kajian. Dua jenis data ekstrem yang perlu diuji ialah data ekstrem multivariat dan data ekstrem univariat. Ujian Jarak Mahalanobis (*Mahalanobis Distance*) digunakan untuk menentukan data ekstrem multivariat. Perbandingan nilai jarak Mahalanobis dan nilai kritikal khi kuasa dua digunakan untuk menentukan data ekstrem multivariat. Sekiranya terdapat data yang mempunyai nilai Jarak Mahalanobis lebih besar daripada nilai kritikal khi kuasa dua, maka data tersebut dikira sebagai data ekstrem multivariat. Data ini perlu dibuang dari taburan data. Data univariat diuji berdasarkan nilai z-score data. Jika nilai ini melebihi ± 3 , maka data ekstrem univariat tidak wujud.

3. Kelinearan

Hubungan berbentuk linear adalah penting bagi menunjukkan korelasi. Kelinearan boleh ditunjukkan melalui graf *Normal P-P Plot of Regression Standardised Residual*. Jika kelinearan tidak wujud, maka hasil analisis ini mungkin tidak memberi makna (Coakes, Steed, & Dzidic, 2005).

4. Multikolinearan

Multikolinearan merupakan saling korelasi antara pemboleh ubah eksogenus. Melalui AMOS, multikolinearan dinilai berdasarkan analisis pemberatan faktor antara pemboleh ubah eksogenus. Multikolinearan tidak wujud sekiranya nilai hubungan antara pemboleh ubah kurang dari nilai 0.9 yang ditetapkan (Tabachnick & Fidell, 2007).

3.6 Tahap 4: Penilaian Kesahan Model Pengukuran

Penilaian kesahan model pengukuran dalam Tahap Keempat meliputi proses penentuan ketepatan padanan model penentuan kesahan dan kebolehpercayaan konstruk.

3.6.1 Petunjuk Ketepatan Padanan Model

Ujian ketepatan padanan digunakan untuk menentukan sama ada model yang diuji patut diterima atau ditolak. Walau bagaimanapun tidak terdapat satu peraturan khusus yang dapat menentukan apakah indeks kesepadanan yang perlu dilaporkan bagi sesuatu model (Hooper, Coughlan, & Mullen; 2008, Hair et al., 2010). Pemilihan indeks kesepadanan ini bergantung kepada bidang kajian yang dijalankan (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). Pengukuran indeks kesepadanan dikelompokkan kepada tiga kelompok utama iaitu *Absolute Fit Indices* (AFI), *Incremental Fit Indices* (IFI) dan *Parsimony Fit Indices* (PFI) (Hair et al., 2010).

1. Absolute Fit Indices (AFI)

Kumpulan indeks kesepadanan yang dikategorikan dalam kelompok AFI digunakan untuk menentukan sejauh mana model kajian sepadan dengan data sampel (Garson, 2009; McDonald & Ho, 2002) dan dapat menunjukkan model hipotesis yang mencapai tahap padanan terbaik. Di antara indeks kesepadanan yang dikategorikan dalam kumpulan ini ialah model khi kuasa dua, *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Goodness-of-fit* (GFI), *Adjusted Goodness-of-Fit statistic* (AGFI), *Root Mean Square Residual* (RMR) dan *Standardised Root Mean Square Residual* (SRMR).

2. Incremental Fit Indices (IFI)

Kategori IFI juga dikenali sebagai *Comparative Fit Index* (Miles & Shevlin, 2007) atau *Relative Fit Index* (McDonald & Ho, 2002) adalah kumpulan indeks yang tidak menggunakan model khi kuasa dua dalam bentuk asalnya tetapi membandingkan nilai khi kuasa dua ini terhadap nilai asas model (model nul atau model bebas). Model hipotesis nul ialah semua pemboleh ubah yang tidak dikorelasikan di antara satu sama lain (McDonald & Ho, 2002). Antara indeks yang dikategorikan dalam kumpulan ini ialah *Normed-Fit Index* (NFI), *Comparative Fit Index* (CFI) dan *Incremental Fit Index* (IFI).

3. Parsimony Fit Indices (PFI)

PFI merupakan kategori indeks kesepadanan yang sering digunakan untuk menguji tahap parsimoni model kajian. Indeks ini digunakan bagi membandingkan ketepatan padanan antara dua model. Model yang kompleks dikatakan menghasilkan nilai kesepadanan yang lebih baik berbanding model yang kurang kompleks. Mulaik et al. (1989) membangunkan dua jenis indeks parsimoni iaitu *Parsimony Goodness-of-Fit Index* (PGFI) dan *Parsimonious Normed Fit Index* (PNFI). Penggunaan tiga atau lebih indeks kesepadanan adalah memadai bagi membuktikan sesebuah model mencapai ketepatan padanan, tanpa perlu melaporkan kesemua indeks ketepatan padanan yang wujud (Hair et al., 2010).

Walau bagaimanapun, penyelidik seharusnya melaporkan sekurang-kurangnya satu *Incremental Fit Indices* (IFI) dan satu *Absolute Fit Indices* (AFI), sebagai tambahan kepada nilai Khi Kuasa Dua (χ^2) dan darjah kebebasan (*degrees of freedom*) (Hair et al., 2010). Indeks kesepadanan yang perlu dilaporkan ialah Model khi kuasa dua

(*model chi-square*) bersama darjah kebebasan (*degree of freedom*) dan nilai p (p value) (Garson, 2009; Hair et al., 2010; Hayduk, Cummings, Boadu, Pazderka-Robinson, & Boulianne, 2007; Kline, 2005). Namun begitu, terdapat kekurangan dalam model khi kuasa dua (*model chi-square*) dalam beberapa segi iaitu: (a) semakin kompleks model, maka tahap padanan akan dicapai dengan mudah; (b) semakin besar saiz sampel, semakin mudah model ditolak atau ralat jenis II dilakukan (menolak sesuatu yang benar); (c) sensitif kepada ketidakpatuhan andaian oleh kenormalan multivariat.

Sehubungan dengan itu, Hair et al. (2010) mencadangkan pengkaji seharusnya melaporkan sekurang-kurangnya satu *incremental indices* dan satu *absolute indices* bagi menyokong nilai χ^2 dan darjah kebebasan. Indeks *absolute* iaitu SRMR atau RMSEA dapat menggambarkan ketepatan padanan yang tidak baik (*bad fit*). Manakala, indeks *incremental* iaitu CFI atau TLI pula menunjukkan ketepatan padanan yang baik (*good fit*). Selain itu, Hair et al. turut mencadangkan penggunaan PNFI bagi membandingkan model yang kompleks. Hu & Bentler (1999) pula mencadangkan format paparan dua indeks. Format ini menggandingkan SRMR dengan NNFI (atau TLI), RMSEA atau CFI. Kline (2005) mengemukakan penggunaan ujian khi kuasa dua, RMSEA, CFI dan SRMR.

Berdasarkan pandangan-pandangan yang dikemukakan, Hooper et al. (2008) mencadangkan indeks kesepadanan yang sesuai digunakan pada masa kini ialah model khi kuasa dua, darjah kebebasan, nilai p , RMSEA dan nilai signifikannya, SRMR, CFI dan salah satu indeks *parsimony*. Indeks- indeks kesepadanan ini dipilih

berbanding indeks-indeks lain kerana ia kurang sensitif terhadap masalah saiz sampel, model tersilap penentuan dan penganggaran parameter.

Sehubungan itu, kajian ini menggunakan senarai indeks kesepadanan sebagaimana dicadangkan oleh Hooper et al. (2008) dan Hair et al. (2010). Penyelidik menetapkan enam petunjuk model kesepadanan bagi kajian ini dan nilai kesepadanan yang diterima seperti dalam Jadual 3.32.

Jadual 3.32: Petunjuk Model Kesepadanan Kajian Ini

	Indek Kesepadanan	Nilai Kesepadanan Diterima
	Absolute Fit Indices (AFI)	
1.	Khi kuasa dua, χ^2	Nilai χ^2 rendah secara relatif terhadap darjah kebebasan dengan nilai p tidak signifikan ($p > 0.05$).
2.	Khi Kuasa Dua Relatif, χ^2/df	2:1 (Tabachnick & Fidell, 2007) 3:1 (Hair et al., 2010; Kline, 2005)
3.	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i> (RMSEA)	Nilai RMSEA < 0.07 (Bryne, 2001, Kline 2005; Schumacker & Lomax, 2010) $0.03 < \text{Nilai RMSEA} < 0.08$ (Hair et al., 2010)
4.	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i> (SRMR)	Nilai SRMR < 0.08 (Hu & Bentler, 1999)
	Incremental Fit Indices (IFI)	
5.	<i>Comparative Fit Index</i> (CFI)	Nilai CFI > 0.90 (Bryne, 2001; Hair et al., 2010; Kline 2005; Schumacker & Lomax, 2010)
	Parsimony Fit Indices (PFI)	
6.	<i>Parsimony Normed Fit Index</i> (PNFI)	Nilai PNFI > 0.60 (Garson, 2009) Perbandingan Model (Model Asas, A $>$ Model Tersarang, B)

3.6.2 Penentuan Semula Model Pengukuran

Proses penentuan semula model pengukuran dijalankan sekiranya model tidak mencapai ketepatan padanan yang baik. Tujuan proses penentuan semula bagi model pengukuran adalah untuk menggugurkan item, dan bukannya bagi membangunkan model (Hair et al., 2010). Proses mendiagnosis model pengukuran melibatkan kombinasi tiga jenis diagnostik iaitu (1) penentuan anggaran laluan, (2) *standardized residuals*, dan (3) indeks modifikasi.

3.6.2.1 Anggaran Laluan

Anggaran laluan ditentukan berdasarkan nilai pemberatan faktor bagi setiap konstruk. Nilai pemberatan faktor $< .05$ atau sebaik-baiknya $< .07$ perlu dipertimbangkan untuk disingkirkan daripada konstruk (Hair et al., 2010).

3.6.2.2 Standardized Residual

Nilai *standardized residual* item yang melebihi $|2.5|$ menunjukkan item tersebut perlu dipertimbangkan untuk disingkirkan daripada konstruk kajian. Walau bagaimanapun sekiranya nilai *standardized residual* melebihi $|4.0|$ item itu dianggap sangat bermasalah, dan perlu disingkirkan daripada konstruk kajian (Hair et al., 2010).

3.6.2.3 Indeks Modifikasi

Terdapat dua jenis indeks modifikasi iaitu bagi pemberatan faktor dan *error terms* antara item yang perlu dipertimbangkan. Pertama, nilai indeks modifikasi antara *error terms* bagi dua item yang paling tinggi menunjukkan item tersebut bermasalah.

Walau bagaimanapun, penambahan hubungan antara *error terms* perlu dielakkan (Hair et al., 2010). Kedua, nilai indeks modifikasi menganggarkan secara empirikal sejauh mana sesuatu item mempunyai hubungan dengan konstruk-konstruk lain dalam kajian. Nilai indeks modifikasi item yang melebihi |4.0| menunjukkan item tersebut berkemungkinan mempunyai masalah unidimensionaliti.

3.6.3 Penilaian Kesahan Konstruk Model Pengukuran

Kesahan konstruk menunjukkan tahap sekumpulan item pengukuran sebenarnya menggambarkan asas teoritikal pengukuran sesuatu konstruk pendam. Ini bermakna kesahan konstruk berkait rapat dengan ketepatan pengukuran. Konstruk yang mencapai tahap kesahan yang diterima membuktikan bahawa item-item pengukuran yang diperolehi daripada sampel kajian benar-benar menggambarkan keadaan yang wujud dalam populasi. Tiga bentuk kesahan konstruk ialah kesahan konvergen (*convergent validity*), kesahan diskriminan (*discriminant validity*), dan kesahan nomologikal (*nomological validity*).

Kesahan konvergen menunjukkan sejauh mana sesuatu item bagi suatu konstruk secara umumnya menyumbang sejumlah varians bagi konstruk berkenaan (Hair et al., 2010). Terdapat tiga kaedah bagi mengukur kesahan konvergen iaitu melalui penentuan nilai pemberatan faktor piawai, purata varians terekstrak dan kebolehpercayaan konstruk (Hair et al., 2010; Fornell & Lacker, 1981).

Kesahan diskriminan pula menunjukkan sejauh mana sesuatu konstruk itu unik. Petunjuk kesahan diskriminan dapat membuktikan konstruk tersebut benar-benar berbeza dari konstruk yang lain bagi mengukur fenomena yang dikaji (Byrne, 2010;

Hair et al., 2010). Terdapat dua kaedah bagi mengukur kesahan diskriminan. Kaedah pertama ialah membuat perbandingan antara nilai purata varians terekstrak (AVE) antara konstruk dengan nilai korelasi berganda dua (r^2) (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010) bagi dua konstruk yang diuji. Nilai korelasi berganda dua diperolehi berdasarkan nilai ganda dua korelasi antara kedua-dua konstruk yang diuji. Untuk memenuhi kehendak kesahan diskriminan di antara konstruk, nilai AVE mestilah lebih besar dari nilai korelasi ganda dua (Byrne, 2010). Kaedah penentuan kesahan diskriminan ini digunakan bagi model pengukuran keseluruhan. Kaedah kedua bagi menentukan kesahan diskriminan ialah apabila tiada “*cross loading*” berlaku antara pemboleh ubah cerapan atau “*error terms*” dalam model yang mencapai kesepadanan yang baik (Hair et al., 2010). Kaedah ini digunakan bagi model pengukuran kongenerik yang dibangunkan bagi setiap konstruk.

Kesahan nomologikal menentukan tahap hubungan di antara konstruk yang diuji disahkan bertepatan dengan peramalan teoritikal (Hair et al., 2010) sama ada berasaskan teori yang dibina atau literatur yang disandarkan. Ringkasan petunjuk ujian kesahan dan kebolehpercayaan yang dijalankan dalam kajian ini beserta rumus yang berkaitan ditunjukkan dalam Jadual 3.33.

3.7 Tahap 5: Penentuan Model Struktur

Tahap 5 melibatkan proses penukaran dari model pengukuran kepada model struktur. Model struktural dibentuk dengan menggabungkan semua pemboleh ubah pendam seperti dicadangkan oleh kerangka konseptual kajian.

Jadual 3.33: Ringkasan Petunjuk Ujian Kesahan Model Pengukuran Kajian

Jenis Kesahan	Petunjuk Dan Rumus
Kesahan konvergen Pemberatan Faktor Piawai (λ) Menunjukkan nilai sumbangan item yang menjadi asas pembentukan konstruk pendam (<i>latent</i>) secara signifikan (Anderson & Gerbing, 1988; Hair et al., 2010)	Pemberatan faktor piawai (λ) : Nilai pemberatan faktor piawai > 0.50 manakala nilai terbaik > 0.7 (Byrne, 2010; Hair et al., 2010)
Purata varians terekstrak (AVE) Menunjukkan sejauh mana sesuatu item benar-benar berbeza dari item lain (Schumacker & Lomax, 2010)	Pengiraan purata varians terekstak (AVE) : $AVE = \frac{\sum_{i=1}^n \lambda_i^2}{n}$ Di mana: AVE = Varians Terekstrak antara konstruk λ_i = Pemberatan Faktor Terpiawai i = bilangan item. Nilai Purata Varians Terekstrak ≥ 0.50 (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010).
Ujian Kebolehpercayaan Konstruk Menentukan kebolehpercayaan konstruk berdasarkan elemen ketekalan dalaman dan kestabilan item pengukuran konstruk berkenaan (Hair et al., 2010; Fornell & Lacker, 1981).	Pengiraan nilai kebolehpercayaan konstruk: $\rho_c = \frac{(\sum \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + (\sum \varepsilon_i)}$ Di mana: ρ_c = Kebolehpercayaan Konstruk λ = Pemberatan Faktor Terpiawai ε = Ralat Varians Kebolehpercayaan konstruk ≥ 0.60 atau ≥ 0.70 (Fornell & Lacker, 1981; Hair et al., 2010)
Kesahan diskriminan Menunjukkan sejauh mana sesuatu konstruk benar-benar berbeza dari konstruk yang lain (Byrne, 2010; Hair et al., 2010)	GOF dicapai. Tiada “cross loading” berlaku antara pemboleh ubah cerapan atau “error terms”. AVE > nilai korelasi berganda dua (r^2).
Kesahan Nomologikal Korelasi antara dimensi konstruk dalam model pengukuran (Hair et al., 2010).	Korelasi yang signifikan antara konstruk mengikut arah yang dicadangkan secara teori (Hair et al., 2010) berdasarkan jadual matriks korelasi konstruk.

Model hipotesis pembentukan kualiti guru kajian ini juga diistilahkan sebagai model analisis laluan rekursif yang menghubungkan pemboleh ubah eksogenus kepada pemboleh ubah endogenus secara sehalu. Model ini dibentuk berdasarkan kerangka teoritikal kajian berasaskan SCCT.

3.8 Tahap 6: Penilaian Kesahan Model Struktur

Tahap enam meliputi proses penilaian kesahan model struktur dan pengujian hipotesis. Penentuan ketepatan padanan model struktur dijalankan seperti penilaian model pengukuran yang dijelaskan dalam Tahap 4. Namun begitu terdapat dua perbezaan proses penentuan ketepatan padanan antara model struktur dan model pengukuran (Hair et al., 2010). Pertama, penentuan model alternatif atau *competing* bagi meningkatkan *superiority* model. Kedua, penekanan diberikan terhadap anggaran parameter hubungan struktur bagi pengujian hipotesis.

3.8.1 Penentuan Ketepatan Padanan Model Struktur

Ketepatan padanan model struktur perlu mencapai ketepatan padanan seperti dalam Jadual 3.32. Nilai ketepatan padanan model struktur perlu dibandingkan dengan nilai ketepatan padanan model pengukuran. Secara umumnya, semakin kecil perbezaan ketepatan padanan antara kedua-dua model maka lebih baik model struktur tersebut.

Penentuan model *competitive* dijalankan dengan membandingkan perbezaan antara *incremental* atau *parsimony indices* dan nilai Khi kuasa dua, χ^2 (Hair et al., 2010). Pengujian yang paling baik bagi menguji model alternatif ialah menggunakan pendekatan model tersarang (*nested model*), dimana model tersebut bersarang dalam model yang lain yang mengandungi jumlah pemboleh ubah yang sama, dan boleh

dilaksanakan dengan mengubahsui model (penambahan dan pengurangan laluan). Perbandingan dinilai berdasarkan statistik perbezaan Khi kuasa dua ($\Delta\chi^2$). Perbezaan nilai χ^2 antara model asas (B) dan model alternatif tersarang (A) akan turut mempengaruhi darjah kebebasan apabila satu laluan ditambah.

Pengiraan perbezaan Khi kuasa dua (χ^2) dan darjah kebebasan (df) adalah berdasarkan formula berikut:

$$\Delta\chi^2_{df} = \Delta\chi^2_{df(B)} - \Delta\chi^2_{df(A)}$$

$$\Delta df = df(B) - df(A)$$

Perbezaan nilai χ^2 sebanyak 3.84 atau yang lebih baik adalah signifikan pada tahap $p < .05$. Penyelidik boleh merumuskan bahawa model penentuan semula mencapai padanan yang lebih baik berdasarkan pengurangan ketepatan padanan yang signifikan.

3.8.2 Pengujian Hubungan Struktur

Proses terakhir pula meliputi proses pengujian hipotesis kajian dengan menggunakan analisis regresi dan analisis laluan. Analisis regresi diukur berdasarkan nilai *standardized factor loading* (β) bagi pemboleh ubah eksogenus dan nilai SMCR2 bagi pemboleh ubah endogenous. Manakala analisis laluan pula diukur berdasarkan kesan langsung (*direct effect*) dan kesan tak langsung (*indirect effect*) yang signifikan.

Analisis pemboleh ubah perantaraan dijalankan dalam kajian ini bagi menguji kesan hubungan tak langsung. Analisis ini sangat penting dalam kajian penilaian program

pendidikan bagi memahami dengan lebih jelas mekanisme pelaksanaan program (Fairchild & McQuillin, 2010). Terdapat beberapa kaedah yang sering digunakan bagi menguji hubungan perantaraan, antaranya *causal step strategy* (Baron & Kenny, 1986), Ujian Sobel atau dikenali juga sebagai pendekatan *product-of-coefficients* (Sobel, 1982), pendekatan *distribution of the product* (MacKinnon et al, 2002; MacKinnon, Lockwood, & Williams, 2004) dan *bootstrapping* (Preacher & Hayes, 2004, 2008; Fairchild & McQuillin, 2010).

Kaedah *bootstrapping* digunakan dalam kajian ini kerana strategi analisis ini adalah paling tepat berbanding pendekatan lain (Preaches & Hayes, 2008; MacKinnon, Lockwood, & Williams, 2004; Fairchild & McQuillin, 2010). Kesan hubungan tak langsung dianalisis berdasarkan kesignifikanan hubungan berbanding pendekatan lain yang melihat kesan dari aspek perantaraan penuh atau separa semata-mata (Preaches & Hayes, 2008; Rucker, Preacher, Tormala, & Petty, 2011). Kajian terhadap bidang metodologi menunjukkan had keyakinan *asymmetric* berdasarkan kaedah *bootstrapping* seperti *percentile bootstrap* dan *bias corrected bootstrap* memberikan kombinasi kadar ralat Tahap I yang rendah dan dapat menentukan kesan hubungan dengan lebih tepat dalam model perantaraan (MacKinnon et al., 2002; MacKinnon et al., 2004).

Analisis *bias corrected bootstrap* terhadap 2500 sampel dijalankan dengan menggunakan perisian AMOS 18.0 bagi menentukan kesan hubungan tak langsung secara keseluruhan. Namun, oleh kerana model kajian ini melibatkan hubungan tak langsung bagi berbilang perantaraan (*multiple mediator*), maka analisis bagi

hubungan tak langsung yang spesifik pula dijalankan dengan menggunakan makro dalam *IBM SPSS Statistics 19* yang dicadangkan oleh Preacher dan Hayes (2008).

Nilai *Standard Error* dan 95% sela keyakinan *bootstrap* digunakan bagi menentukan sama ada kesan perantaraan wujud secara separa atau penuh, dan sama ada perantaraan tidak wujud. Hubungan tak langsung adalah signifikan apabila nilai sifar tidak berada antara sela keyakinan (*confidence interval*) 95% *lower bound* dan sela keyakinan 95% *upper bound* (Shrout & Bolger, 2002; Preacher & Hayes, 2008).

Kesan perantaraan penuh wujud apabila kriteria berikut dipenuhi iaitu:

1. pemboleh ubah perantara (M) mempunyai hubungan dengan pemboleh ubah peramal (X) dan pemboleh ubah dapatan (Y);
2. hubungan langsung $X \rightarrow Y$ tidak berbeza dari 0; dan
3. 95% sela keyakinan bagi hubungan tak langsung tidak mengandungi nilai 0.

Kesan perantaraan separa pula wujud apabila kriteria (1) dan (3) dipenuhi dan hubungan langsung $X \rightarrow Y$ berbeza dari 0 dan sama arah laluan seperti hubungan $X \rightarrow M$ dan $M \rightarrow Y$ (Zimmer-Gembeck et al., 2006). Bagi menjelaskan dengan lebih tepat kekuatan hubungan perantaraan ini, kaedah penentuan nisbah kesan digunakan. Nisbah kesan menjelaskan dengan tepat secara kuantitatif kesan hubungan tak langsung pemboleh ubah perantaraan kepada kesan hubungan keseluruhan. Kaedah ini adalah lebih baik berbanding penggunaan kaedah perantaraan separa/penuh (Shrout & Bolger, 2002). Formula bagi mengira nisbah kesan ialah:

$$\text{Nisbah kesan} = \frac{\text{Kesan tak langsung}}{\text{Kesan keseluruhan}}$$

3.9 Tahap 7: Pembentukan Model Keluk Peningkatan Latent (Latent Growth Curve Model - LGM)

Model peningkatan kualiti guru adalah model yang dibangunkan menggunakan analisis LGM. Model ini dijana bagi mengukur peningkatan kualiti guru (Y) bagi setiap individu p ($p = 1, 2, \dots, N$) individu secara linear pada 3 fasa praktikum ($t = 0, 1, 2$)

Terdapat dua faktor dalam model ini iaitu *intercepts* (η_{ip}) dan *slopes* (π_{sp}) bagi membentuk persamaan model umum peningkatan latent:

$$Y_{pt} = \eta_{ip} + \pi_{sp} \alpha_t + \epsilon_{pt}$$

Di mana:

η_{ip} = *Intercepts* atau tahap awal i untuk setiap individu, p. Nilai ini adalah sama bagi setiap siri t.

π_{sp} = *Slopes* atau kadar peningkatan untuk setiap individu, p. Nilai ini didarab dengan satu set koefisien α_t , yang mewakili titik masa iaitu seperti 0, 1, 2, ... T.

ϵ_{pt} = ralat rawak bagi masa yang spesifik.

Penetapan nilai $t_1 = 0$ bagi pemberatan faktor η_s membolehkan kita menginterpretasi η_i sebagai tahap awal pada permulaan keluk peningkatan dan π_s sebagai kadar perubahan individu berkadar dengan masa. Oleh itu persamaan bagi tiga siri masa kajian ini ditunjukkan dalam Jadual 3.34.

Jadual 3.34: Persamaan Bagi Model Peningkatan Kualiti Guru

Persamaan	Siri
$Y_{pt} = \eta_{ip} + \pi_{sp} \alpha_t + \epsilon_{pt}$	Model Umum
$Y_{pt} = \eta_{ip} + \epsilon_{pt}$	Siri 1: $t_1 = 0$
$Y_{pt} = \eta_{ip} + \pi_{sp} \mathbf{1} + \epsilon_{pt}$	Siri 2: $t_2 = 1$
$Y_{pt} = \eta_{ip} + \pi_{sp} \mathbf{2} + \epsilon_{pt}$	Siri 3: $t_3 = 2$

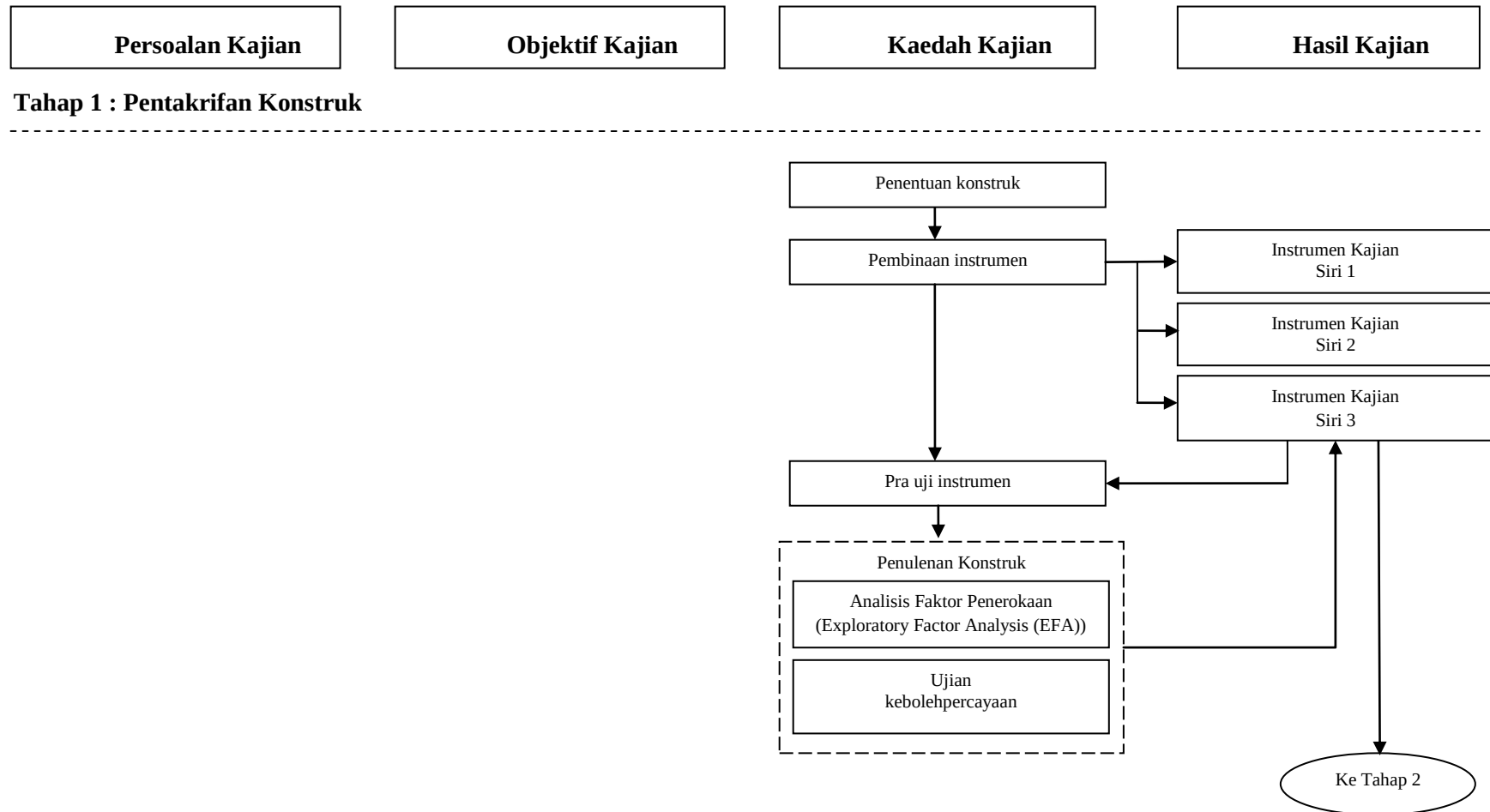
Kedua-dua faktor dalam model ini iaitu *intercepts* (Π_{ip}) dan *slopes* (π_{sp}) mempunyai nilai min, iaitu min α_i (nilai purata *intercept* iaitu tahap awal pemboleh ubah kajian bagi kumpulan) dan min α_s (nilai purata kadar perubahan bagi kumpulan). Nilai positif menunjukkan min kumpulan akan bertambah berkadar dengan masa, manakala nilai negatif menunjukkan min kumpulan akan berkurangan berkadar dengan masa.

Faktor tersebut juga mempunyai nilai varians, iaitu σ_i^2 (dikenali sebagai D_i bagi menunjukkan kepelbagaian individu pada tahap awal), σ_s^2 (dikenali sebagai D_s bagi menunjukkan kepelbagaian individu secara trajektori dalam kumpulan), dan nilai kovarian $\sigma_{\pi s \Pi i}^2$. Nilai varians ini menunjukkan sejauh mana individu berbeza dalam kumpulan. Nilai varians yang besar menunjukkan tahap awal atau kadar perubahan mempunyai perbezaan yang besar antara individu. Nilai varians yang kecil pula menunjukkan kumpulan ini adalah homogenus, iaitu bermula pada tahap yang sama dan berkembang dengan kadar yang sama.

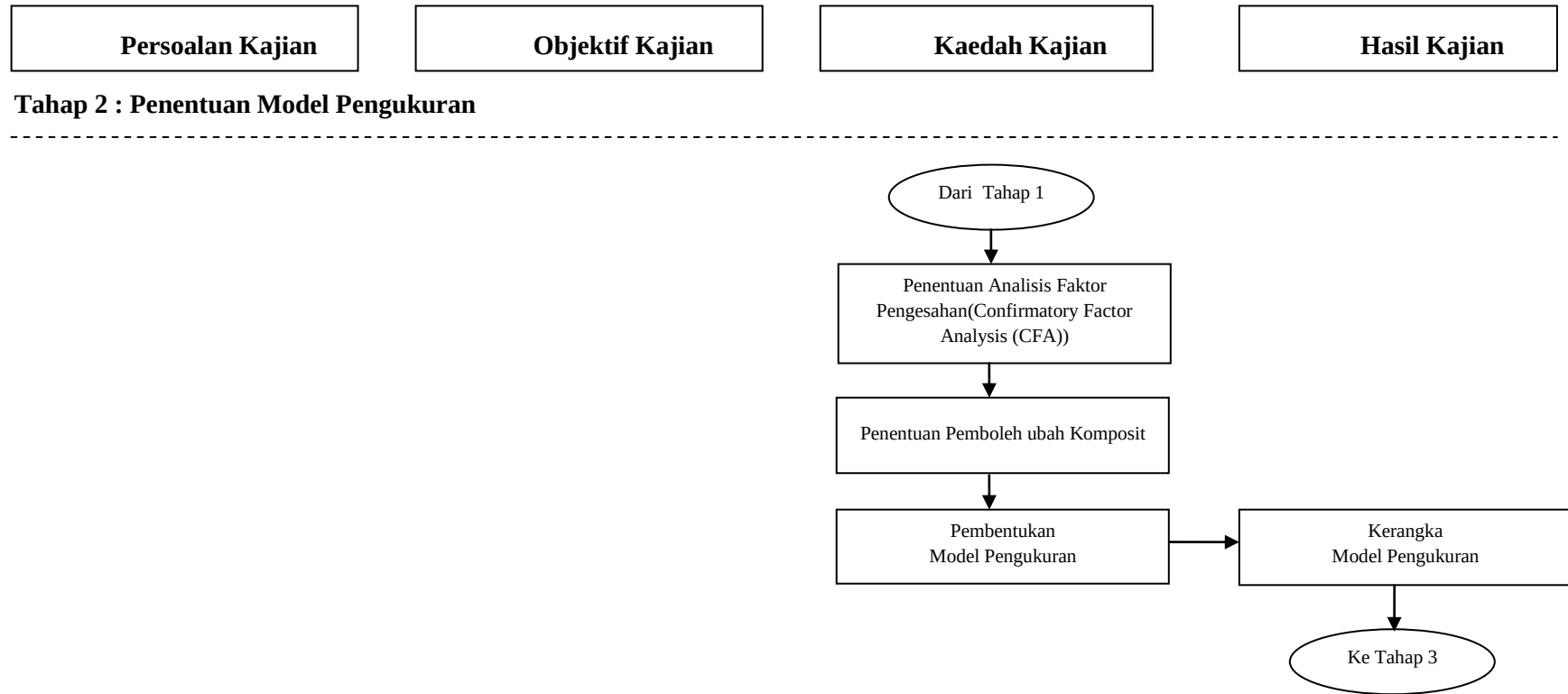
Penilaian ketepatan padanan LGM adalah berdasarkan petunjuk *Absolute Fit Indices* (CMIN, DF, p, CMIN/DF, SRMR, RMSEA) dan *Incremental Fit Indices* (CFI) (Preacher, Wichman, MacCallum, & Briggs, 2008).

3.10 Rumusan Bab

Kajian ini melibatkan tujuh tahap pelaksanaan kajian. Rajah 3.3 merumuskan kerangka pelaksanaan keseluruhan kajian yang dihubungkan dengan persoalan, objektif dan hasil kajian.



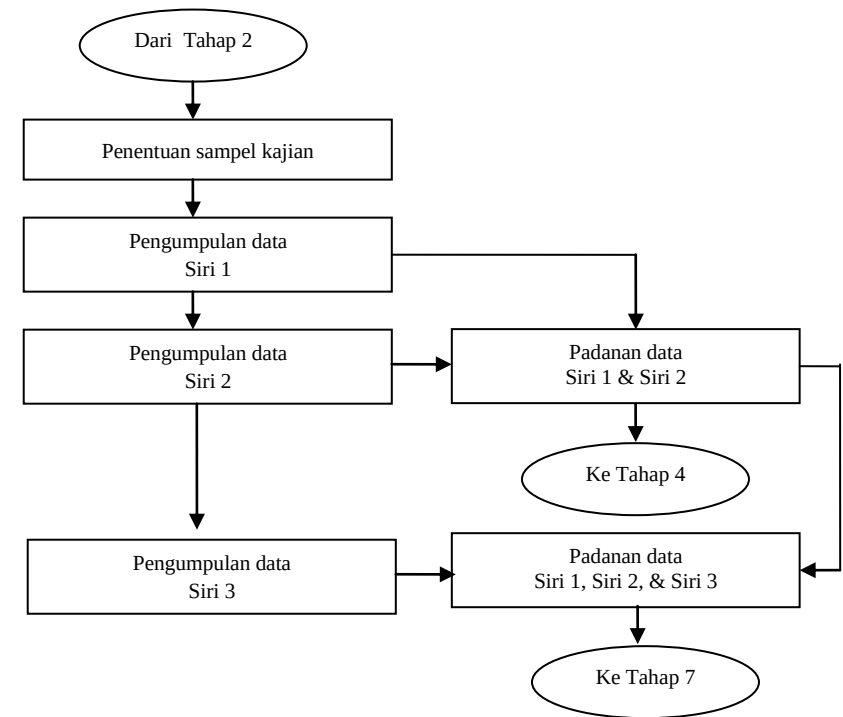
Rajah 3.3: Kerangka Pelaksanaan Keseluruhan Kajian



Rajah 3.3: Kerangka Pelaksanaan Keseluruhan Kajian



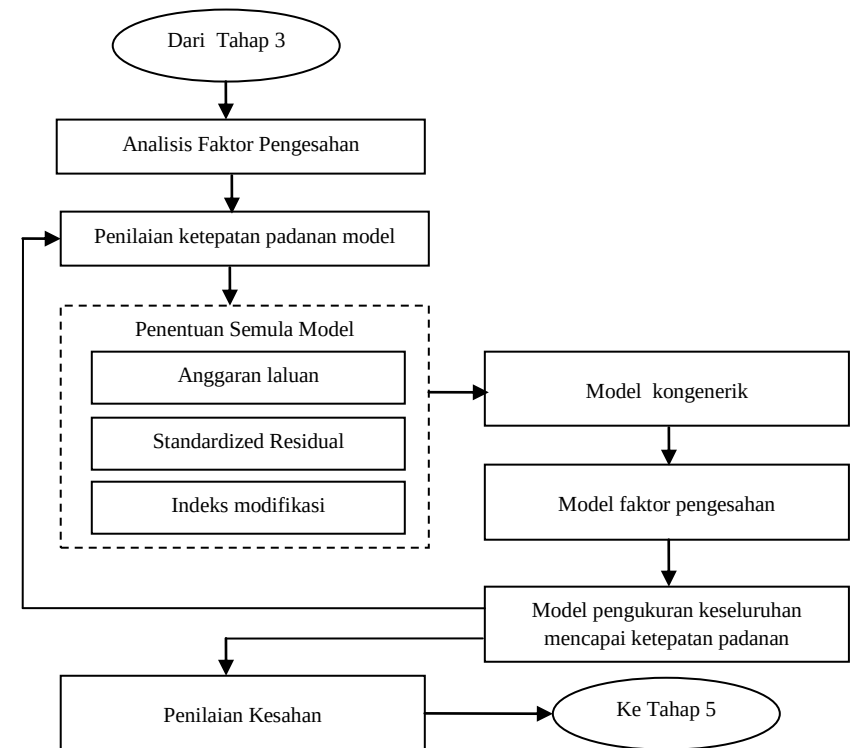
Tahap 3 : Mereka bentuk Kajian Empirikal



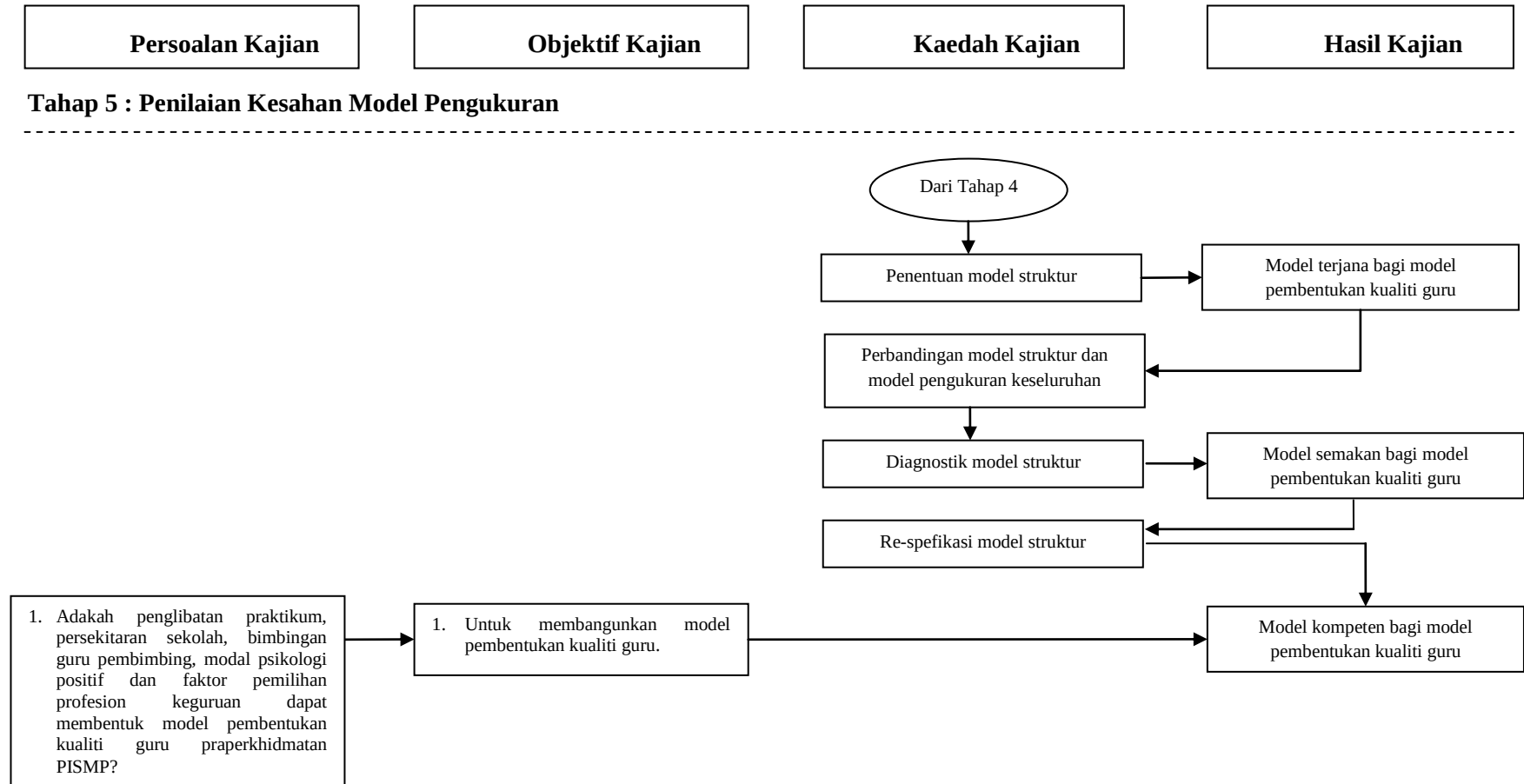
Rajah 3.3: Kerangka Pelaksanaan Keseluruhan Kajian

Persoalan Kajian	Objektif Kajian	Kaedah Kajian	Hasil Kajian
------------------	-----------------	---------------	--------------

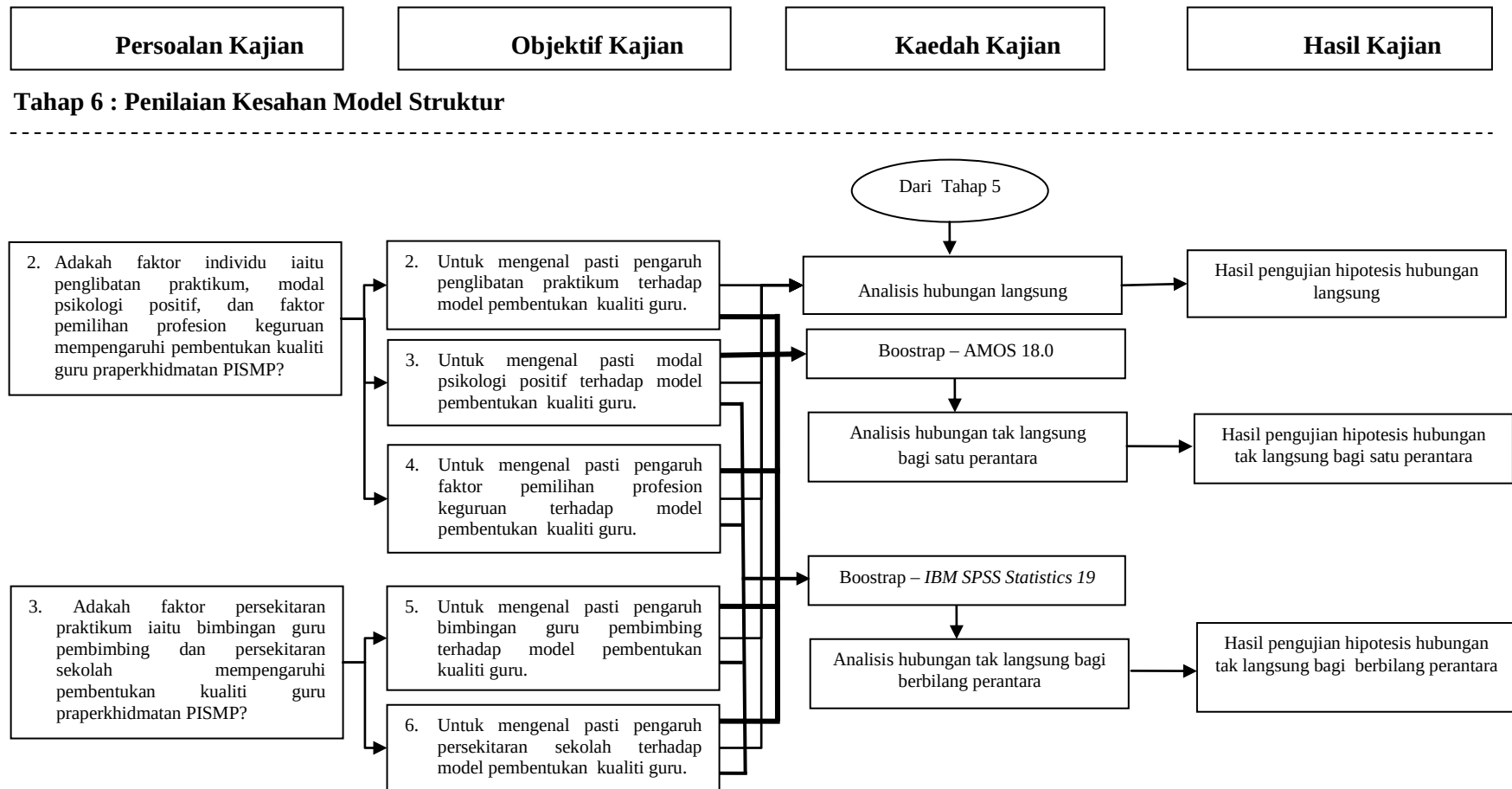
Tahap 4 : Penilaian Kesahan Model Pengukuran



Rajah 3.3: Kerangka Pelaksanaan Keseluruhan Kajian



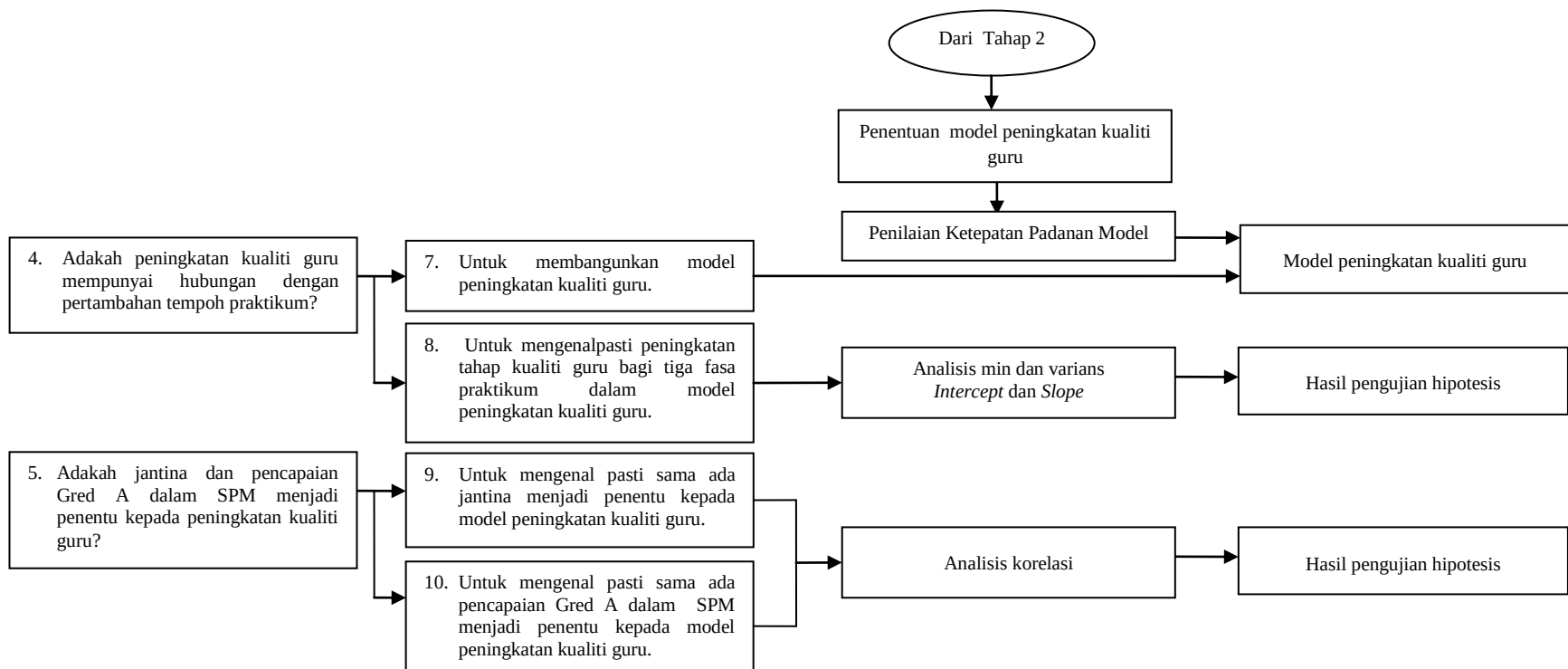
Rajah 3.3: Kerangka Pelaksanaan Keseluruhan Kajian



Rajah 3.3: Kerangka Pelaksanaan Keseluruhan Kajian

Persoalan Kajian	Objektif Kajian	Kaedah Kajian	Hasil Kajian
------------------	-----------------	---------------	--------------

Tahap 7 : Penentuan dan Penilaian Kesahan Model Keluk Peningkatan Latent



Rajah 3.3: Kerangka Pelaksanaan Keseluruhan Kajian

BAB EMPAT

DAPATAN KAJIAN

Bab ini membincangkan dapatan kajian yang dibahagikan kepada beberapa bahagian. Bahagian-bahagian ini disusun berdasarkan tujuh tahap analisis Pemodelan Persamaan Struktur (SEM) yang diadaptasi dari Hair et al. (2010).

Bahagian pertama memperihalkan profil responden kajian empirikal. Bahagian kedua membincangkan hasil CFA dan bahagian ketiga memperihalkan dapatan pengujian andaian pemodelan persamaan struktur. Bahagian kelima pula membincangkan dapatan analisis model pengukuran keseluruhan, dan analisis kesahan konvergen, diskriminan dan nomologikal kajian.

Bahagian keempat dan kelima membincangkan analisis penentuan dan kesahan model struktur. Manakala, bahagian keenam membincangkan hasil pengujian hipotesis berdasarkan model kompeten pembentukan kualiti guru yang meliputi hipotesis ketepatan padanan, hubungan langsung dan tidak langsung. Bahagian terakhir bab ini membincangkan dapatan analisis bagi model peningkatan kualiti guru dan hasil analisis pengujian hipotesis berkaitan model tersebut.

4.1 Profil Responden

Borang soal selidik dikemukakan kepada 541 pelajar PISMPambilan Januari 2008 di lima buah IPG zon utara. Jadual 4.1 menunjukkan bilangan soal selidik yang diedarkan dan berjaya dipadankan berdasarkan enam digit terakhir nombor kad pengenalan bagi soal selidik yang ditadbir sebanyak tiga kali. Proses padanan

pertama melibatkan pemadanan nombor kad pengenalan Instrumen Kajian Siri 1 dan Instrumen Kajian Siri 2. Berdasarkan padanan ini 437 soal selidik boleh diterima bagi membangunkan model pembentukan kualiti guru yang mengandungi 52 pemboleh ubah komposit. Jumlah responden yang diperolehi adalah mencukupi berdasarkan nisbah 8.4 responden per item, iaitu berada di antara nisbah 5:1 hingga 10:1 responden per item yang ditetapkan oleh Hair et al. (2010).

Jadual 4.1: Pengumpulan Soal Selidik

Bil	Institut Pendidikan Guru	Jumlah Ditadbir	Siri 1	Siri 2	Padanan 1	Siri 3	Padanan 2
1.	IPG Kampus Perlis	115	108	109	100	0	0
2.	IPG Kampus Darul Aman	81	78	52	52	73	52
3.	IPG Kampus Sultan Abdul Halim	116	95	112	89	95	89
4.	IPG Kampus Persekutuan P. Pinang	98	88	91	78	90	78
5.	IPG Kampus Tuanku Bainun	131	122	127	118	123	118
JUMLAH		541	491	491	437	381	337

Proses padanan kedua pula dibuat dengan memadankan nombor kad pengenalan Instrumen Kajian Siri 3 dengan hasil padanan pertama. Berdasarkan padanan ini 337 soal selidik boleh diterima dan mencukupi bagi membangunkan model peningkatan kualiti guru berasaskan LGM (Andruff, Carraro, Gaudreau & Louvet, 2009; Nagin, 2005).

Profil responden dalam Jadual 4.2 menunjukkan bahawa majoriti responden kajian adalah perempuan (74.4%) manakala selebihnya adalah lelaki (25.6%) dengan purata umur 23.04. Kursus major yang diikuti oleh majoriti responden kajian ialah Matematik (18.31%). Ini diikuti oleh bidang Sains (15.33%) dan Muzik (13.27%). Kursus-kursus major lain adalah seperti di Jadual 4.2. Majoriti responden

memperolehi keputusan SPM 7A ke bawah (79.41%) manakala terdapat 2.59% responden pula memperoleh 7A dan keatas.

Jadual 4.2: Taburan Responden Mengikut Jantina, Umur, Keputusan SPM dan Kursus Major (N=437)

Profil	Kekerapan	Peratus
Jantina		
Lelaki	115	26.3
Perempuan	322	73.7
Umur (tahun)		
22	57	13.0
23	312	71.4
24	61	14.0
25	7	1.6
Purata = 23.04		
Sisihan Piawai = .577		
Kursus Major		
1. Matematik	80	18.31
2. Sains	67	15.33
3. Muzik	58	13.27
4. Pengajian Inggeris	36	8.24
5. Pendidikan Kesihatan	34	7.78
6. Pendidikan Seni Visual	34	7.78
7. Pengajian Cina	33	7.55
8. Pendidikan Jasmani	25	5.72
9. Pengajian Tamil	21	4.81
10. Pra Sekolah	18	4.12
11. Pengajian Agama	16	3.66
12. Pengajian Melayu	15	3.43
Keputusan SPM		
7A dan ke atas	90	2.59
7A ke bawah	347	79.41

Profil penempatan praktikum pula menunjukkan majoriti responden menjalani praktikum di sekolah luar bandar (60.9%) manakala selebihnya di sekolah bandar (39.1%) (Jadual 4.3). Sebanyak 81.7% responden ditempatkan di Sekolah Kebangsaan berbanding Sekolah Jenis Kebangsaan (Tamil) sebanyak 8.2% dan Sekolah Jenis Kebangsaan (Cina) sebanyak 1.1%. Program sekolah penempatan praktikum responden yang utama adalah Sekolah Premier (26.32%) dan diikuti oleh program Sekolah Bestari (1.76%). Program-program lain adalah Sekolah Berprestasi

Tinggi (5.03%), Sekolah Kluster (1.37%), dan Sekolah Wawasan (1.14%) seperti di Jadual 4.3.

Jadual 4.3: Profil Penempatan Praktikum III (N=437)

Profil	Kekerapan	Peratus
Lokasi Sekolah		
Bandar	171	39.1
Luar Bandar	266	60.9
Jenis Sekolah		
Sekolah Kebangsaan	357	81.7
Sekolah Jenis Kebangsaan (Cina)	44	1.1
Sekolah Jenis Kebangsaan (Tamil)	36	8.2
Program Sekolah		
Sekolah Premier	115	26.32
Sekolah Bestari	47	1.76
Sekolah Berprestasi Tinggi	22	5.03
Sekolah Kluster	6	1.37
Sekolah Wawasan	5	1.14

Jadual 4.4 pula menunjukkan profil guru pembimbing responden dari segi jantina, pengalaman mengajar dan jawatan yang disandang.

Jadual 4.4: Profil Guru Pembimbing Praktikum III (N=437)

Profil	Kekerapan	Peratus
Jantina		
Lelaki	112	25.6
Perempuan	325	74.4
Pengalaman Mengajar (Tahun)		
5–9	111	25.40
10–14	123	28.15
15–19	92	21.05
20–24	79	18.08
25–29	19	4.35
30–35	13	2.97
Purata=13.62		
Sisihan Piawai=6.32		
Jawatan Guru		
Ketua Unit/Panitia	179	41.0
Guru Cemerlang	33	7.6
Penolong Kanan	21	4.8

Majoriti guru pembimbing yang dilantik adalah perempuan (74.4%) manakala selebihnya adalah lelaki (25.6%). Purata guru pembimbing mempunyai pengalaman mengajar selama 13.62 tahun. Majoriti guru pembimbing adalah ketua unit/panitia (41.0%). Terdapat juga pembimbing yang terdiri daripada guru cemerlang (7.6%) dan guru penolong kanan (4.8%).

4.2 Analisis Faktor Pengesahan (*Confirmatory Factor Analysis* - CFA)

CFA bagi setiap konstruk dibangunkan berdasarkan dimensi yang telah dikenal pasti dalam EFA. Proses modifikasi dijalankan bagi memastikan setiap model CFA mencapai ketepatan padanan model. Penilaian kesahan konstruk juga dilakukan bagi memastikan kesemua item yang termuat mempunyai kesahan konvergen. Tiga petunjuk yang digunakan ialah nilai pemberatan faktor (λ) > .50 (Hair et al., 2010), nilai Purata Varians Terekstrak (AVE) $\geq$.50, (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010) dan nilai kebolehpercayaan konstruk (ρ_c) > .60 (Hair et al., 2010).

Hasil CFA peringkat pertama ini pula digunakan untuk membentuk model CFA peringkat kedua. Penilaian kesahan diskriminan ditentukan dengan memastikan tidak terdapat item yang mempunyai *cross-loading* dengan item yang lain (Hair et al., 2010).

4.2.1 Analisis Faktor Pengesahan Kualiti Guru

Penilaian Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor

Proses modifikasi indeks dilakukan ke atas model kongenerik satu faktor bagi CFA lapan dimensi kualiti guru iaitu (a) pengetahuan dan kefahaman; (b) kemahiran praktikal; (c) kemahiran sosial dan tanggungjawab; (d) etika, profesionalisme dan

kemanusiaan; (e) komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan; (f) kaedah saintifik, pemikiran dan kemahiran penyelesaian masalah; (g) pembelajaran sepanjang hayat; dan (h) kemahiran pengurusan dan keusahawanan. Jadual 4.5 menunjukkan model-model tersebut mencapai kesepadanan yang baik.

Jadual 4.5: Ketepatan Padanan Model Kongenerik Satu Faktor Kualiti Guru

	Nilai Petunjuk Diterima / Dimensi	CMIN (χ^2)	DF	CMIN/DF	PROB (P-Val)	CFI	PNFI	SRMR	RMSEA
				< 3	> .05	>.90	> .60	< .05	< .08
a.	Pengetahuan dan Kefahaman	.783	2	.391	.676	1.000	.333	.0043	.000
b.	Kemahiran Praktikal	6.754	5	1.351	.240	.999	.489	.0105	.028
c.	Kemahiran Sosial Dan Tanggungjawab	28.743	9	3.194	.001	.989	.590	.0190	.071
d.	Etika, Profesionalisme dan Kemanusiaan	14.413	5	2.883	.013	.993	.495	.0162	.066
e.	Komunikasi, Kepimpinan Dan Kemahiran Berpasukan	8.577	2	4.289	.014	.993	.330	.0151	.087
f.	Kaedah Saintifik, Pemikiran dan Kemahiran Penyelesaian Masalah	14.655	5	2.931	.012	.993	.494	.0173	.067
g.	Pembelajaran Sepanjang Hayat	6.403	2	3.202	.041	.9995	.331	.0135	.071
h.	Kemahiran Pengurusan Dan Keusahawanan	3.231	5	.646	.664	1.000	.499	.0077	.000

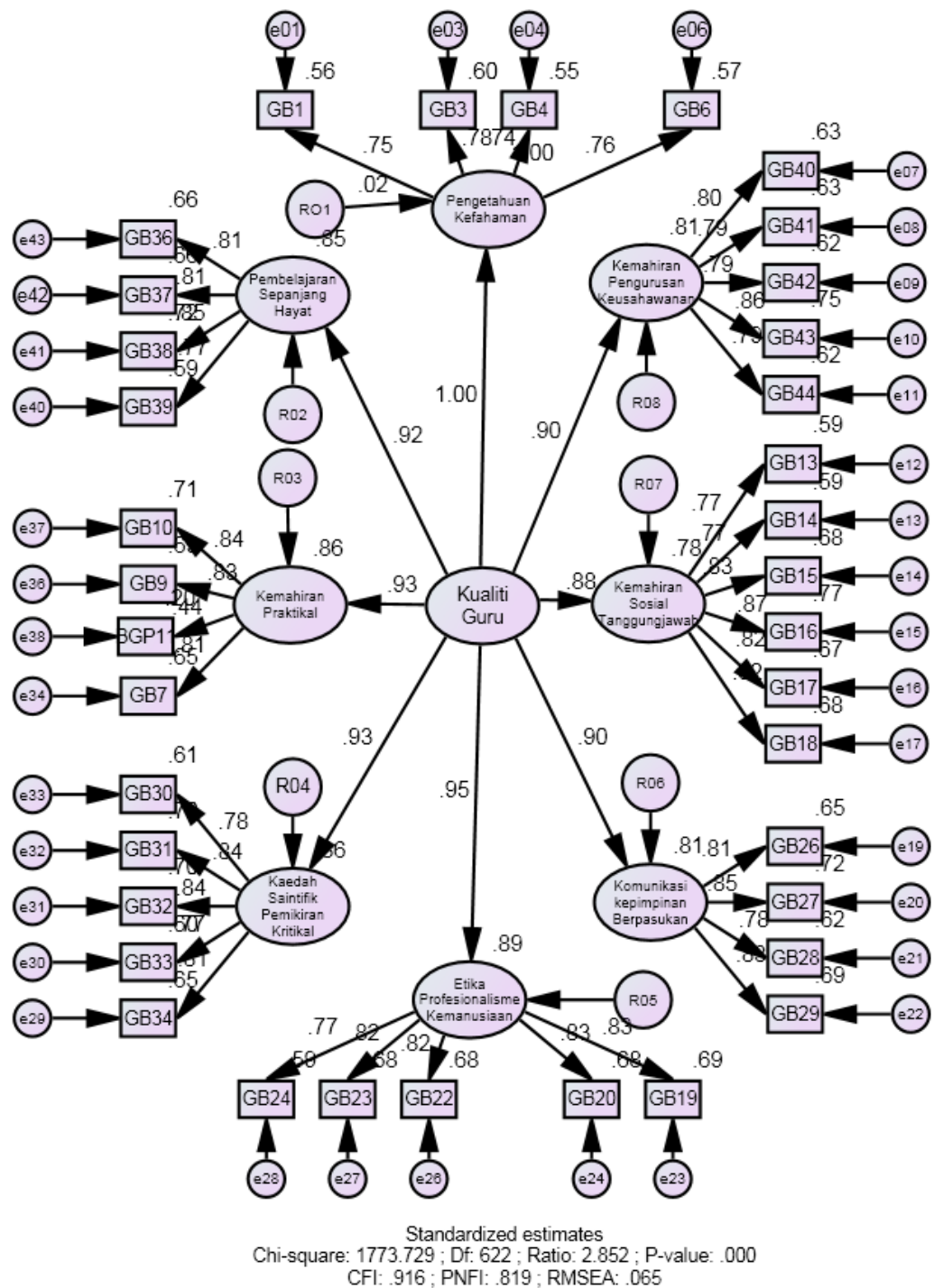
Dalam proses modifikasi ini item-item yang mempunyai pemberatan faktor < .50 disingkirkan dari setiap, iaitu (a) pengetahuan dan kefahaman (GB5, GB10, GB8, GB9, GB1); (b) kemahiran praktikal (GB16, GB21, GB13, GB18, GB12, GB20); (c) kemahiran sosial dan tanggungjawab (GB30); (d) etika, profesionalisme dan

kemanusiaan (GB45, GB41, GB47, GB42, GB37, GB38, GB40, GB34, GB43, GB39, GB48, GB35); (e) komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan (GB55, GB50, GB56, GB49, GB52); (f) kaedah saintifik, pemikiran dan kemahiran penyelesaian masalah (GB59, GB62, GB65, GB60); (g) pembelajaran sepanjang hayat (GB76, GB79, GB69, GB73, GB80, GB78, GB72, GB70, GB75); dan (h) kemahiran pengurusan dan keusahawanan (GB88, GB86, GB89, GB84, GB83). Kesemua model hasil modifikasi akhir yang mencapai ketepatan padanan ditunjukkan dalam Lampiran E.

Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Kualiti Guru

Rajah 4.1 menunjukkan model CFA peringkat kedua konstruk kualiti guru yang telah mencapai ketepatan padanan yang baik. Model ini merupakan gabungan semua dimensi konstruk kualiti guru yang dikekalkan dalam model kongenerik satu faktor.

Analisis model dalam Jadual 4.6 menunjukkan bahawa model yang dibentuk telah mencapai tahap kesepadanan yang baik berdasarkan petunjuk yang ditetapkan (CMIN = 1773.729, DF = 622, CMIN/DF = 2.852, $p = .000$, SRMR = .0449, RMSEA = .066, CFI = .916, dan PNFI=.819).



Rajah 4.1: Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Kualiti Guru

Jadual 4.6: Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Kualiti Guru

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua
<i>Absolute Fit Indices</i>		
CMIN (χ^2)		1773.729
DF		622
CMIN/DF	< 3	2.852
PROB (P-Val)	> .05	.000
SRMR	< .08	.0449
RMSEA	< .08	.066
<i>Incremental Fit Indices</i>		
CFI	> .90	.916
<i>Parsimony Fit Indices</i>		
PNFI	> .60	.819

Penilaian Kesahan Konstruk

Jadual 4.7 menunjukkan nilai pemberatan faktor (λ) bagi item-item yang dikekalkan bagi dimensi melebihi nilai pemberatan yang ditetapkan iaitu .50. Nilai pemberatan faktor bagi setiap dimensi ialah (1) pengetahuan dan kefahaman (.742 hingga .777); (2) kemahiran praktikal (.543 hingga .841); (3) kemahiran sosial dan tanggungjawab (.767 hingga .875); (4) etika, profesionalisme dan kemanusiaan (.767 hingga .830); (5) komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan (.785 hingga .846); (6) kaedah saintifik, pemikiran dan kemahiran penyelesaian masalah (.772 hingga .837); (7) pembelajaran sepanjang hayat (.768 hingga .851); dan (8) kemahiran pengurusan dan keusahawanan (.787 hingga .865).

Nilai Purata Varians Terekstrak (AVE) bagi setiap dimensi mencapai nilai Purata Varians Terekstrak (AVE) $\geq .5$ (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010), iaitu (a) dimensi pengetahuan dan kefahaman (AVE = .572); (b) kemahiran praktikal (AVE = .586); (c) kemahiran sosial dan tanggungjawab (AVE = .663); (d) etika, profesionalisme dan kemanusiaan (AVE = .663); (e) komunikasi, kepimpinan dan

kemahiran berpasukan (AVE = .667); (f) kaedah saintifik, pemikiran dan kemahiran penyelesaian masalah (AVE =.652); (g) pembelajaran sepanjang hayat (AVE =.658); dan (h) kemahiran pengurusan dan keusahawanan (AVE =.640).

Jadual 4.7: Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Kualiti Guru

Bil.	Dimensi	Item	Analisis Akhir					
			Min	S.D	λ	SMC	AVE	ρc
1.	Pengetahuan dan kefahaman	GB1	5.717	0.844	.777	.603	.572	.842
		GB3	5.696	0.820	.757	.573		
		GB4	5.739	0.823	.748	.560		
		GB6	5.527	0.896	.742	.550		
2.	Kemahiran praktikal	GB10	5.643	0.879	.841	.707	.586	.846
		GB9	5.633	0.883	.829	.687		
		GB7	5.732	0.893	.809	.654		
		GB8	5.664	0.931	.543	.196		
3.	Kemahiran sosial dan tanggungjawab	GB13	5.973	0.827	.875	.765	.663	.922
		GB14	5.983	0.848	.827	.684		
		GB15	5.976	0.823	.822	.675		
		GB16	5.923	0.829	.819	.670		
		GB17	5.925	0.889	.770	.592		
		GB18	5.872	0.838	.767	.589		
4.	Etika, profesionalisme dan kemanusiaan	GB19	5.949	0.826	.830	.689	.663	.908
		GB20	5.915	0.835	.826	.683		
		GB22	5.923	0.852	.825	.680		
		GB23	5.930	0.834	.822	.676		
		GB24	5.855	0.837	.767	.588		
5.	Komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan	GB27	5.913	0.851	.846	.715	.667	.889
		GB29	5.986	0.811	.828	.686		
		GB26	5.915	0.838	.807	.650		
		GB28	5.964	0.850	.785	.616		
6.	Kaedah saintifik, pemikiran dan kemahiran penyelesaian masalah	GB33	5.708	0.871	.839	.703	.652	.903
		GB32	5.744	0.865	.837	.701		
		GB34	5.739	0.866	.806	.650		
		GB31	5.761	0.865	.780	.609		
		GB30	5.739	0.880	.772	.596		
		GB38	5.954	0.847	.851	.725		
7.	Pembelajaran sepanjang hayat	GB39	5.957	0.857	.812	.659	.658	.885
		GB36	5.860	0.852	.811	.658		
		GB37	5.771	0.898	.768	.589		
8.	Kemahiran pengurusan dan keusahawanan	GB43	5.756	0.881	.865	.748	.640	.914
		GB40	5.783	0.827	.796	.634		
		GB41	5.763	0.859	.791	.626		
		GB42	5.792	0.934	.789	.623		
		GB44	5.819	0.885	.787	.620		

Nota: λ = pemberatan faktor, SMC= korelasi berganda kuasa dua (*Squared Multiple Correlations*), AVE= Purata Varians Terekstrak (*Average Variance Extracted*); ρc = kebolehpercayaan konstruk.

Analisis kebolehpercayaan konstruk (ρ_c) pula menunjukkan semua dimensi mempunyai nilai kebolehpercayaan yang baik $> .6$ (Hair et al., 2010) antara .842 hingga .922. Ketiga-tiga petunjuk tersebut iaitu λ , AVE dan ρ_c menunjukkan kesemua item yang termuat dalam model pengukuran CFA mempunyai kesahan konvergen.

Model CFA peringkat kedua kualiti guru dalam Rajah 4.1 juga menunjukkan konstruk kualiti guru mencapai kesahan diskriminan di mana tidak terdapat item yang mempunyai *cross-loading* dengan item yang lain (Hair et al., 2010). Ini menunjukkan kesemua item yang termuat dalam konstruk ini dapat mengukur setiap dimensi secara unidimensi.

4.2.2 Analisis Faktor Pengesahan Penglibatan Praktikum

Penilaian Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor

Proses modifikasi indeks dilakukan ke atas model kongenerik satu faktor bagi tujuh dimensi penglibatan praktikum iaitu (1) semangat; (2) pengurusan kerja dan emosi; (3) amalan refleksi; (4) pengendalian aktiviti; (5) komitmen; (6) pengajaran dan pembelajaran; dan (7) penilaian pelajar. Kesemua model hasil modifikasi akhir yang mencapai ketepatan padanan ditunjukkan dalam G.

Hasil modifikasi menunjukkan model-model tersebut (Lihat Jadual 4.8). mencapai kesepadanan yang baik berdasarkan petunjuk satu *Absolute Fit Indices* (SRMR dan RMSEA) dan satu *Incremental Fit Indices* (CFI) (Hu & Bentler, 1999; Hair et al., 2010).

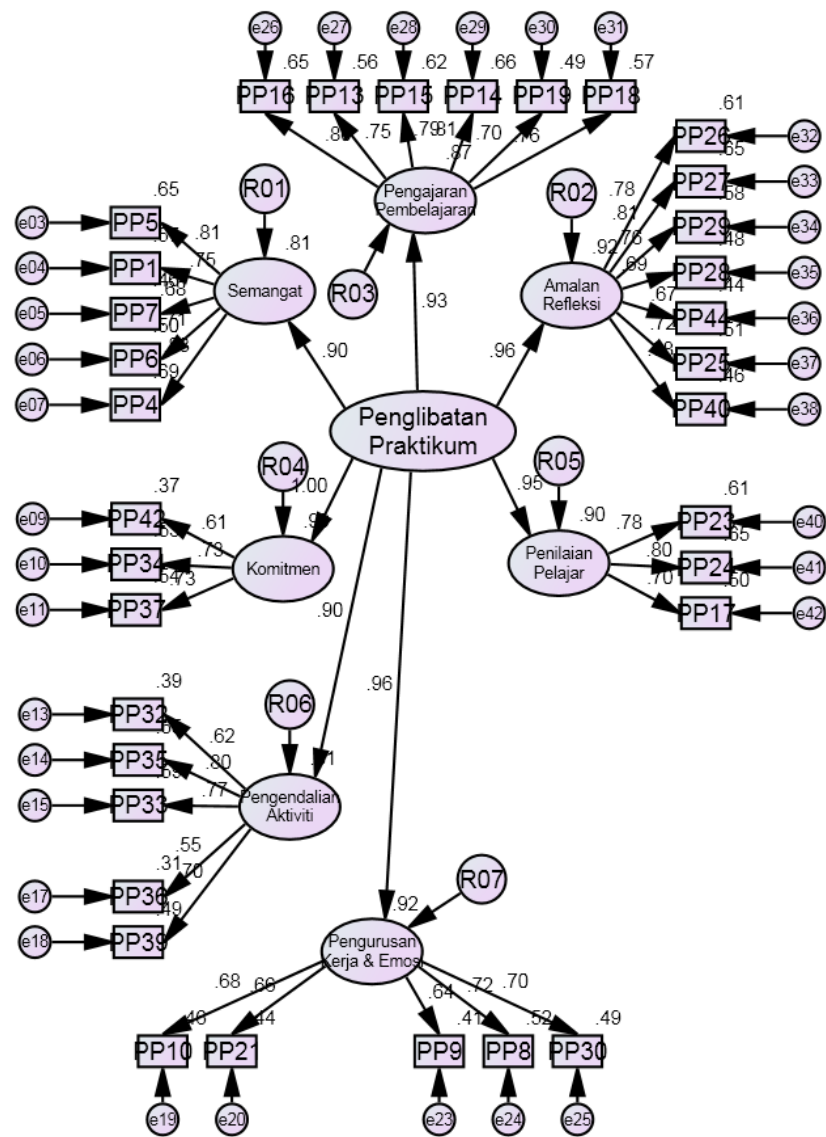
Dalam proses modifikasi ini beberapa item disingkirkan. Empat item disingkirkan dari dimensi semangat (PP5, PP1, PP7, PP11) dan tiga item disingkirkan dari pengurusan kerja dan emosi (PP10, PP9, PP8). Dua item disingkirkan dari dimensi pengendalian aktiviti (PP36, PP39) dan pengajaran dan pembelajaran (PP13, PP19), manakala hanya satu item disingkirkan dari dimensi amalan refleksi (PP29). Tiada item disingkirkan bagi dimensi komitmen dan penilaian pelajar kerana dimensi tersebut hanya dibentuk oleh 3 item sahaja. Kesemua model hasil modifikasi akhir yang mencapai ketepatan padanan ditunjukkan dalam Lampiran F.

Jadual 4.8: Ketepatan Padanan Model Kongenerik Satu Faktor Penglibatan Praktikum

Bil.	Nilai Petunjuk Diterima / Dimensi	CMIN	DF	CMIN/DF	PROB (P-Val)	CFI	PNFI	SRMR	RMSEA
		(χ^2)		< 3	> .05	> .90	> .60	< .05	< .08
1.	Semangat	12.277	5	2.455	.031	.993	.494	.0915	.058
2.	Pengurusan Kerja dan Emosi	2.423	2	1.211	.298	.999	.332	.0124	.022
3.	Amalan Refleksi	37.184	14	2.656	.001	.982	.648	.0288	.062
4.	Pengendalian Aktiviti	12.144	5	2.429	.033	.991	.492	.0207	.057
5.	Komitmen	.000	0			1.000	.000	.000	
6.	Pengajaran dan Pembelajaran	1.201	2	1.100	.333	1.000	.332	.0083	.015
7.	Penilaian Pelajar	29.229	1	29.229	.000	.937	.312	.0635	.254

Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Penglibatan Praktikum

Rajah 4.2 menunjukkan model CFA peringkat kedua konstruk penglibatan praktikum yang telah mencapai ketepatan padanan yang baik. Model ini merupakan gabungan semua dimensi konstruk penglibatan praktikum yang dikekalkan dalam analisis peringkat pertama.



Standardized estimates
 Chi-square: 1425.195 ; Df: 520 ; Ratio: 2.741 ; P-value: .000
 CFI: .905 ; PNFI: .796 ; RMSEA: .063

Rajah 4.2: Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Penglibatan Praktikum

Analisis model dalam Jadual 4.9 menunjukkan bahawa model yang dibentuk telah mencapai tahap kesepadanan yang baik berdasarkan petunjuk yang ditetapkan (CMIN = 1425.195, DF = 520, CMIN/DF = 2.741, $p = .000$, SRMR = .0431, RMSEA = .063, CFI = .905, dan PNFI = .796).

Jadual 4.9: Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Penglibatan Praktikum

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua
<i>Absolute Fit Indices</i>		
CMIN (χ^2)		1425.195
DF		520
CMIN/DF	< 3	2.741
PROB (P-Val)	> .05	.000
SRMR	< .08	.0431
RMSEA	< .08	.063
<i>Incremental Fit Indices</i>		
CFI	> .90	.905
<i>Parsimony Fit Indices</i>		
PNFI	> .60	.796

Penilaian Kesahan Konstruk

Analisis kesahan konstruk dalam Jadual 4.10 menunjukkan nilai pemberatan faktor (λ) bagi item-item yang dikekalkan bagi dimensi melebihi nilai pemberatan faktor yang ditetapkan iaitu .50. Nilai pemberatan faktor bagi setiap dimensi ialah (1) semangat (.680 hingga .831); (2) pengurusan kerja dan emosi (.639 hingga .723); (3) amalan refleksi (.667 hingga .805); (4) pengendalian aktiviti (.555 hingga .803); (5) komitmen (.611 hingga .734); (6) pengajaran dan pembelajaran (.701 hingga .813); dan (7) penilaian pelajar (.705 hingga .804).

Nilai purata varians terekstrak (AVE) bagi dimensi amalan refleksi (AVE = .533), semangat (AVE = .574), pengajaran dan pembelajaran (AVE = .592) dan penilaian pelajar (AVE = .586) mencapai nilai Purata Varians Terekstrak (AVE) $\geq$.50 (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010). Walaupun nilai AVE bagi dimensi pengendalian aktiviti (AVE = .484), pengurusan kerja dan emosi (AVE = .465), dan komitmen (AVE = .481) tidak mencapai nilai .50 dengan tepat, namun kesemua item tersebut dikekalkan kerana mencapai nilai penghampiran .50.

Jadual 4.10: Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Penglibatan Praktikum

Bil.	Dimensi	Item	Analisis Akhir					
			Min	S.D	λ	SMC	AVE	ρ_c
1.	Semangat	PP4	6.169	0.832	.831	.690	.574	.870
		PP5	6.266	0.810	.808	.653		
		PP1	6.222	0.882	.752	.565		
		PP6	6.048	0.831	.707	.500		
		PP7	6.215	0.849	.680	.462		
2.	Pengurusan Kerja dan Emosi	PP8	6.039	0.909	.723	.522	.465	.813
		PP30	6.225	0.850	.703	.494		
		PP10	5.983	1.061	.681	.463		
		PP21	5.816	0.907	.662	.438		
		PP9	5.959	1.072	.639	.409		
3.	Amalan Refleksi	PP27	6.089	0.832	.805	.649	.533	.888
		PP26	6.203	0.810	.782	.611		
		PP29	5.901	0.870	.762	.580		
		PP25	6.017	0.839	.716	.513		
		PP28	6.070	0.892	.691	.478		
		PP40	6.159	0.817	.676	.456		
		PP44	6.150	0.830	.667	.445		
4.	Pengendalian Aktiviti	PP35	6.031	0.859	.803	.645	.484	.822
		PP33	6.056	0.860	.767	.588		
		PP39	5.845	0.936	.702	.493		
		PP32	5.727	1.100	.622	.387		
		PP36	5.829	1.216	.555	.308		
5.	Komitmen	PP37	6.155	0.852	.734	.539	.481	.734
		PP34	6.167	0.852	.729	.532		
		PP42	6.155	0.864	.611	.374		
6.	Pengajaran dan Pembelajaran	PP14	6.092	0.824	.813	.66	.592	.897
		PP16	6.208	0.781	.805	.647		
		PP15	6.179	0.813	.789	.623		
		PP18	6.070	0.882	.755	.57		
		PP13	6.092	0.859	.747	.558		
		PP19	6.184	0.891	.701	.492		
7.	Penilaian Pelajar	PP24	6.017	0.870	.804	.646	.586	.809
		PP23	6.109	0.829	.783	.614		
		PP17	5.990	0.941	.705	.497		

Nota: λ = pemberatan faktor, SMC= korelasi berganda kuasa dua (*Squared Multiple Correlations*), AVE= Purata Varians Terekstrak (*Average Variance Extracted*); ρ_c = kebolehpercayaan konstruk.

Analisis kebolehpercayaan konstruk (ρ_c) pula menunjukkan semua dimensi mempunyai nilai kebolehpercayaan yang baik > .60 (Hair et al., 2010) antara .734 hingga .897. Ketiga-tiga petunjuk tersebut iaitu λ , AVE dan ρ_c menunjukkan kesemua item yang termuat dalam model pengukuran CFA mempunyai kesahan konvergen.

Model CFA peringkat kedua penglibatan praktikum dalam Rajah 4.2 juga menunjukkan konstruk penglibatan praktikum mencapai kesahan diskriminan di mana tidak terdapat item yang mempunyai *cross-loading* dengan item yang lain (Hair et al., 2010). Kesemua item yang termuat dalam konstruk ini dapat mengukur setiap dimensi secara unidimensi.

4.2.3 Analisis Faktor PengesahanBimbingan Guru Pembimbing

Penilaian Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor

Proses modifikasi indeks dilakukan ke atas model kongenerik satu faktor bagi enam dimensi bimbingan guru pembimbing iaitu (1) atribut peribadi; (2) keperluan sistem; (3) pengetahuan pedagogi; (4) pemodelan; (5) maklum balas; dan (6) ko-kurikulum. Kesemua model hasil modifikasi akhir yang mencapai ketepatan padanan ditunjukkan dalam Lampiran G. Hasil modifikasi menunjukkan model-model tersebut (Lihat Jadual 4.11) mencapai kesepadanan yang baik berdasarkan petunjuk satu *Absolute Fit Indices* (SRMR dan RMSEA) dan satu *Incremental Fit Indices* (CFI) (Hu & Bentler, 1999; Hair et al., 2010).

Jadual 4.11: Ketepatan Padanan Kesepadanan Model Kongenerik Satu FaktorBimbingan Guru Pembimbing

Bil.	Nilai Petunjuk Diterima/ Dimensi	CMIN (χ^2)	DF	CMIN/DF	PROB (P-Val)	SRMR	RMSEA	CFI	PNFI
				< 3	> .05	< .05	< .08	> .90	> .60
1.	Atribut Peribadi	6.491	5	1.298	.261	.011	.0228	.999	.498
2.	Keperluan Sistem	14.719	5	2.944	.012	.017	.067	.992	.494
3.	Pengetahuan Pedagogi	122.726	44	2.789	.000	.024	.064	.980	.775
4.	Pemodelan	33.297	14	2.378	.003	.021	.056	.990	.655
5.	Maklum balas	3.315	9	2.591	.006	.019	.060	.991	.591
6.	Ko-kurikulum	1.145	5	2.029	.071	.053	.049	.998	.498

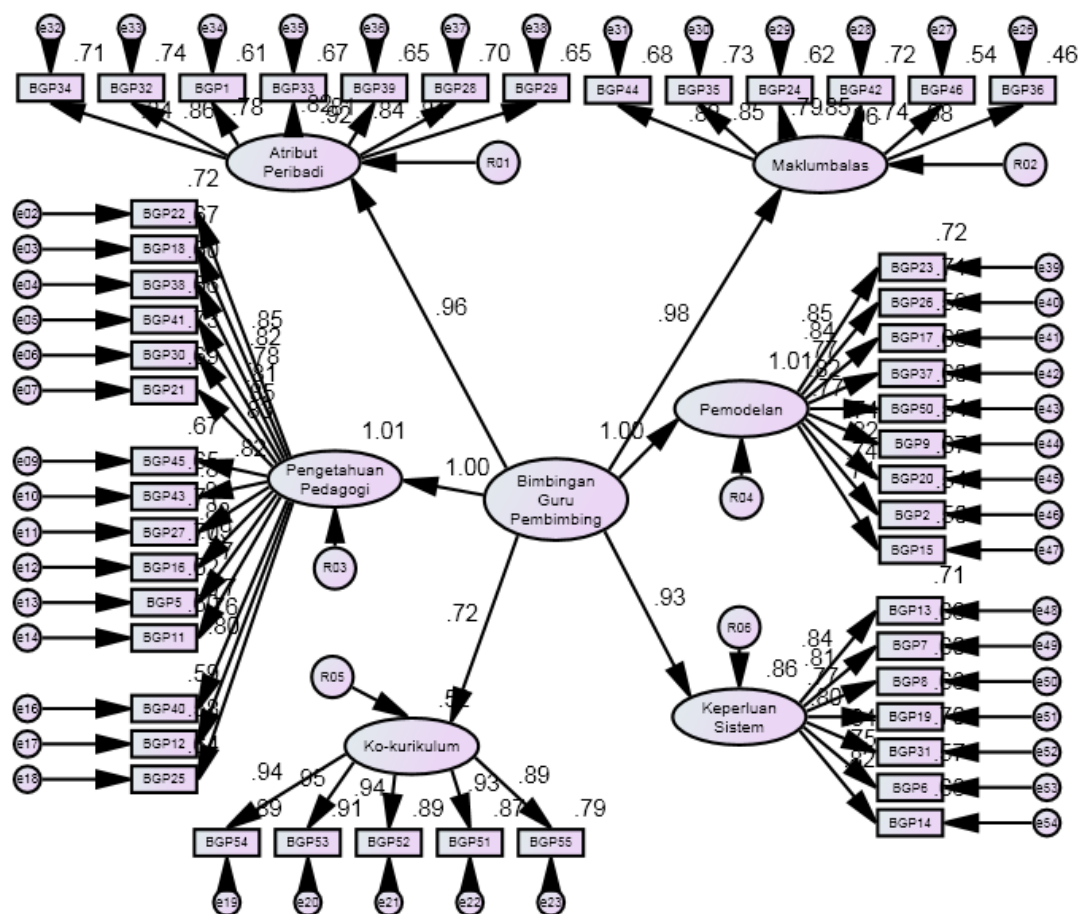
Dalam proses modifikasi ini beberapa item disingkirkan. Dua item disingkirkan dari dimensi atribut pribadi (BGP29, BGP32), keperluan sistem (BGP6, BGP13), dan pemodelan (BGP20, BGP15). Manakala tujuh item disingkirkan dari dimensi pengetahuan pedagogi (BGP3, BGP18, BGP41, BGP21, BGP4, BGP11, BGP12) dan tiga item dari dimensi ko-kurikulum (BGP55, BGP49, BGP48).

Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Bimbingan Guru Pembimbing

Rajah 4.3 menunjukkan model CFA peringkat kedua konstruk bimbingan guru pembimbing yang telah mencapai ketepatan padanan yang baik. Model ini merupakan gabungan semua dimensi konstruk bimbingan guru pembimbing yang dikekalkan dalam analisis peringkat pertama. Analisis model dalam Jadual 4.12 menunjukkan bahawa model yang dibentuk telah mencapai tahap kesepadanan yang baik berdasarkan petunjuk yang ditetapkan (CMIN = 3361.121, DF = 1121, CMIN/DF = 2.998, $p = .000$, SRMR = .0415, RMSEA = .068, CFI = .903, dan PNFI = .821).

Jadual 4.12: Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Konstruk Bimbingan Guru Pembimbing

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua
<i>Absolute Fit Indices</i>		
CMIN (χ^2)		3361.121
DF		1121
CMIN/DF	< 3	2.998
PROB (P-Val)	> .05	.000
SRMR	< .08	.0415
RMSEA	< .08	.068
<i>Incremental Fit Indices</i>		
CFI	> .90	.903
<i>Parsimony Fit Indices</i>		
PNFI	> .60	.821



Rajah 4.3: Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Bimbingan Guru Pembimbing

Penilaian Kesahan Konstruk

Jadual 4.13 menunjukkan hasil penilaian kesahan konstruk dianalisis berdasarkan tiga petunjuk iaitu nilai pemberatan faktor (λ), Purata Varians Terekstrak (AVE) dan kebolehpercayaan konstruk (ρ_c) (Byrne, 2010; Hair et al., 2010).

Jadual 4.13: Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Bimbingan Guru Pembimbing

Bil.	Dimensi	Item	Analisis Akhir					
			Min	S.D	λ	SMC	AVE	ρc
1.	Pengetahuan Pedagogi	BGP30	5.891	0.992	.853	.728	.654	.966
		BGP22	5.865	0.929	.849	.721		
		BGP27	5.908	0.945	.840	.706		
		BGP16	5.952	0.911	.835	.697		
		BGP21	5.843	0.922	.829	.688		
		BGP45	5.961	0.941	.817	.668		
		BGP18	5.906	0.943	.816	.665		
		BGP41	5.751	1.024	.814	.663		
		BGP43	5.901	0.937	.809	.654		
		BGP25	5.717	0.994	.798	.637		
		BGP5	5.865	0.937	.786	.617		
		BGP38	5.874	0.966	.777	.604		
		BGP11	5.966	0.948	.773	.597		
		BGP40	5.742	1.024	.765	.585		
		BGP12	5.978	0.965	.760	.577		
2.	Pemodelan	BGP23	5.901	0.940	.849	.720	.617	.935
		BGP26	5.850	0.947	.843	.710		
		BGP37	5.901	0.932	.823	.677		
		BGP20	5.874	0.983	.817	.667		
		BGP50	5.903	1.016	.775	.601		
		BGP17	6.022	0.927	.769	.592		
		BGP2	6.070	0.873	.738	.545		
		BGP9	5.684	1.084	.737	.544		
3.	Atribut Peribadi	BGP15	6.143	0.887	.705	.497	.674	.935
		BGP32	6.005	0.941	.860	.740		
		BGP34	6.053	0.942	.842	.709		
		BGP28	6.070	0.903	.837	.701		
		BGP33	6.116	0.942	.816	.666		
		BGP39	5.986	0.959	.807	.651		
4.	Keperluan Sistem	BGP29	5.845	0.996	.806	.650	.648	.928
		BGP1	6.034	0.941	.778	.605		
		BGP13	5.800	0.972	.840	.705		
		BGP31	5.732	1.027	.836	.698		
		BGP14	5.891	0.947	.823	.677		
		BGP7	5.519	1.124	.812	.659		
		BGP19	5.751	1.010	.795	.632		
5.	Maklum balas	BGP8	5.800	1.060	.775	.601	.625	.909
		BGP6	5.577	1.061	.752	.565		
		BGP35	5.959	0.980	.854	.730		
		BGP42	5.952	0.927	.847	.718		
		BGP44	5.978	0.922	.822	.676		
6.	Kokurikulum	BGP24	5.990	0.910	.787	.620	.871	.972
		BGP46	5.860	0.984	.736	.542		
		BGP36	5.829	1.028	.682	.464		
		BGP53	5.512	1.095	.953	.907		
		BGP54	5.507	1.084	.945	.893		
		BGP52	5.522	1.086	.944	.890		
		BGP51	5.517	1.071	.932	.868		
		BGP55	5.481	1.121	.890	.793		

Nota: λ = pemberatan faktor, SMC= korelasi berganda kuasa dua (*Squared Multiple Correlations*), AVE= Purata Varians Terekstrak (*Average Variance Extracted*); ρc = kebolehpenerimaan konstruk.

Nilai pemberatan faktor (λ) bagi item-item yang dikekalkan bagi enam dimensi bimbingan guru pembimbing melebihi nilai pemberatan yang ditetapkan iaitu .50. Nilai pemberatan faktor bagi setiap dimensi ialah (1) pengetahuan pedagogi (.760 hingga .851); (2) pemodelan (.705 hingga .849); (3) atribut peribadi (.778 hingga .860); (4) keperluan sistem (.752 hingga .840); (5) maklum balas (.682 hingga .854); dan (6) kokurikulum (.890 hingga .953). Nilai Purata Varians Terekstrak (AVE) bagi setiap dimensi mencapai nilai $\geq .50$ (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010) antara .617 hingga .871. Analisis kebolehpercayaan konstruk (ρ_c) pula menunjukkan semua dimensi mempunyai nilai kebolehpercayaan yang baik $> .60$ (Hair et al., 2010) antara .909 hingga .966. Ketiga-tiga petunjuk tersebut menunjukkan kesemua item yang termuat dalam model pengukuran CFA mempunyai kesahan konvergen.

Model CFA peringkat kedua penglibatan praktikum dalam Rajah 4.3 menunjukkan konstruk penglibatan praktikum mencapai kesahan diskriminan di mana tidak terdapat item yang mempunyai *cross-loading* dengan item yang lain (Hair et al., 2010). Kesemua item yang termuat dalam konstruk ini dapat mengukur setiap dimensi secara unidimensi.

4.2.4 Analisis Faktor Pengesahan Persekitaran Sekolah

Penilaian Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor

Proses modifikasi indeks dilakukan ke atas model kongenerik satu faktor bagi lapan dimensi persekitaran sekolah iaitu (1) sokongan pelajar; (2) penggabungan; (3) minat profesional; (4) kesepakatan misi; (5) pemberian kuasa; (6) inovasi; (7) kecukupan sumber; dan (8) tekanan kerja. Kesemua model hasil modifikasi akhir yang mencapai

ketepatan padanan ditunjukkan dalam Lampiran H. Jadual 4.14 menunjukkan ketepatan padanan bagi setiap model kongenerik satu faktor.

Jadual 4.14: Ketepatan Padanan Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Persekitaran Sekolah

Bil.	Nilai Petunjuk Diterima/ Dimensi	CMIN (χ^2)	DF	CMIN/DF	PROB (P-Val)	SRMR	RMSEA	CFI	PNFI
				< 3	> .05	< .05	< .08	> .90	> .60
1.	Sokongan Pelajar	2.641	2	1.320	.267	.016	.027	.998	.331
2.	Penggabungan	11.758	5	2.352	.038	.027	.056	.987	.489
3.	Minat Profesional	.000	0			.000		1.00	.000
4.	Kesepakatan Misi	34.744	14	2.482	.002	.337	.058	.975	.639
5.	Pemberian kuasa	.000	0			.000		1.00	.000
6.	Inovasi	2.714	2	1.357	.257	.0180	.029	.997	.330
7.	Kecukupan Sumber	6.959	5	1.392	.224	.0237	.030	.993	.488
8.	Tekanan Kerja	16.311	9	1.812	.061	.0313	.043	.988	.585

Hasil modifikasi menunjukkan model-model tersebut mencapai kesepadanan yang baik berdasarkan satu petunjuk *Absolute Fit Indices* (SRMR < .05 dan RMSEA < .08) dan satu petunjuk *Incremental Fit Indices* (CFI > .90) (Hu & Bentler, 1999; Hair et al., 2010). Dalam proses modifikasi ini beberapa item disingkirkan. Tiga item disingkirkan dari dimensi inovasi (PS54, PS14, PS30) dan dua item dari dimensi pemberian kuasa (PS13, PS29). Satu item pula disingkirkan dari dimensi sokongan pelajar (PS41) dan tekanan kerja (PS40). Dimensi-dimensi lain tidak mengalami pengurangan item iaitu dimensi penggabungan, minat profesional, kesepakatan misi, dan kecukupan sumber.

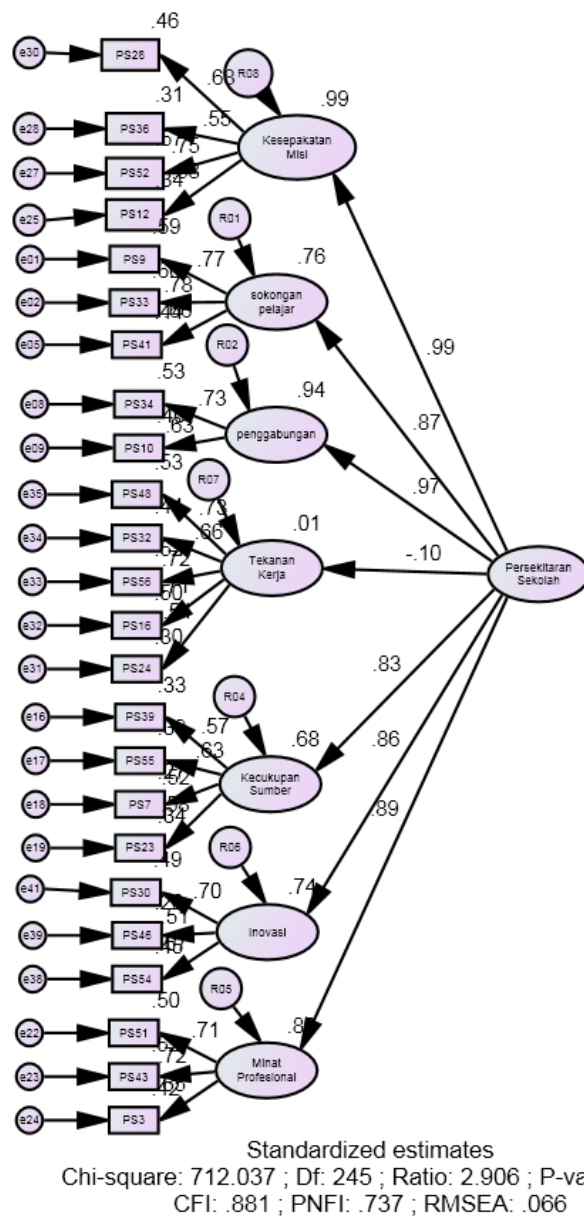
Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Persekitaran Sekolah

Rajah 4.4 menunjukkan model CFA peringkat kedua persekitaran sekolah yang telah mencapai ketepatan padanan yang baik. Model ini merupakan gabungan semua dimensi konstruk persekitaran sekolah yang dikekalkan dalam analisis peringkat pertama. Walau bagaimanapun, dalam proses modifikasi indeks model peringkat kedua, dimensi pemberian kuasa digugurkan dari konstruk kajian.

Analisis model dalam Jadual 4.15 menunjukkan bahawa model yang dibentuk telah mencapai tahap kesepadanan yang baik (CMIN = 712.037, DF = 245, CMIN/DF = 2.906, $p = .000$, SRMR = .0697, RMSEA = .0696, dan PNFI = .737) kecuali CFI = .881. Walau bagaimanapun, model ini masih dapat diterima untuk proses analisis selanjutnya berdasarkan ketepatan padanan petunjuk yang lain.

Jadual 4.15: Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Konstruk Persekitaran Sekolah

<i>Petunjuk</i>	<i>Nilai Petunjuk Diterima</i>	<i>Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua</i>
<i>Absolute Fit Indices</i>		
CMIN (χ^2)		712.037
DF		245
CMIN/DF	< 3	2.906
PROB (P-Val)	> .05	.000
SRMR	< .08	.0697
RMSEA	< .08	.066
<i>Incremental Fit Indices</i>		
CFI	> .90	.881
<i>Parsimony Fit Indices</i>		
PNFI	> .60	.737



Rajah 4.4: Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Persekitaran Sekolah

Penilaian Kesahan Konstruk

Penilaian kesahan konstruk dianalisis berdasarkan tiga petunjuk iaitu nilai pemberatan faktor (λ), Purata Varians Terekstrak (AVE) dan kebolehpercayaan konstruk (ρ_c) (Byrne, 2010; Hair et al., 2010).

Jadual 4.16 menunjukkan nilai pemberatan faktor (λ) bagi item-item yang dikekalkan bagi tujuh dimensi persekitaran sekolah melebihi nilai pemberatan yang ditetapkan iaitu .50. Nilai pemberatan faktor bagi setiap dimensi ialah (1) sokongan pelajar (.664 hingga .777); (2) penggabungan (.630 hingga .726); (3) minat profesional (.650 hingga .722); (4) kesepakatan misi (.554 hingga .753); (5) inovasi (.506 hingga .701); (6) kecukupan sumber (.519 hingga .628); dan (7) tekanan kerja (.544 hingga .725).

Nilai purata varians terekstrak bagi dimensi sokongan pelajar, penggabungan, minat profesional, dan tekanan kerja mencapai nilai Purata Varians Terekstrak ($AVE \geq .50$) (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010). Walaupun dimensi-dimensi yang lain iaitu kesepakatan misi, inovasi, dan kecukupan sumber tidak mencapai nilai ditetapkan namun dimensi tersebut masih dikekalkan kerana memenuhi nilai kebolehppercayaan konstruk (ρ_c).

Analisis kebolehppercayaan konstruk (ρ_c) pula menunjukkan semua dimensi mempunyai nilai kebolehppercayaan yang baik $>.60$ (Hair et al., 2010) antara .909 hingga .966. Ketiga-tiga petunjuk tersebut menunjukkan kesemua item yang termuat dalam model pengukuran CFA mempunyai kesahan konvergen.

Model CFA peringkat kedua persekitaran sekolah dalam Rajah 4.4 menunjukkan konstruk persekitaran sekolah mencapai kesahan diskriminan di mana tidak terdapat item yang mempunyai *cross-loading* dengan item yang lain (Hair et al., 2010). Kesemua item yang termuat dalam konstruk ini dapat mengukur setiap dimensi secara unidimensi.

Jadual 4.16: Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Persekitaran Sekolah

Bil.	Dimensi	Item	Analisis Akhir					
			Min	S.D	λ	SMC	AVE	ρ_c
1.	Sokongan Pelajar	PS33	5.565	1.080	.777	.603	.543	.780
		PS9	5.826	0.991	.765	.586		
		PS41	5.500	1.193	.664	.441		
2.	Penggabungan	PS10	5.981	1.139	.726	.528	.462	.631
		PS34	5.556	1.060	.63	.397		
3.	Minat Profesional	PS43	5.522	1.084	.722	.522	.481	.735
		PS51	5.423	1.172	.707	.500		
		PS3	5.804	1.057	.650	.422		
4.	Kesepakatan Misi	PS52	5.522	1.082	.753	.567	.418	.739
		PS28	5.517	1.062	.675	.456		
		PS12	5.671	1.111	.584	.342		
		PS36	5.171	1.138	.554	.307		
5.	Inovasi	PS30	5.072	1.187	.701	.491	.398	.661
		PS54	4.877	1.265	.668	.446		
		PS46	5.072	1.213	.506	.256		
6.	Kecukupan Sumber	PS55	5.292	1.335	.628	.394	.331	.664
		PS23	5.198	1.587	.579	.335		
		PS39	4.589	1.596	.571	.326		
		PS7	5.169	1.355	.519	.269		
7.	Tekanan Kerja	PS48	3.686	1.646	.725	.526	.457	.806
		PS56	3.548	1.816	.722	.522		
		PS16	3.944	1.721	.709	.503		
		PS32	3.899	1.741	.663	.439		
		PS24	3.377	1.793	.544	.296		

Nota: λ = pemberatan faktor, SMC= korelasi berganda kuasa dua (*Squared Multiple Correlations*), AVE= Purata Varians Terekstrak (*Average Variance Extracted*); ρ_c = kebolehppercayaan konstruk.

4.2.5 Analisis Faktor Pengesahan Modal Psikologi Positif

Penilaian Kesepadanan Model Kongenerik Satu Faktor

Proses modifikasi indeks dilakukan ke atas model kongenerik satu faktor bagi empat dimensi modal psikologi positif iaitu (a) harapan; (b) efikasi; (c) ketahanan; dan (d) optimis. Kesemua model hasil modifikasi akhir yang mencapai ketepatan padanan ditunjukkan dalam Lampiran I.

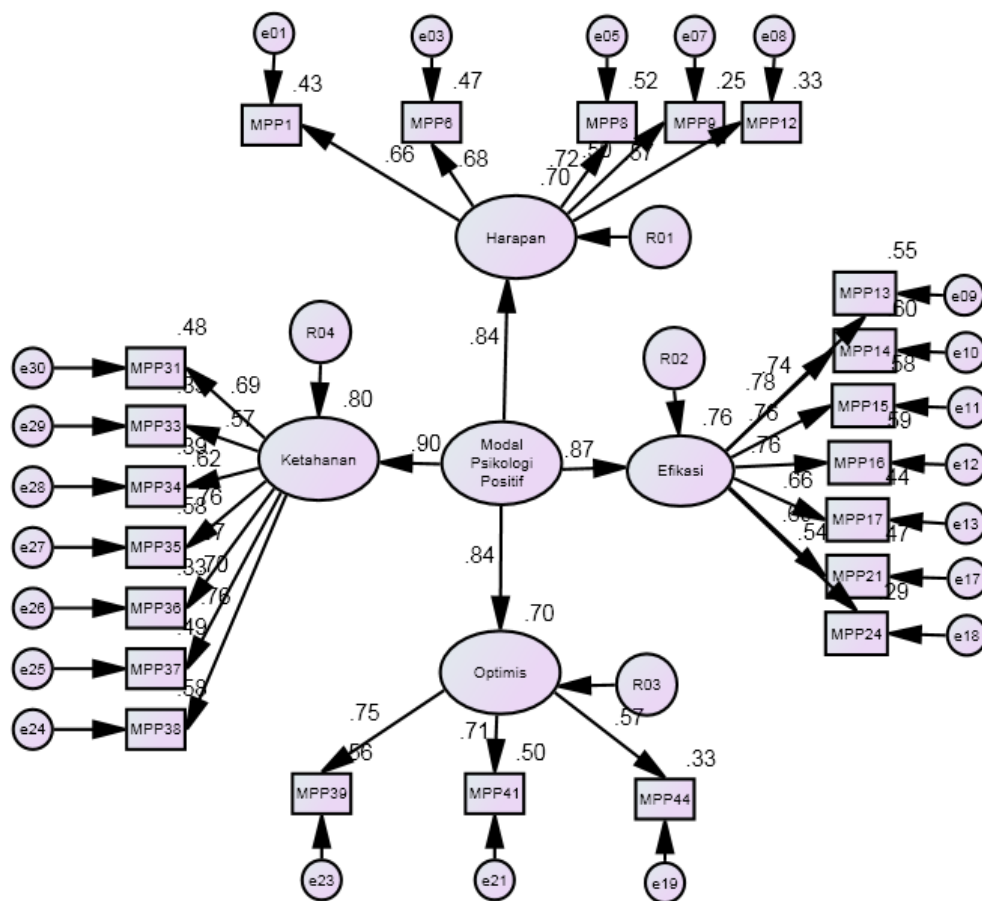
Hasil modifikasi menunjukkan model-model tersebut (Lihat Jadual 4.17). mencapai kesepadanan yang baik berdasarkan sekurang-kurangnya satu petunjuk *Absolute Fit Indices* (SRMR < .05 dan RMSEA < .08) dan satu petunjuk *Incremental Fit Indices* (CFI > .90) (Hu & Bentler, 1999; Hair et al., 2010) Dalam proses modifikasi ini beberapa item disingkirkan. Lima item disingkirkan dari dimensi harapan (MPP2, MPP3, MPP5, MPP10, MPP11), empat item dari dimensi ketahanan (MPP3, MPP5, MPP6, MPP8), tiga item dari dimensi efikasi (MPP7, MPP8, MPP9), dan dua item dari dimensi optimis (MPP4, MPP5).

Jadual 4.17: Ketepatan Padanan Kesepadanan Model Kongenerik Satu FaktorKonstruk Modal Psikologi Positif

Bil.	Nilai Petunjuk Diterima / Dimensi	CMIN (χ^2)	DF	CMIN/DF	PROB (P-Val)	CFI	PNFI	SRMR	RMSEA
				< 3	> .05	>.90	> .60	< .05	< .08
1.	Harapan	4.678	14	2.906	.000	.956	.624	.0401	.066
2.	Efikasi	3.463	14	2.176	.0007	.9987	.651	.0277	.052
3.	Ketahanan	66.842	27	2.476	.000	.967	.709	.0361	.058
4.	Optimis	.243	2	.121	.886	1.00	.333	.0048	.000

Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Modal Psikologi Positif

Rajah 4.5 menunjukkan model CFA peringkat kedua modal psikologi positif yang telah mencapai ketepatan padanan yang baik.



Rajah 4.5: Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Modal Psikologi Positif

Analisis model dalam Jadual 4.18 menunjukkan bahawa model yang dibentuk telah mencapai tahap kesepadanan yang baik (CMIN = 522.257, DF = 205, CMIN/DF = 2.548, $p = .000$, SRMR = .0537, RMSEA = .060, CFI = .922 dan PNFI=.780) dan dapat diterima untuk proses analisis selanjutnya.

Jadual 4.18: Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Konstruk Modal Psikologi Positif

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua
<i>Absolute Fit Indices</i>		
CMIN (χ^2)		522.257
DF		205
CMIN/DF	< 3	2.548
PROB (P-Val)	> .05	.000
SRMR	< .08	.0537
RMSEA	< .08	.060
<i>Incremental Fit Indices</i>		
CFI	> .90	.922
<i>Parsimony Fit Indices</i>		
PNFI	> .60	.780

Penilaian Kesahan Konstruk

Penilaian kesahan konstruk dianalisis berdasarkan tiga petunjuk iaitu nilai pemberatan faktor (λ), Purata Varians Terekstrak (AVE) dan kebolehppercayaan konstruk (ρ_c) (Byrne, 2010; Hair et al., 2010).

Jadual 4.19 menunjukkan nilai pemberatan faktor (λ) bagi item-item yang dikekalkan bagi empat dimensi modal psikologi positif melebihi nilai pemberatan yang ditetapkan iaitu .5. Nilai pemberatan faktor bagi setiap dimensi ialah (a) harapan (.500 hingga .723); (b) efikasi (.541 hingga .777); (c) ketahanan (.571 hingga .764); dan (d) optimis (.500 hingga .746).

Nilai purata varians terekstrak bagi kebanyakan dimensi mencapai nilai Purata Varians Terekstrak (AVE) = .50 (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010) iaitu dimensi, ketahanan, dan optimis. Walaupun nilai AVE bagi harapan tidak mencapai nilai ditetapkan, namun dimensi ini masih boleh diterima kesahannya berdasarkan petunjuk kebolehppercayaan konstruk (ρ_c) yang baik melebihi .60 iaitu .766.

Analisis kebolehpercayaan konstruk (ρc) bagi dimensi yang lain juga menunjukkan nilai yang baik $>.60$ (Hair et al., 2010) iaitu efikasi ($\rho c = .875$), ketahanan ($\rho c = .851$), dan optimis ($\rho c = .719$). Ketiga-tiga petunjuk tersebut menunjukkan kesemua item yang termuat dalam model pengukuran CFA mempunyai kesahan konvergen.

Jadual 4.19: Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Modal Psikologi Positif

Bil.	Dimensi	Item	Analisis Akhir					
			Min	S.D	λ	SMC	AVE	ρc
1.	Harapan	MPP8	5.577	0.955	.723	.522	.401	.766
		MPP6	5.594	0.915	.685	.469		
		MPP1	5.664	0.872	.658	.433		
		MPP12	5.027	1.070	.571	.326		
		MPP9	6.145	0.896	.500	.250		
2.	Efikasi	MPP14	5.577	0.914	.777	.603	.503	.875
		MPP16	5.454	0.892	.765	.585		
		MPP15	5.239	0.948	.759	.577		
		MPP13	5.314	0.930	.742	.551		
		MPP21	5.742	0.860	.687	.472		
		MPP17	5.452	0.950	.664	.441		
		MPP24	5.060	1.029	.541	.293		
3.	Ketahanan	MPP35	5.836	0.942	.764	.584	.452	.851
		MPP38	5.597	0.863	.761	.580		
		MPP37	5.930	0.975	.700	.490		
		MPP31	5.630	0.919	.689	.475		
		MPP34	5.954	0.894	.621	.386		
		MPP36	5.242	1.027	.571	.326		
		MPP33	5.568	0.979	.571	.325		
4.	Optimis	MPP39	5.442	0.969	.746	.556	.463	.719
		MPP41	5.568	0.917	.710	.504		
		MPP44	5.633	1.053	.574	.329		

Nota: λ = pemberatan faktor, SMC= korelasi berganda kuasa dua (*Squared Multiple Correlations*), AVE= Purata Varians Terekstrak (*Average Variance Extracted*); ρc = kebolehppercayaan konstruk.

Model CFA peringkat kedua modal psikologi positif dalam Rajah 4.19 menunjukkan konstruk modal psikologi positif mencapai kesahan diskriminan dimana tidak terdapat item yang mempunyai *cross-loading* dengan item yang lain (Hair et al., 2010). Kesemua item yang termuat dalam konstruk ini dapat mengukur setiap dimensi secara unidimensi.

4.2.6 Analisis Faktor Pengesahan Faktor Pemilihan Profesion Keguruan

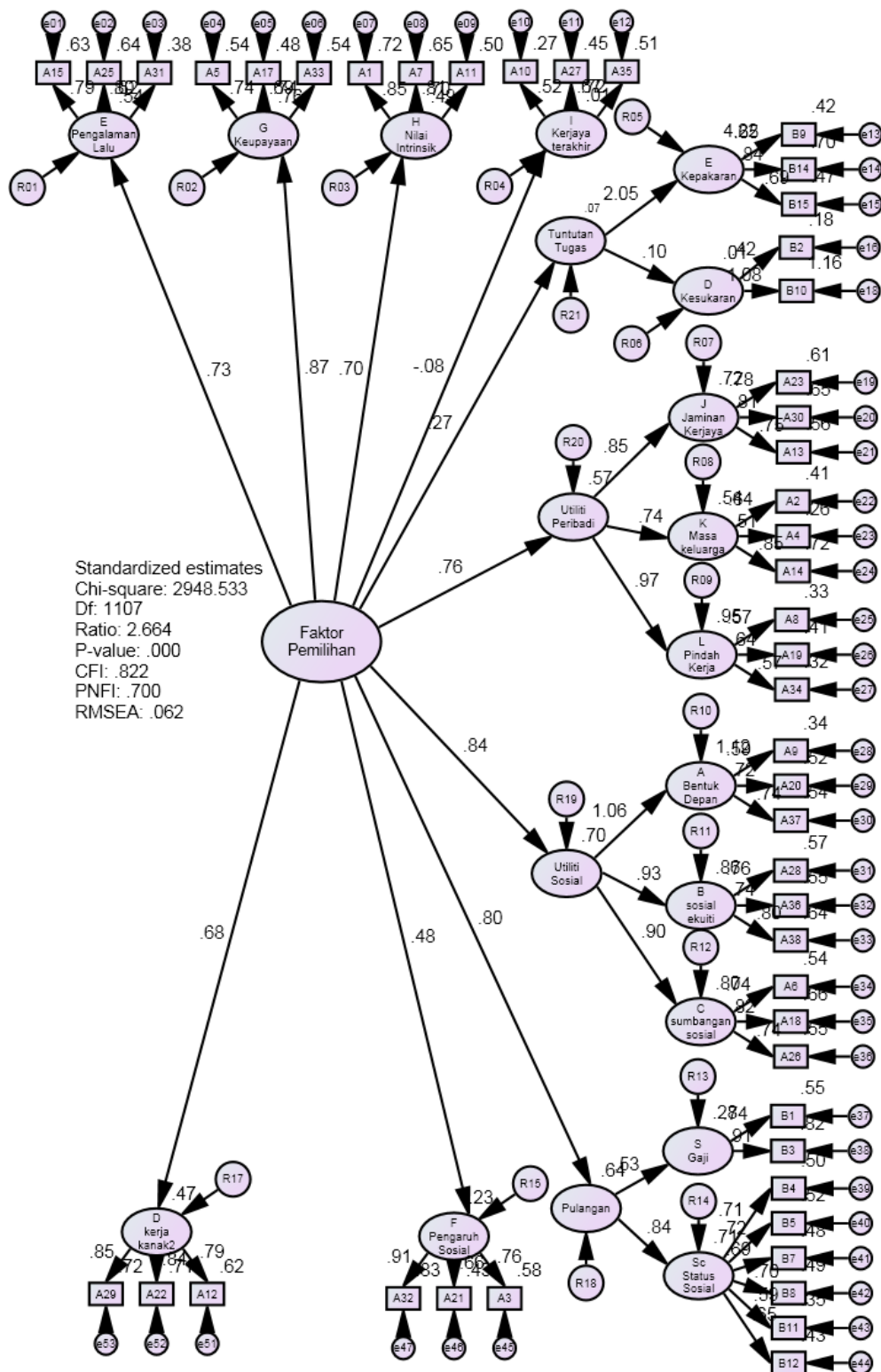
CFA bagi faktor pemilihan profesion keguruan dijana bagi model peringkat kedua berdasarkan kerangka FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007). Dalam proses modifikasi ini item B6 bagi dimensi kesukaran dan dimensi nasihat sosial telah disingkirkan kerana nilai pemberatan faktor $< .50$. Rajah 4.6 menunjukkan model CFA peringkat kedua faktor pemilihan profesion keguruan yang telah mencapai ketepatan padanan yang baik. Analisis model dalam Jadual 4.20 menunjukkan bahawa model yang dibentuk telah mencapai tahap kesepadanan yang baik (CMIN = 2948.533, DF = 1107, CMIN/DF = 2.664, $p = .000$, SRMR = .080, RMSEA = .062, dan PNFI = .700) kecuali petunjuk CFI = .822. Namun gandingan ketepatan padanan model ini masih dapat diterima untuk proses analisis selanjutnya.

Jadual 4.20: Petunjuk Model Kesepadanan Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Konstruk Faktor Pemilihan Profesion Keguruan

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Analisis Fakttor Pengesahan Peringkat Kedua
<i>Absolute Fit Indices</i>		
CMIN (χ^2)		2948.533
DF		1107
CMIN/DF	< 3	2.664
PROB (P-Val)	$> .05$	.000
SRMR	$< .08$	.080
RMSEA	$< .08$	.062
<i>Incremental Fit Indices</i>		
CFI	$> .90$	.822
<i>Parsimony Fit Indices</i>		
PNFI	$> .60$	.700

Penilaian Kesahan Konstruk

Jadual 4.21 menunjukkan penilaian kesahan konstruk yang dianalisis berdasarkan tiga petunjuk iaitu nilai pemberatan faktor (λ), Purata Varians Terekstrak (AVE) dan kebolehppercayaan konstruk (ρ_c) (Byrne, 2010; Hair et al., 2010).



Rajah 4.6: Model Analisis Faktor Pengesahan Peringkat Kedua Faktor Pemilihan Profesion Keguruan

Jadual 4.21: Statistik Deskriptif dan Kesahan Konstruk Faktor Pemilihan Profesion Keguruan

Bil.	Dimensi	Item	Analisis Akhir					
			Min	S.D	λ	SMC	AVE	pc
1.	Membentuk Masa Depan Kanak-Kanak/Remaja	A37	5.882	0.971	.738	.544	.469	.724
		A20	5.971	0.915	.720	.519		
		A9	5.983	0.948	.587	.344		
2.	Meningkatkan Ekuiti Sosial	A38	5.679	1.067	.797	.635	.587	.810
		A28	5.681	1.048	.757	.573		
		A36	5.582	1.110	.744	.553		
3.	Menyumbang Kepada Masyarakat	A6	6.106	0.863	.734	.539	.586	.809
		A18	5.986	0.923	.815	.665		
		A26	5.998	1.031	.745	.556		
4.	Bekerja Dengan Kanak-Kanak/Remaja	A12	5.471	1.168	.788	.622	.684	.866
		A22	5.319	1.166	.841	.707		
		A29	5.539	1.134	.850	.722		
5.	Pengalaman Pengajaran Dan Pembelajaran Lalu	A25	5.787	1.149	.800	.640	.550	.783
		A15	5.935	1.132	.792	.628		
		A31	5.582	1.224	.618	.382		
6.	Pengaruh Sosial	A3	4.362	1.756	.759	.577	.614	.824
		A21	5.423	1.555	.657	.431		
		A32	4.773	1.733	.914	.835		
7.	Kerjaya Pilihan Terakhir	A35	2.505	1.612	.716	.512	.412	.673
		A27	2.790	1.792	.672	.452		
		A10	2.343	1.579	.520	.271		
8.	Keupayaan Mengajar	A33	5.510	1.082	.739	.546	.520	.764
		A5	5.539	0.924	.737	.544		
		A17	5.213	0.991	.685	.47		
9.	Nilai Intrinsik Kerjaya	A1	5.947	1.031	.849	.72	.621	.830
		A7	5.505	1.227	.805	.648		
		A11	5.659	1.088	.704	.495		
10.	Jaminan Kerjaya	A30	5.891	1.160	.808	.653	.609	.824
		A23	5.783	1.251	.781	.61		
		A13	5.829	1.101	.751	.564		
11.	Masa Bersama Keluarga	A14	5.720	1.254	.851	.724	.467	.715
		A2	5.428	1.269	.642	.412		
		A4	4.797	1.552	.513	.263		
12.	Perpindahan Kerja	A19	5.307	1.383	.638	.407	.352	.619
		A8	5.746	1.171	.573	.328		
		A34	4.367	1.581	.567	.321		
13.	Kepakaran	B14	6.415	0.744	.837	.701	.530	.770
		B15	6.034	0.938	.687	.471		
		B9	6.314	0.890	.647	.419		
14.	Kesukaran	B10	5.483	1.343	.699	.489	.457	.627
		B2	5.249	1.424	.652	.425		
15.	Gaji	B3	4.918	1.182	.907	.823	.687	.813
		B1	4.742	1.481	.743	.552		
16.	Status Sosial	B5	6.188	0.978	.724	.524	.461	.837
		B4	5.973	1.105	.706	.498		
		B8	5.812	1.201	.699	.489		
		B7	5.403	1.229	.692	.479		
		B12	5.686	1.151	.652	.425		
		B11	6.457	0.887	.594	.353		

Nota: λ = pemberatan faktor, SMC= korelasi berganda kuasa dua (*Squared Multiple Correlations*), AVE= Purata Varians Terekstrak (*Average Variance Extracted*); pc = kebolehppercayaan konstruk.

Nilai pemberatan faktor (λ) bagi item-item yang dikekalkan bagi enam belas dimensi faktor pemilihan profesion keguruan melebihi nilai pemberatan yang ditetapkan ($\lambda > .5$) iaitu antara .513 (A4 – Masa bersama keluarga) dan .914 (A32 – Pengaruh Sosial) Nilai purata varians terekstrak bagi kebanyakan dimensi mencapai nilai Purata Varians Terekstrak ($AVE \geq .50$) (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010) kecuali bagi dimensi kerjaya pilihan terakhir ($AVE = .412$) dan perpindahan kerja ($AVE = .352$). Walau bagaimanapun, dimensi tersebut masih dikekalkan berdasarkan petunjuk kebolehpercayaan konstruk (ρ_c) yang baik $>.60$ (Hair et al., 2010) dicapai bagi keseluruhan dimensi iaitu antara .619 hingga .866. Berdasarkan ketiga-tiga petunjuk tersebut, item yang termuat dalam model pengukuran CFA mempunyai kesahan konvergen.

Model CFA peringkat kedua faktor pemilihan profesion keguruan dalam Rajah 4.6 menunjukkan konstruk tersebut mencapai kesahan diskriminan di mana tidak terdapat item yang mempunyai *cross-loading* dengan item yang lain (Hair et al., 2010). Kesemua item yang termuat dalam konstruk ini dapat mengukur setiap dimensi secara unidimensi.

4.3 Pengujian Andaian Pemodelan Persamaan Struktur

Berikut adalah dapatan analisis terhadap andaian yang perlu dipenuhi dalam pemodelan persamaan struktur. Andaian yang diuji ialah kenormalan multivariat dan outliers, kelinearan dan multikolinearan.

4.3.1 Kenormalan Multivariat Dan Outliers

Penilaian kenormalan (*normality*) dilakukan berdasarkan kaedah statistik untuk menentukan kurtosis taburan data (Hair et al., 2010; Tabachnik & Fidell, 2007). Taburan data dikatakan normal apabila nilai kurtosis kurang dari tujuh. Jadual 4.22 menunjukkan penilaian kenormalan semua item yang dikomposit berdasarkan model-model CFA peringkat kedua yang berjumlah 50 item. Berdasarkan Jadual 4.21, taburan data bagi setiap item kajian adalah normal kerana tiada nilai kurtosis melebihi 7.

Ujian Kurtosis Multivariat Mardia (Mardia, 1970) menunjukkan nilai koefisien Mardia = 30.737, c.r. = 44.463, $p < .001$ (Jadual 4.22). Bentler (2005) mencadangkan nilai > 5.00 sebagai indikator bagi menunjukkan data tertabur secara tidak normal. Dalam kajian ini, nilai z-statistic = 44.463 menunjukkan wujud data tak normal yang tinggi dalam sampel data kajian. Justeru itu, ujian Jarak Mahalanobis (*Mahalanobis Distance*) dijalankan untuk menentukan *case* yang mengandungi data *outliers*. Ujian menunjukkan bahawa taburan data ini mempunyai 24 data outliers multivariat berdasarkan nilai p kurang daripada .05. Oleh kerana data *outliers* boleh mengganggu ketepatan padanan model dan data kajian (Garson, 2009), maka semua data *outliers* ini dibuang dari taburan data yang berjumlah 437. Ini menjadikan 413 data kekal untuk digunakan dalam pengujian model hipotesis persamaan struktur.

Jadual 4.22: Kepencongan, Kurtosis dan Koefisien Mardia Item Konstruk

Item	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
FIT_S17	-2.011	1.937	-.162	-1.385	-.482	-2.056
FIT_S16	-4.507	1.458	-.69	-5.886	.533	2.274
FIT_S15	-3.68	1.288	-.923	-7.877	.793	3.385
FIT_S14	-3.237	1.464	-.575	-4.908	.121	.514
FIT_S13	-2.692	1.475	-.735	-6.274	-.067	-.285
FIT_S12	-3.035	1.735	-.677	-5.777	.47	2.004
FIT_S11	-3.363	1.204	-.682	-5.822	-.171	-.73
FIT_S10	-3.216	1.44	-.405	-3.459	-.415	-1.771
FIT_S9	-2.935	1.35	-.499	-4.263	-.408	-1.741
FIT_S8	-3.968	1.699	-.733	-6.257	.782	3.339
FIT_S7	-3.661	1.482	-.713	-6.083	.43	1.836
FIT_S6	-3.418	1.14	-.986	-8.411	.705	3.009
FIT_S5	-5.54	1.01	-1.107	-9.449	1.684	7.188
FIT_S4	-1.193	3.443	.645	5.509	-.234	-1.001
FIT_S3	-3.497	1.331	-.606	-5.168	-.125	-.536
FIT_S2	-3.264	1.896	-.311	-2.652	-.139	-.593
FIT_S1	-4.453	1.229	-.867	-7.396	.661	2.822
MPP_S4	-3.26	1.827	-.17	-1.449	-.19	-.81
MPP_S3	-3.314	2.019	-.265	-2.263	-.103	-.441
MPP_S2	-3.006	2.221	-.12	-1.024	-.19	-.809
MPP_S1	-3.077	2.015	-.285	-2.436	-.058	-.246
PS_S8	-2.068	2.479	.205	1.753	-.498	-2.124
PS_S7	-3.775	1.918	-.378	-3.227	.015	.064
PS_S6	-3.712	2.075	-.355	-3.033	.48	2.05
PS_S4	-3.15	2.052	-.196	-1.67	-.252	-1.074
PS_S3	-3.566	1.578	-.535	-4.568	.068	.29
PS_S2	-4.492	1.594	-.41	-3.499	.248	1.058
PS_S1	-4.559	1.487	-.517	-4.414	.404	1.725
BGP_S6	-4.13	1.403	-.775	-6.612	.949	4.048
BGP_S5	-4.597	1.327	-.879	-7.503	1.199	5.114
BGP_S4	-5.017	1.372	-.939	-8.013	1.807	7.709
BGP_S3	-5.15	1.476	-.869	-7.42	1.411	6.021
BGP_S2	-5.413	1.411	-1.034	-8.823	2.336	9.966
BGP_S1	-5.547	1.213	-1.195	-1.195	2.862	12.214
PP_S7	-2.726	1.267	-.441	-3.765	-.537	-2.289
PP_S6	-3.576	1.241	-.555	-4.733	-.235	-1.005
PP_S5	-3.021	1.199	-.51	-4.354	-.475	-2.027
PP_S4	-2.611	1.446	-.19	-1.621	-.891	-3.803

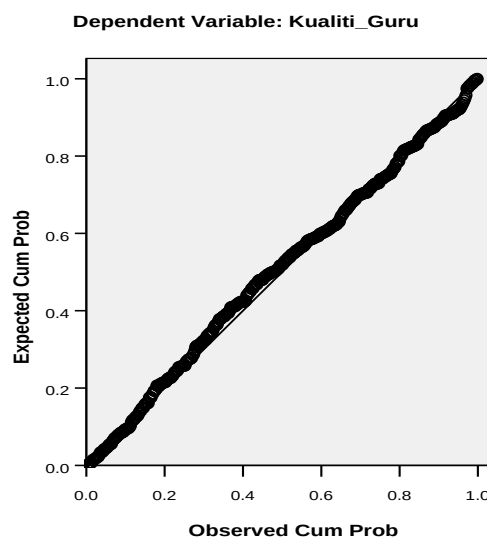
PP_S3	-3.795	1.38	-.504	-4.304	-.065	-.277
PP_S2	-4.01	1.352	-.61	-5.204	.147	.627
PP_S1	-5.243	1.218	-.797	-6.805	.928	3.958
GB_S8	-3.421	1.494	-.215	-1.835	-.568	-2.425
GB_S7	-3.687	1.666	-.223	-1.906	-.26	-1.11
GB_S6	-3.124	1.698	-.215	-1.838	-.343	-1.464
GB_S5	-2.659	1.513	-.273	-2.332	-.421	-1.798
GB_S4	-3.04	1.45	-.373	-3.182	-.349	-1.491
GB_S3	-5.205	1.456	-.612	-5.221	1.035	4.418
GB_S2	-2.865	1.618	-.165	-1.411	-.557	-2.376
GB_S1	-3.236	1.79	-.173	-1.478	-.308	-1.313
Multivariate					30.737	44.463

Nota: FIT= Faktor Pemilihan Profesion Keguruan, PS- Persekitaran Sekolah, MPP= Modal Psikologi Positif, PP= Penglibatan Praktikum, BGP= Bimbingan Guru Pembimbing, GB= Kualiti Guru.

4.3.2 Kelinearan

Model persamaan struktur (SEM) mengukur hubungan antara pemboleh ubah yang mempunyai hubungan secara linear (*linearity*). Rajah 4.7 menunjukkan hubungan secara linear wujud di antara pemboleh ubah endogenus kualiti guru dengan pemboleh ubah eksogenus faktor pemilihan profesion keguruan, modal psikologi positif, bimbingan guru pembimbing, persekitaran sekolah dan penglibatan praktikum.

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Rajah 4.7: Ujian Kelinearan Pemboleh Ubah Endogenous dan Eksogenous

4.3.3 Multikolinearan

Multikolinearan (*multicollinearity*) merupakan saling korelasi antara pemboleh ubah eksogenous. Jadual 4.23 menunjukkan bahawa multikolinearan tidak wujud berdasarkan nilai hubungan antara setiap pemboleh ialah di antara .186 hingga .612. Nilai ini kurang dari nilai kewujudan kolinearan (.90) seperti yang dinyatakan oleh Tabachnik dan Fidell (2007).

Jadual 4.23: Multikolinearan antara Pemboleh ubah Eksogenous

Pemboleh Ubah Pemandam	Hubungan	Pemboleh Ubah Pemandam	Anggaran
Modal Psikologi Positif	<-->	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	.353
Bimbingan Guru Pembimbing	<-->	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	.186
Persekitaran Sekolah	<-->	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	.288
Penglibatan Praktikum	<-->	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	.317
Bimbingan Guru Pembimbing	<-->	Modal Psikologi Positif	.536
Persekitaran Sekolah	<-->	Modal Psikologi Positif	.493
Penglibatan Praktikum	<-->	Modal Psikologi Positif	.723
Bimbingan Guru Pembimbing	<-->	Persekitaran Sekolah	.470
Penglibatan Praktikum	<-->	Bimbingan Guru Pembimbing	.612
Kualiti Guru	<-->	Bimbingan Guru Pembimbing	.557
Penglibatan Praktikum	<-->	Persekitaran Sekolah	.575
Kualiti Guru	<-->	Persekitaran Sekolah	.539
Kualiti Guru	<-->	Penglibatan Praktikum	.844
Kualiti Guru	<-->	Modal Psikologi Positif	.755
Kualiti Guru	<-->	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	.342

4.4 Penilaian Kesahan Model Pengukuran

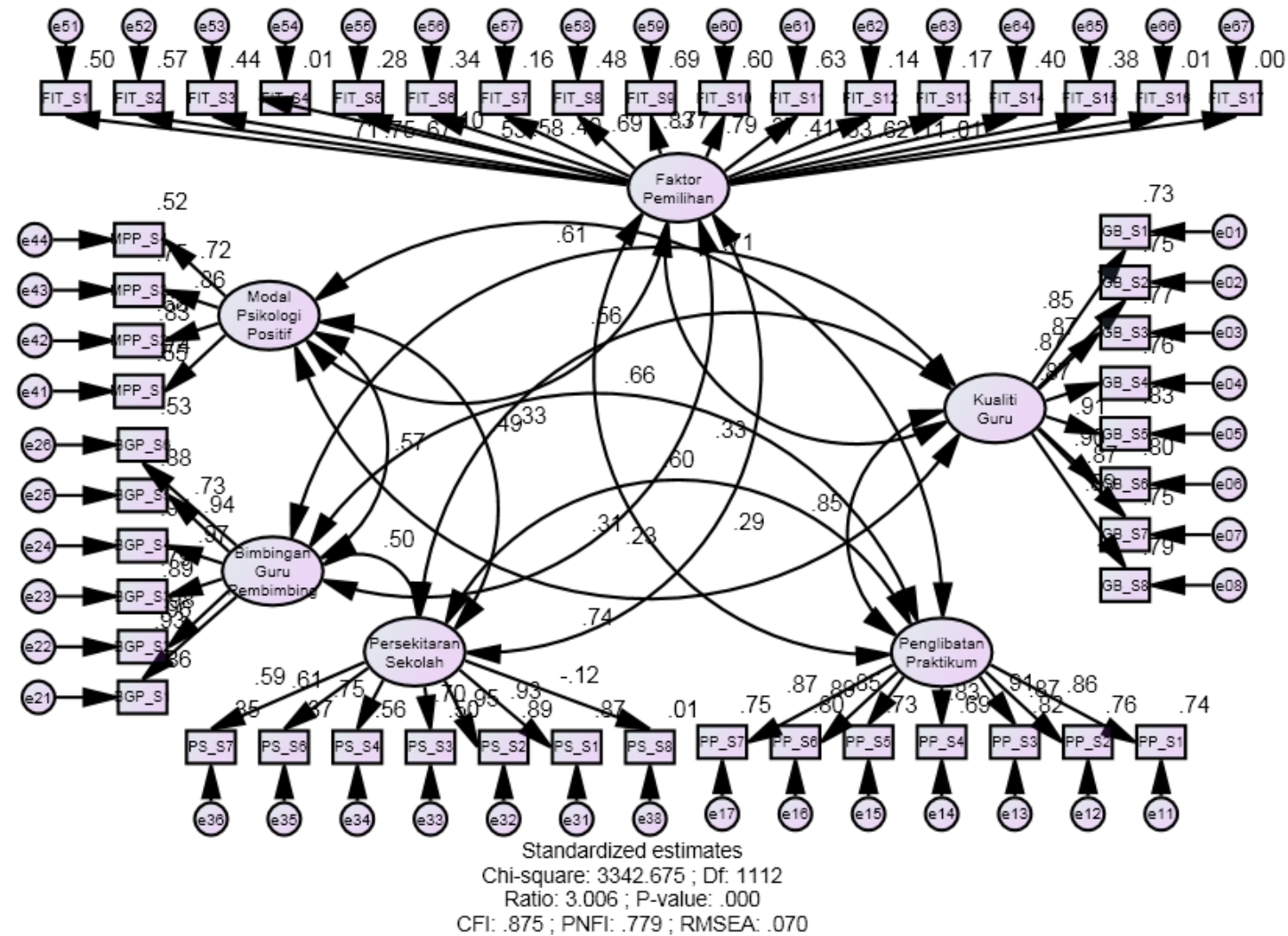
Penilaian kesahan model pengukuran menunjukkan dapatan daripada proses penentuan semula model pengukuran yang diukur berdasarkan petunjuk ketepatan padanan model. Di samping itu, penilaian setiap item dari aspek kesahan konvergen berdasarkan nilai pemberatan faktor piawai (λ) dan kesahan diskriminan berdasarkan

nilai varians terekstrak (VE) turut dibincangkan. Perbincangan turut melibatkan dapatan proses penilaian kesahan diskriminan konstruk berdasarkan perbandingan nilai purata varians terekstrak dan nilai korelasi kuasa dua. Dapatan turut menunjukkan nilai kebolehpercayaan konstruk yang diukur berdasarkan nilai kepercayaan komposit.

4.4.1 Modifikasi Model Pengukuran

Rajah 4.8 menunjukkan model pengukuran keseluruhan yang dijana. Jadual 4.24 menunjukkan model yang dibentuk telah mencapai tahap kesepadanan yang baik bagi kebanyakan *Absolute Fit Indices* (CMIN = 3342.675, DF = 1112, $p = .000$, SRMR = .0721, RMSEA = .070) dan *Parsimony Fit Indices* (PNFI = .779). Namun petunjuk satu petunjuk *Absolute Fit Indices* (CMIN/DF = 3.006) dan *Incremental Fit Indices* (CFI = .875) tidak mencapai ketepatan padanan yang baik. Penilaian terhadap pemberatan faktor mendapati beberapa item mempunyai nilai pemberatan faktor <.50 iaitu item bagi dimensi persekitaran sekolah (PS_S8) dan dimensi faktor pemilihan profesion keguruan (FIT_S4, FIT_S17, FIT_S16, FIT_S12, FIT_7, FIT_S13, FIT_5, FIT_6). Item-item tersebut disingkirkan dari model pengukuran keseluruhan.

Penilaian selanjutnya terhadap nilai *standardized residual* bagi setiap item pula mendapati tiada item yang melebihi |2.5|. Ini menunjukkan tiada item yang bermasalah dan perlu dipertimbangkan untuk disingkirkan daripada konstruk (Hair et al., 2010). Nilai indeks modifikasi item juga tidak melebihi 4.0 menunjukkan item-item kajian tidak mempunyai masalah unidimensi. Oleh itu, kesemua item dikekalkan dalam model pengukuran keseluruhan.



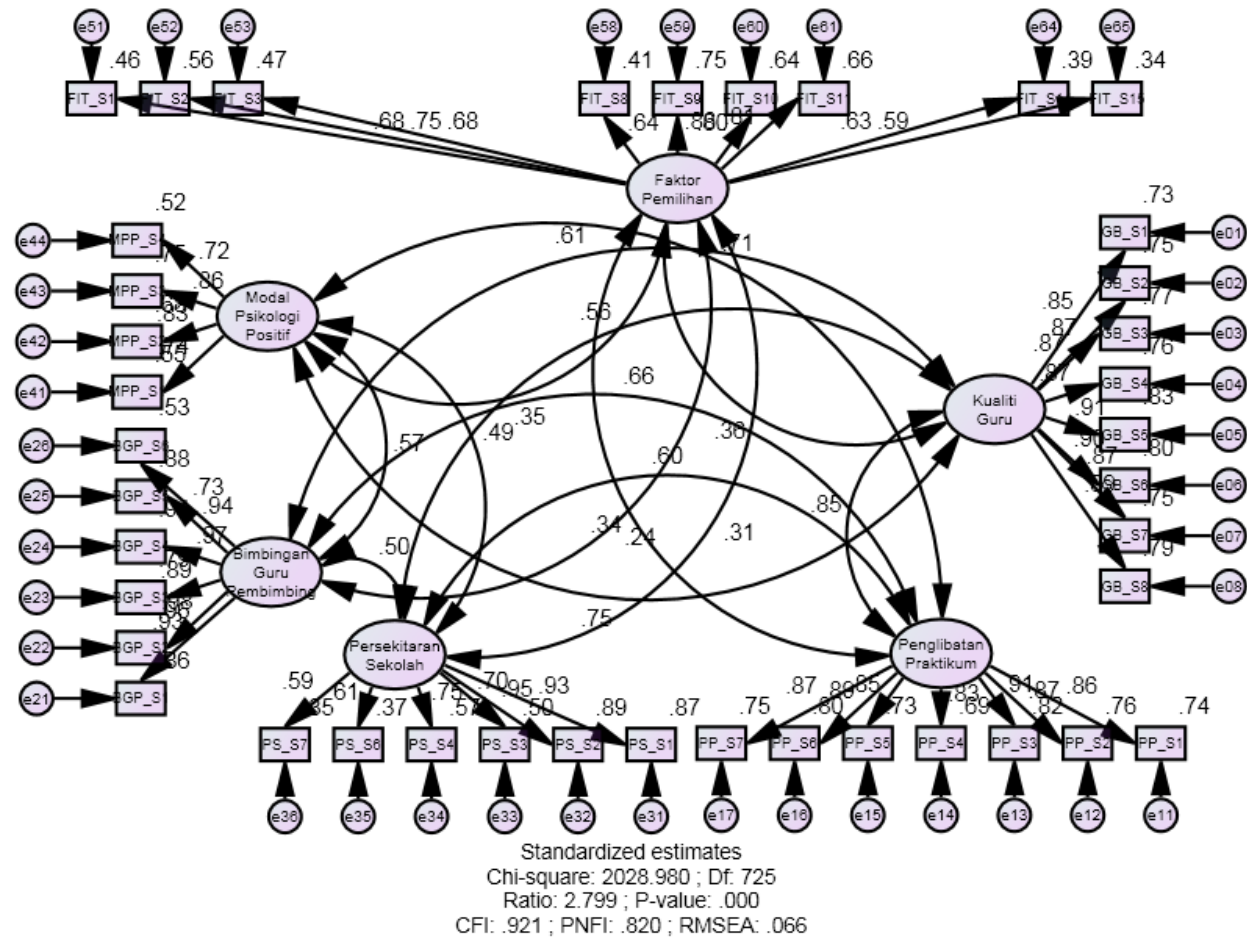
Rajah 4.8: Model Pengukuran Keseluruhan-Analisis Awal

Jadual 4.24: Petunjuk Model Kesepadanan bagi Model Pengukuran Keseluruhan Awal

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Model Penentuan Semula Pembentukan Kualiti Guru
<i>Absolute Fit Indices</i>		
CMIN (χ^2)		3342.675
DF		1112
CMIN/DF	< 3	3.006
PROB (P-Val)	> .05	.000
SRMR	< .08	.0721
RMSEA	< .08	.070
<i>Incremental Fit Indices</i>		
CFI	> .90	.875
<i>Parsimony Fit Indices</i>		
PNFI	> .60	.779

4.4.2 Ketepatan Padanan Model Pengukuran Akhir

Rajah 4.9 menunjukkan model pengukuran keseluruhan yang terhasil selepas proses modifikasi. Analisis akhir model khi kuasa dua menunjukkan nilai $\chi^2 = 2028.980$, $df = 725$ dan nilai $p = .00$. Nilai p adalah signifikan berdasarkan ralat jenis I pada nilai .05. Bagi menjelaskan ketepatan padanan antara model dan data berdasarkan petunjuk ini sahaja dianggap tidak mencukupi khususnya apabila melibatkan sampel saiz yang besar iaitu 413. Oleh itu, penilaian ke atas petunjuk lain perlu digunakan. Hair et al. (2010) mencadangkan asas yang boleh digunakan iaitu berdasarkan satu petunjuk *Absolute Fit Index* (AFI) dan satu petunjuk *Incremental Fit Index* (IFI) sebagai tambahan kepada petunjuk model khi kuasa dua seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.25.



Rajah 4.9: Model Pengukuran Keseluruhan-Analisis Akhir

Jadual 4.25: Petunjuk Ketepatan Padanan Model Pengukuran Pembentukan Kualiti Guru

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Nilai Kesepadanan	
		Analisis Awal	Analisis Akhir
<i>Absolute Fit Indices</i>			
CMIN (χ^2)		3342.675	2028.980
DF		1112	725
CMIN/DF	< 3	3.006	2.799
PROB (P-Val)	> .05	.000	.000
SRMR	< .08	.0721	.0552
RMSEA	< .08	.070	.066
<i>Incremental Fit Indices</i>			
CFI	> .90	.875	.921
<i>Parsimony Fit Indices</i>			
PNFI	> .60	.779	.820

Tiga petunjuk AFI memberikan nilai ketepatan yang baik iaitu SRMR = .0552, RMSEA = .066 dan CMIN/DF = 2.799. Ketiga-tiga petunjuk ini memenuhi nilai yang ditetapkan. Maka model pengukuran keseluruhan ini telah mencapai ketepatan padanan yang baik. Bagi petunjuk IFI, nilai CFI = .921 pula melebihi nilai .90 yang dikehendaki berdasarkan kekompleksan model dan saiz sampel. Sungguhpun model ini tidak akan dibandingkan dengan model lain, *Parsimony Fit Index* (PFI) turut ditunjukkan. Nilai petunjuk PNFI = .820 melebihi .60 menunjukkan bahawa model ini mencapai ketepatan padanan yang baik. Kesimpulannya, hasil analisis menunjukkan model ini mencapai ketepatan padanan yang baik dan sesuai digunakan dalam analisis lanjutan.

4.4.3 Penilaian Kesahan Konvergen

Penilaian Kesahan Konstruk

Jadual 4.26 menunjukkan hasil analisis penilaian kesahan konstruk. Penilaian dianalisis berdasarkan tiga petunjuk iaitu nilai pemberatan faktor (λ) , Purata Varians

Terekstrak (AVE) dan kebolehppercayaan konstruk (ρ_c) (Byrne, 2010; Hair et al., 2010).

Jadual 4.26: Kesahan Kovergen Konstruk Komposit

Bil.	Konstruk	Item	λ	SMC	AVE	ρ_c
1.	Kualiti Guru	GB_S1	.852	.726	.773	.965
		GB_S2	.869	.755		
		GB_S3	.875	.765		
		GB_S4	.873	.762		
		GB_S5	.912	.832		
		GB_S6	.896	.802		
		GB_S7	.866	.750		
		GB_S8	.891	.793		
2.	Penglibatan Praktikum	PP_S1	.860	.740	.755	.956
		PP_S2	.873	.762		
		PP_S3	.907	.823		
		PP_S4	.829	.688		
		PP_S5	.854	.730		
		PP_S6	.892	.795		
		PP_S7	.867	.752		
3.	Bimbingan Guru Pembimbing	BGP_S1	.929	.864	.829	.967
		BGP_S2	.982	.965		
		BGP_S3	.892	.795		
		BGP_S4	.970	.94		
		BGP_S5	.939	.881		
		BGP_S6	.728	.529		
4.	Persekitaran Sekolah	PS_S1	.931	.866	.591	.893
		PS_S2	.945	.893		
		PS_S3	.705	.497		
		PS_S4	.753	.567		
		PS_S6	.612	.375		
		PS_S7	.590	.348		
5.	Modal Psikologi Positif	MPP_S1	.741	.549	.624	.869
		MPP_S2	.827	.683		
		MPP_S3	.864	.747		
		MPP_S4	.720	.519		
6.	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	FIT_S1	.681	.464	.520	.906
		FIT_S2	.749	.561		
		FIT_S3	.683	.466		
		FIT_S8	.641	.411		
		FIT_S9	.865	.748		
		FIT_S10	.797	.635		
		FIT_S11	.812	.66		
		FIT_S14	.626	.392		
		FIT_S15	.586	.344		

Nota: λ = pemberatan faktor, SMC= korelasi berganda kuasa dua (*Squared Multiple Correlations*), AVE= Purata Varians Terekstrak (*Average Variance Extracted*); ρ_c = kebolehppercayaan konstruk.

Nilai pemberatan faktor (λ) bagi item-item yang mewakili skor komposit melebihi nilai pemberatan yang ditetapkan iaitu .50 bagi kualiti guru (.726 hingga .832), penglibatan praktikum (.688 hingga .823), bimbingan guru pembimbing (.728 hingga .982), persekitaran sekolah (.590 hingga .945), modal psikologi positif (.720 hingga .864), dan faktor pemilihan profesion keguruan (.586 hingga .865).

Nilai purata varians terekstrak bagi setiap dimensi mencapai nilai Purata Varians Terekstrak ($AVE \geq .50$) (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010). Nilai AVE tertinggi ialah bagi pemboleh ubah bimbingan guru pembimbing ($AVE = .829$) dan yang terendah bagi pemboleh ubah faktor pemilihan profesion keguruan ($AVE = .520$).

Petunjuk kebolehpercayaan konstruk (ρ_c) yang baik $> .60$ (Hair et al., 2010) juga dicapai bagi keseluruhan dimensi iaitu bimbingan guru pembimbing ($\rho_c = .967$), kualiti guru ($\rho_c = .965$), penglibatan praktikum ($\rho_c = .956$), faktor pemilihan profesion keguruan ($\rho_c = .906$), persekitaran sekolah ($\rho_c = .893$), dan modal psikologi positif ($\rho_c = .869$). Berdasarkan ketiga-tiga petunjuk tersebut, item yang termuat dalam model pengukuran keseluruhan mempunyai kesahan konvergen.

4.4.4 Penilaian Kesahan Diskriminan

Kaedah konservatif dalam menilai kesahan diskriminan ialah dengan membandingkan nilai Average Variance Extracted (AVE) bagi setiap konstruk melebihi nilai korelasi kuasa dua konstruk berkenaan. Jadual 4.27 menunjukkan semua nilai AVE melebihi nilai korelasi kuasa dua yang ditunjukkan melalui nilai-nilai sebelah atas pepenjuru jadual. Kesimpulannya, kesemua konstruk kajian dalam

model pembentukan kualiti guru didapati tidak mempunyai masalah kesahan diskriminan.

Jadual 4.27: Matriks Korelasi Antara Dimensi Konstruk

Kod	Konstruk	FIT	MPP	BGP	PS	PP	KG
FIT	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	1.000	.122	.058	.094	.114	.132
MPP	Modal Psikologi Positif	.349*	1.000	.326	.236	.507	.555
BGP	Bimbingan Guru Pembimbing	.240*	.571*	1.000	.248	.438	.366
PS	Persekitaran Sekolah	.306*	.486*	.498*	1.000	.355	.315
PP	Penglibatan Praktikum	.337*	.712*	.662*	.596*	1.000	.714
KG	Kualiti Guru	.363*	.745*	.605*	.561*	.845*	1.000

Nota: Tahap signifikan * = $p < .05$. Nilai dibawah garisan pepenjuru adalah nilai korelasi antara konstruk, dan nilai di atas pepenjuru adalah nilai korelasi kuasa dua.

4.4.5 Penilaian Kesahan Nomologikal

Penilaian kesahan nomologikal ialah berdasarkan nilai pekali korelasi yang signifikan dalam hubungan di antara konstruk-konstruk kajian. Kesahan nomologikal dicapai sekiranya hubungan adalah signifikan dalam arah yang bertepatan dengan teori atau literatur sebagaimana dibentuk di dalam hipotesis kajian.

Jadual 4.27 menunjukkan bahawa konstruk faktor pemilihan profesion keguruan, modal psikologi positif, bimbingan guru pembimbing, persekitaran sekolah, dan penglibatan praktikum mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan kualiti guru. Nilai korelasi antara konstruk adalah antara .306 hingga .845. Nilai ini diterima kerana nilai korelasi $< .90$ menunjukkan tidak wujud masalah multikolineariti (Hair et al., 2010). Kesimpulannya, analisis korelasi antara konstruk pengukuran kajian ini menunjukkan kesahan nomologikal dicapai.

4.5 Penentuan Model Struktur

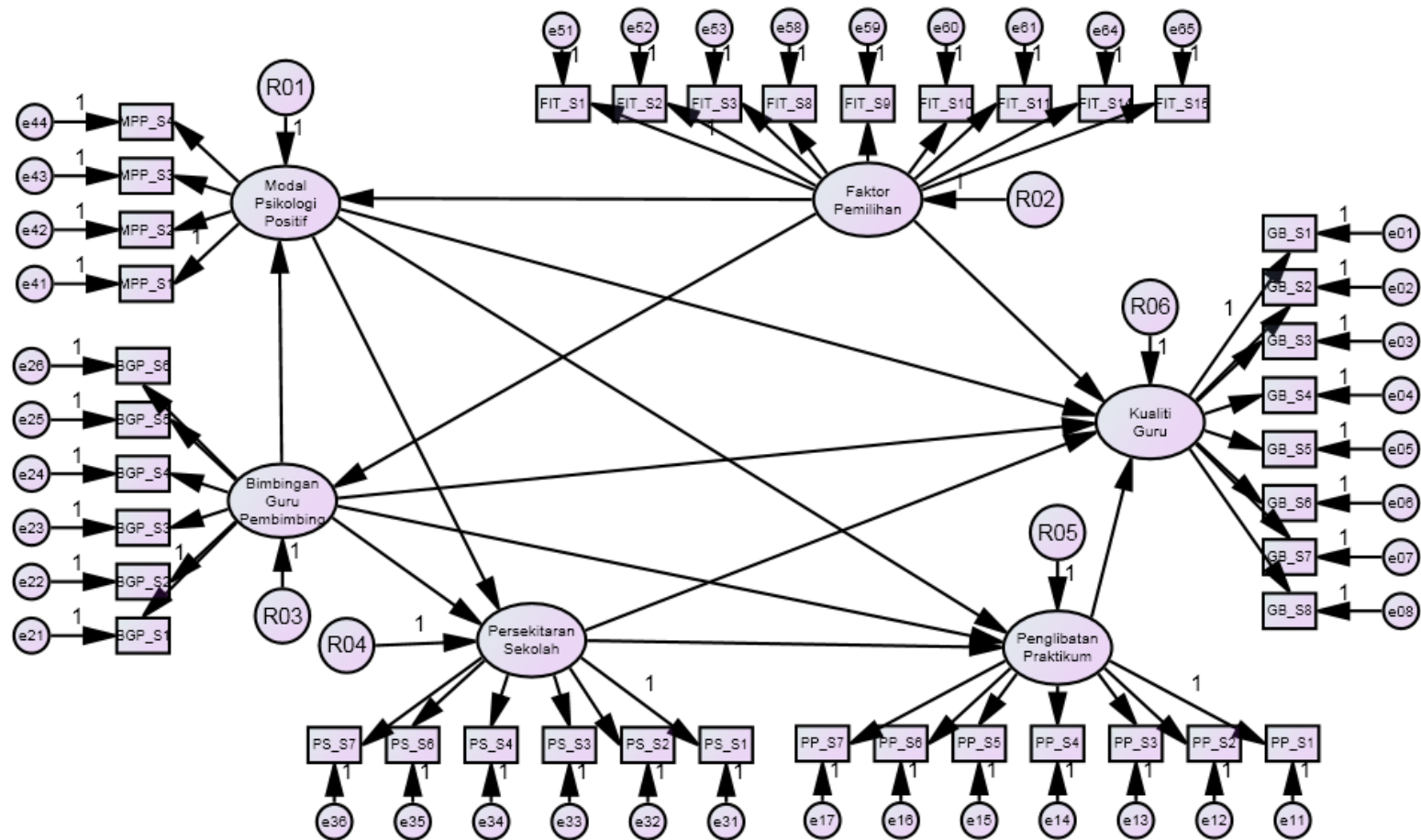
Proses pembentukan model struktur pembentukan kualiti guru melibatkan proses penukaran kovarian yang disahkan dalam model pengukuran keseluruhan kepada laluan antara pemboleh ubah. Rajah 4.10 menunjukkan model hipotesis yang diadaptasi daripada SCCT.

Terdapat satu konstruk eksogenus dalam model ini iaitu faktor pemilihan profesion keguruan. Secara praktikalnya, ini menunjukkan tidak ada hipotesis yang dapat meramal konstruk ini. Model ini turut mengandungi lima pemboleh ubah endogenus iaitu modal psikologi positif, persekitaran sekolah, bimbingan guru pembimbing, penglibatan praktikum dan kualiti guru.

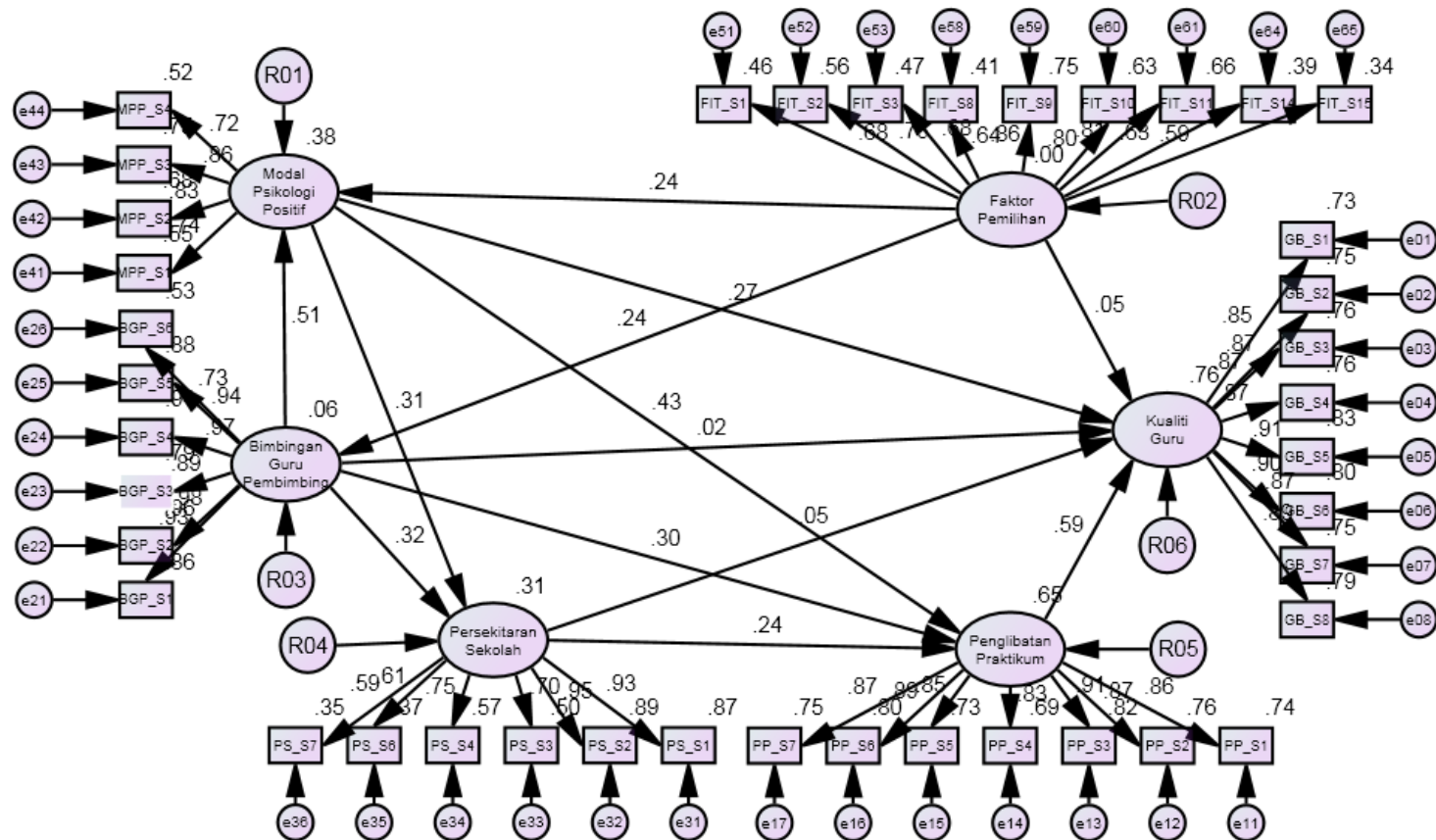
4.6 Analisis Tahap 6: Penentuan Kesahan Model Struktur

Rajah 4.11 menunjukkan model yang terjana bagi model struktur pembentukan kualiti guru. Analisis seterusnya dijalankan ke atas model terjana tersebut bagi menentukan kesahan model struktur. Penentuan kesahan ditentukan berdasarkan perbandingan ketepatan padanan, koefisien laluan dan pemberatan faktor model di antara model struktur pembentukan kualiti guru dengan model pengukuran keseluruhan.

Penentuan kesahan juga turut ditentukan berdasarkan perbandingan antara anggaran parameter standard dan tidak standard model struktur pembentukan kualiti guru dan hubungan antara parameter standard model struktur pembentukan kualiti guru dan model pengukuran keseluruhan.



Rajah 4.10: Model Struktur Pembentukan Kualiti Guru



Rajah 4.11: Model Terjana bagi Model Pembentukan Kualiti Guru

4.6.1 Perbandingan Ketepatan Padanan Model Pembentukan Kualiti Guru dan Model Pengukuran Keseluruhan

Jadual 4.28 menunjukkan analisis model terjana pembentukan kualiti guru mencapai kesepadanan yang baik (CMIN = 2039.694, DF = 727, CMIN/DF = 2.805, $p = .000$, CFI = .920, PNFI = .822, SRMR = .0601 dan RMSEA = .066). Perbandingan ketepatan padanan di antara model struktur terjana dan model pengukuran juga menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang ketara antara model pengukuran keseluruhan dan model terjana pembentukan kualiti guru. Namun, perbandingan petunjuk χ^2 , DF, CMIN/DF, CFI dan SRMR menunjukkan model terjana pembentukan kualiti guru mencapai ketepatan padanan yang lebih baik berbanding model pengukuran keseluruhan.

Jadual 4.28: Perbandingan Ketepatan Padanan Antara Model Pembentukan Kualiti Guru dan Model Pengukuran Pembentukan Kualiti Guru

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Model Pengukuran Keseluruhan	Model Pembentukan Kualiti Guru
<i>Absolute Fit Indices</i>			
CMIN (χ^2)		2028.980	2039.307
DF		725	727
CMIN/DF	< 3	2.799	2.805
PROB (P-Val)	> .05	.000	.000
SRMR	< .08	.0552	.0601
RMSEA	< .08	.066	.066
<i>Incremental Fit Indices</i>			
CFI	> .90	.921	.920
<i>Parsimony Fit Indices</i>			
PNFI	> .60	.820	.822

4.6.2 Perbandingan Pemberatan Faktor dan Kebolehpercayaan konstruk Antara Model Pembentukan Kualiti Guru Dan Model Pengukuran Keseluruhan

Jadual 4.29 menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang ketara antara anggaran pemberatan faktor (λ) dan kebolehpercayaan konstruk (ρc) bagi model Perbezaan pemberatan faktor bagi 15 item iaitu GB_S2, GB_S4, GB_S6, GB_S8, BGP_S6, MPP_S2, MPP_S3, MPP_S4, PS_S3, FIT_S2, FIT_S3, FIT_S8, FIT_S10, FIT_S11, dan FIT_S14 di antara model pembentukan kualiti guru dan model pengukuran keseluruhan ialah sebanyak .001. Walau bagaimanapun, perbezaan nilai .001 ini diterima kerana kurang daripada nilai maksimum perbezaan yang dibenarkan iaitu .01 (Hair et al., 2010). Nilai kebolehpercayaan konstruk juga dicapai bagi model terjana pembentukan kualiti guru dengan nilai antara .868 dan .966.

Jadual 4.29: Perbandingan Pemberatan Faktor dan Kebolehpercayaan Konstruk Antara Model Pembentukan Kualiti Guru dan Model Pengukuran Keseluruhan

Bil.	Konstruk	Item	Model Pembentukan Kualiti Guru		Model Pengukuran Keseluruhan	
			λ^a	ρc^b	λ^a	ρc^b
1.	Kualiti Guru (GB)	GB_S1	.852	.964	.852	.965
		GB_S2	.868		.869	
		GB_S3	.875		.875	
		GB_S4	.872		.873	
		GB_S5	.912		.912	
		GB_S6	.895		.896	
		GB_S7	.866		.866	
		GB_S8	.890		.891	
2.	Penglibatan Praktikum (PP)	PP_S1	.860	.956	.86	.956
		PP_S2	.873		.873	
		PP_S3	.907		.907	
		PP_S4	.829		.829	
		PP_S5	.854		.854	
		PP_S6	.892		.892	
		PP_S7	.867		.867	
3.	Bimbingan Guru Pembimbing (BGP)	BGP_S1	.929	.966	.929	.967
		BGP_S2	.982		.982	
		BGP_S3	.892		.892	
		BGP_S4	.970		.97	
		BGP_S5	.939		.939	

		BGP_S6	.727		.728	
4.	Persekitaran Sekolah (PS)	PS_S1	.931	.893	.931	.893
		PS_S2	.945		.945	
		PS_S3	.704		.705	
		PS_S4	.753		.753	
		PS_S6	.612		.612	
		PS_S7	.590		.590	
5.	Modal Psikologi Positif (MPP)	MPP_S1	.741	.868	.741	.869
		MPP_S2	.826		.827	
		MPP_S3	.863		.864	
		MPP_S4	.719		.720	
6.	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan (FIT)	FIT_S1	.681	.906	.681	.906
		FIT_S2	.751		.749	
		FIT_S3	.684		.683	
		FIT_S8	.642		.641	
		FIT_S9	.864		.865	
		FIT_S10	.796		.797	
		FIT_S11	.813		.812	
		FIT_S14	.625		.626	
		FIT_S15	.586		.586	

Nota: a : λ =Pemberatan faktor piawai (*standardized regression weights*), b : ρ_c =Kebolehpercayaan konstruk

4.6.3 Perbandingan Anggaran Parameter Standard dan Tak Standard Model Pembentukan Kualiti Guru

Jadual 4.30 pula menunjukkan anggaran laluan struktur standard dan tidak standard bagi model terjana pembentukan kualiti guru. Terdapat 10 hubungan yang signifikan meliputi:

1. hubungan antara faktor pemilihan profesion keguruan terhadap bimbingan guru pembimbing dan modal psikologi positif;
2. hubungan bimbingan guru pembimbing terhadap modal psikologi positif, persekitaran sekolah, dan penglibatan praktikum;
3. hubungan persekitaran sekolah terhadap penglibatan praktikum dan kualiti guru;
4. hubungan modal psikologi positif terhadap persekitaran sekolah dan penglibatan praktikum; dan
5. hubungan penglibatan praktikum terhadap kualiti guru.

Manakala tiga hubungan yang tidak signifikan pula meliputi hubungan antara faktor pemilihan profesion keguruan, persekitaran sekolah dan bimbingan guru pembimbing terhadap kualiti guru. Secara keseluruhannya, 13 hubungan langsung dalam model struktur ini dapat menyokong model teoritikal kajian.

Jadual 4.30: Anggaran Parameter Struktur bagi Model Pembentukan Kualiti Guru

	Hubungan Struktural			UnStd . Est. ^a	S.E. ^b	C.R. ^c	Std. Est. ^d	P
1	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	→	Bimbingan Guru Pembimbing	.335	.073	4.619	.21	***
2	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	→	Modal Psikologi Positif	.261	.054	4.843	.237	***
3	Bimbingan Guru Pembimbing	→	Modal Psikologi Positif	.409	.041	1.084	.516	***
4	Bimbingan Guru Pembimbing	→	Persekitaran Sekolah	.316	.054	5.832	.320	***
5	Bimbingan Guru Pembimbing	→	Penglibatan Praktikum	.276	.040	6.825	.300	***
6	Persekitaran Sekolah	→	Penglibatan Praktikum	.221	.039	5.692	.236	***
7	Modal Psikologi Positif	→	Persekitaran Sekolah	.380	.073	5.174	.307	***
8	Modal Psikologi Positif	→	Penglibatan Praktikum	.495	.059	8.395	.428	***
9	Modal Psikologi Positif	→	Kualiti Guru	.321	.057	5.602	.275	***
10	Penglibatan Praktikum	→	Kualiti Guru	.609	.053	11.394	.603	***
11	Faktor Pemilihan Profesion Keguruan	→	Kualiti Guru	.062	.040	1.568	.048	
12	Persekitaran Sekolah	→	Kualiti Guru	.050	.034	1.475	.050	
13	Bimbingan Guru pembimbing	→	Kualiti Guru	.022	.035	.624	.024	

Nota : *** p<.001, a=Anggaran Parameter Tidak Standard (*Unstandardized Parameter Estimate*), b= Ralat Piawai (*Standard Error*), c= Nisbah Kritikal atau Nilai T (*Critical Ratio* atau *T-value*), d= Anggaran Parameter Standard (*Standardized Parameter Estimate*).

4.6.4 Perbandingan Anggaran Parameter Standard bagi Model Pembentukan Kualiti Guru dan Model Pengukuran Keseluruhan

Jadual 4.31 menunjukkan anggaran parameter standard bagi hubungan dalam model terjana pembentukan kualiti guru dan model pengukuran keseluruhan. Perbandingan korelasi antara model terjana dan model pengukuran menunjukkan terdapat dua

hubungan yang signifikan dalam model pengukuran yang tidak dianggarkan dalam model terjana pembentukan kualiti guru, iaitu hubungan faktor pemilihan profesion keguruan (FIT) → persekitaran sekolah (PS) dan hubungan faktor pemilihan profesion keguruan (FIT) → penglibatan praktikum (PP). Oleh itu, proses mendiagnosis perlu dijalankan bagi menentukan kesesuaian penambahan hubungan ini dalam model struktur bagi penambahbaikan pembangunan model (*model building*).

Jadual 4.31: Perbandingan Hubungan dalam Model Pembentukan Kualiti Guru dan Model Pengukuran

Model Pembentukan Kualiti Guru					Model Pengukuran Keseluruhan				
Hubungan Struktur		Anggaran Parameter Standard	<i>p</i>		Hubungan Korelasi		Anggaran Parameter Standard	<i>p</i>	
FIT	→ BGP	.241	***		BGP	< -- > FIT	.240	***	
PP	→ KG	.592	***		KG	< -- > PP	.845	***	
PS	→ KG	.050			KG	< -- > PS	.561	***	
MPP	→ KG	.270			KG	< -- > MPP	.745	***	
FIT	→ KG	.049			KG	< -- > FIT	.363	***	
BGP	→ KG	.024	***		KG	< -- > BGP	.605	***	
FIT	→ MPP	.238	***		MPP	< -- > FIT	.349	***	
BGP	→ MPP	.514	***		BGP	< -- > MPP	.571	***	
PS	→ PP	.236	***		PP	< -- > PS	.596	***	
BGP	→ PP	.299	***		PP	< -- > BGP	.662	***	
MPP	→ PP	.429	***		PP	< -- > MPP	.712	***	
BGP	→ PS	.322	***		BGP	< -- > PS	.498	***	
MPP	→ PS	.308	***		PS	< -- > MPP	.486	***	
Tidak dianggar					FIT	< -- > PP	.337	***	
Tidak dianggar					FIT	< -- > PS	.306	***	

Nota: *** $p < .001$, BGP=Bimbingan Guru Pembimbing, FIT=Faktor Pemilihan Profesion Keguruan, KG=Kualiti Guru, PP=Penglibatan Praktikum, PS=Persekitaran Sekolah, MPP=Modal Psikologi Positif.

4.6.5 Penentuan Diagnostik Model

Penentuan diagnostik model dilaksanakan berdasarkan nilai ketepatan padanan model, residual standard dan indeks modifikasi. Perbezaan nilai khi kuasa dua di antara model terjana dan model pengukuran dalam Jadual 4.28 menunjukkan perbezaan nilai khi kuasa dua ialah 1.327 dengan nilai darjah kebebasan 2 pada $p <$

.001. Perbezaan nilai darjah kebebasan = 2 menunjukkan terdapat dua laluan struktur yang tidak dianggar dalam model terjana. Oleh kerana terdapat nilai perbezaan yang sangat signifikan, maka ketepatan padanan berkemungkinan boleh dipertingkatkan dengan menganggar kedua-dua laluan berkenaan.

Penelitian terhadap nilai residual standard dan indeks modifikasi juga dilaksanakan bagi menentukan sejauh mana perubahan pada model struktur akan dapat meningkatkan ketepatan padanan (Hair et al., 2010). Dapatan diagnostik model terjana dalam Jadual 4.32 menunjukkan item-item yang mempunyai nilai residual standard melebihi |2.5|.

Jadual 4.32: Diagnostik Model bagi Model Pembentukan Kualiti Guru

Residual Standard (semua residual > 2.5)			
FIT_S10	dan	PS_S3	3.103
FIT_S9	dan	PS_S3	3.213
FIT_S1	dan	PS_S3	2.845
FIT_S2	dan	PS_S6	2.787
FIT_S1	dan	PS_S6	3.569
Indeks Modifikasi bagi Hubungan Struktur			
FIT	→	PS	12.449

Analisis menunjukkan beberapa item dalam konstruk faktor pemilihan profesion keguruan (FIT_S1, FIT_S2, FIT_S9 dan FIT_S10) mempunyai residual standard yang signifikan dengan konstruk persekitaran sekolah. Ini menunjukkan kemungkinan terdapatnya hubungan langsung yang diabaikan di antara kedua-dua konstruk tersebut. Proses diagnostik juga menunjukkan tidak terdapat item konstruk faktor pemilihan profesion keguruan mempunyai nilai *residual standard* melebihi |2.5| dengan penglibatan praktikum. Penelitian seterusnya terhadap indeks modifikasi

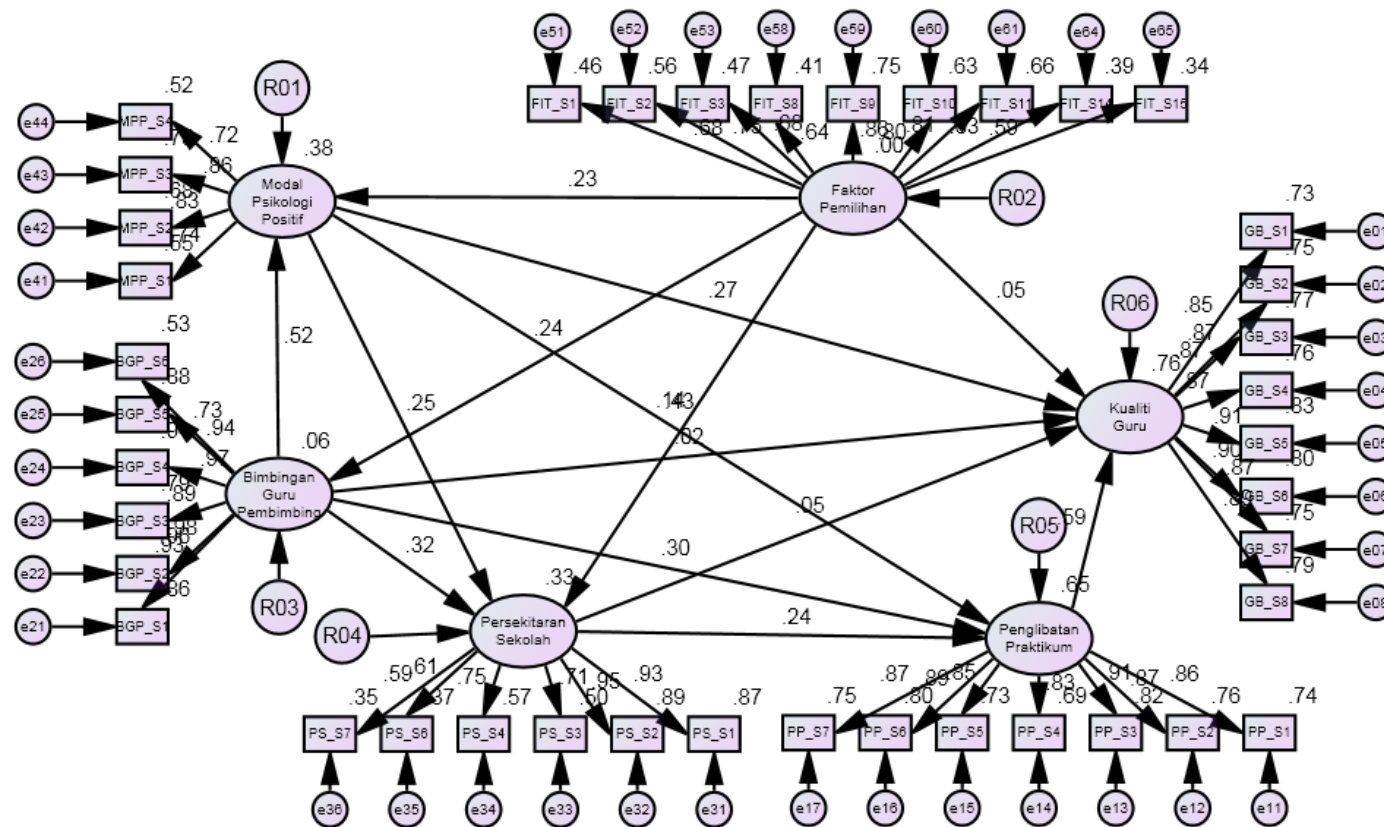
bagi hubungan langsung FIT → PS pula menunjukkan nilai indeks = 12.449 iaitu melebihi indeks 4 (Hair et al., 2010). Nilai ini memberi sokongan yang lebih kuat terhadap penambahan hubungan antara faktor pemilihan profesion keguruan dan persekitaran sekolah dalam model pembentukan kualiti guru.

4.7 Respesifikasi Model

Berdasarkan nilai residual standard dan indeks modifikasi dalam analisis diagnostik model, maka proses respesifikasi dilaksanakan. Analisis *post-hoc* dijalankan dengan menambah hubungan langsung antara FIT dan PS dalam model pembentukan kualiti guru (Lihat Rajah 4.12). Jadual 4.33 membandingkan nilai ketepatan padanan model terjana dan model semakan.

Jadual 4.33: Perbandingan Petunjuk Ketepatan Padanan Model Antara Model Terjana dan Model Semakan bagi Model Pembentukan Kualiti Guru

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Model Semakan Pembentukan Kualiti Guru	Model Terjana Pembentukan Kualiti Guru
<i>Absolute Fit Indices</i>			
CMIN (χ^2)		2030.854	2039.307
DF		726	727
CMIN/DF	< 3	2.797	2.805
PROB (P-Val)	> .05	.000	.000
SRMR	< .08	.0555	.0601
RMSEA	< .08	.066	.066
<i>Incremental Fit Indices</i>			
CFI	> .90	.921	.920
<i>Parsimony Fit Indices</i>			
PNFI	> .60	.821	.822



Rajah 4.12: Model Semakan bagi Model Pembentukan Kualiti Guru

Keseluruhan petunjuk mencapai ketepatan padanan yang lebih baik. Nilai χ^2 ialah 2030.854 dengan nilai darjah kebebasan yang lebih baik iaitu 726. Nilai *Incremental Fit Indices*, CFI juga bertambah baik kepada .921. Nilai SRMR juga berkurangan kepada .555, manakala nilai RMSEA = .666 tidak berubah berbanding model asal.

Beberapa anggaran laluan daripada model asal telah mengalami sedikit perubahan (lihat Jadual 4.34). Namun begitu, tahap kesignifikan laluan tidak mengalami perubahan. Perubahan nilai χ^2 ialah 1.87 dengan darjah kebebasan satu, dan signifikan pada kadar ralat jenis I.

Jadual 4.34: Perbandingan Anggaran Parameter Standard Model Antara Model Terjana dan Model Semakan bagi Model Pembentukan Kualiti Guru

Model Terjana Pembentukan Kualiti Guru				Model Semakan Pembentukan Kualiti Guru			
Hubungan Struktural		Anggaran Parameter Standard		Hubungan Struktural		Anggaran Parameter Standard	
FIT	→	BGP	.241*	FIT	→	BGP	.240*
FIT	→	MPP	.238*	FIT	→	MPP	.231*
BGP	→	MPP	.514*	BGP	→	MPP	.516*
BGP	→	PS	.322*	BGP	→	PS	.320*
MPP	→	PS	.308*	MPP	→	PS	.254*
PS	→	PP	.236*	PS	→	PP	.241*
BGP	→	PP	.299*	BGP	→	PP	.298*
MPP	→	PP	.429*	MPP	→	PP	.427*
PP	→	KG	.592*	PP	→	KG	.592*
MPP	→	KG	.270*	MPP	→	KG	.268*
PS	→	KG	.050	PS	→	KG	.051
FIT	→	KG	.049	FIT	→	KG	.050
BGP	→	KG	.0240	BGP	→	KG	.023
Tidak dianggar				FIT	→	PS	.140*

*p<.001

4.8 Analisis Kesepadanan Model Pembentukan Kualiti Guru

Hipotesis 1: Model pembentukan kualiti guru yang kompeten dapat dibangun

Jadual 4.33 menunjukkan model semakan pembentukan kualiti guru mencapai ketepatan padanan dengan data kajian ($CMIN = 2030.854$, $DF = 726$, $p = .000$). Nilai petunjuk model khi-kuasa dua relatif $CMIN/DF = 2.797$ juga menunjukkan bahawa model ini mencapai ketepatan padanan yang baik dengan sampel data kajian. Dapatan ini diperkukuhkan dengan nilai petunjuk $SRMR = .065$ dan nilai petunjuk $RMSEA = .066$. Nilai petunjuk $CFI = .921$ pula menunjukkan model semakan ini adalah baik berbanding model alternatif *baseline*. Model semakan ini juga mempunyai nilai parsimoni yang baik berdasarkan nilai petunjuk $PNFI = .821$. Ini juga menunjukkan model semakan ini adalah lebih baik daripada model hipotesis kajian ($CMIN = 2039.694$, $DF = 727$, $CMIN/DF = 2.805$, $p = .000$, $CFI = .920$, $PNFI = .822$, $SRMR = .0601$ dan $RMSEA = .066$). Keseluruhan petunjuk ketepatan padanan ini menunjukkan bahawa model semakan yang dibangun merupakan model kompeten yang mencapai kesepadanan yang baik dengan data sampel bagi menggambarkan data populasi sebenar kajian.

Secara keseluruhannya, nilai korelasi berganda kuasa dua (SMC atau R^2) menunjukkan 76% varians kualiti guru dapat diterangkan oleh faktor pemilihan profesion keguruan, modal psikologi positif, persekitaran sekolah, penglibatan praktikum, dan bimbingan guru pembimbing. Sehubungan dengan itu, hipotesis 1 gagal ditolak.

4.9 Pengaruh Penglibatan Praktikum Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru

Jadual 4.35 menunjukkan dapatan analisis *bootstrap* AMOS 18.0 bagi hubungan langsung antara penglibatan praktikum dengan kualiti guru. Dapatan tersebut digunakan dalam pengujian Hipotesis 2.

Jadual 4.35: Kesan Langsung Hubungan Penglibatan Praktikum Dengan Kualiti Guru

Kesan Laluan	Unstandardized					Standardized				
	ML Est	Bootstrap BC 95% CI				ML Est	Bootstrap BC 95% CI			
		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p
Kesan Langsung	.598	.598 (.056)	.493	.712	.000*	.592	.592 (.046)	.498	.680	.000*

Nota: * $p < .001$, ML Est=Anggaran Parameter *Maximum Likelihood*, B-Est= Anggaran Parameter *Bootstrap*, BC= *Bias Corrected*, CI = Sela Keyakinan (*Confidence Interval*)

Hipotesis 2: Penglibatan praktikum mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru

Hasil kajian menunjukkan terdapat perkaitan langsung positif yang signifikan di antara penglibatan praktikum dengan tanggapan kualiti guru ($\beta = .592$, $p = .000$). Ini bermakna semakin meningkat penglibatan guru pelatih semasa menjalani praktikum, maka semakin meningkat kualiti mereka. Sehubungan dengan itu, hipotesis ini gagal ditolak.

4.10 Pengaruh Modal Psikologi Positif Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru

Jadual 4.36 menunjukkan analisis *bootstrap* perisian AMOS 18.0 bagi kesan langsung, kesan tak langsung dan kesan keseluruhan hubungan modal psikologi positif dengan kualiti guru.

Jadual 4.36: Kesan Langsung, Tak Langsung dan Keseluruhan bagi Hubungan Modal Psikologi Positif Dengan Kualiti Guru

Kesan Laluan	Unstandardized					Standardized				
	ML Est	Bootstrap BC 95% CI				ML Est	Bootstrap BC 95% CI			
		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p
Kesan Keseluruhan	.667	.667 (.044)	.097	.268	.000*	.570	.570 (.044)	.476	.652	.000*
Kesan Langsung	.314	.314 (.059)	.202	.436	.000*	.268	.268 (.047)	.174	.359	.000*
Kesan tak langsung	.353	.353 (.047)	.270	.458	.000*	.302	.302 (.034)	.239	.373	.000*

Nota:* $p < .001$, ML Est=Anggaran Parameter *Maximum Likelihood*, B-Est= Anggaran Parameter *Bootstrap*, BC= *Bias Corrected*, CI = Sela Keyakinan (*Confidence Interval*)

Analisis Hubungan Langsung

Hipotesis 3: Modal psikologi positif mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru

Hasil kajian menunjukkan terdapat perkaitan langsung positif yang signifikan di antara modal psikologi positif dengan kualiti guru ($\beta = .268$, $p = .000$). Ini bermakna semakin meningkat tahap modal psikologi positif pada seseorang guru pelatih, maka semakin meningkatlah tahap kualiti mereka. Sehubungan dengan itu, hipotesis ini gagal ditolak.

Analisis hubungan tak langsung

Kesan perantaraan yang signifikan wujud dalam hubungan tak langsung antara modal psikologi positif dengan kualiti guru. Jadual 4.36 menunjukkan nilai sela keyakinan 95% *Bias Corrected* bagi hubungan tak langsung adalah [.239, .373], dan tidak mengandungi nilai sifar. Dapatan juga menunjukkan hubungan langsung adalah kekal signifikan (BC 95% CI [.174, .359]) apabila wujud pemboleh ubah perantaraan. Oleh itu, wujud kesan perantaraan separa yang signifikan (nisbah kesan

= .53) bagi hubungan keseluruhan modal psikologi positif dengan kualiti guru ($\beta = .570$, BC 95% CI [.476,.652]).

Model pembentukan kualiti guru menunjukkan terdapat dua pemboleh ubah perantaraan bagi hubungan modal psikologi positif dan kualiti guru iaitu persekitaran sekolah dan penglibatan praktikum. Jadual 4.37 menunjukkan analisis kesan perantaraan spesifik dengan menggunakan analisis lanjutan *bootstrap IBM SPSS Statistics 19* bagi menentukan kesan tak langsung dua perantaraan spesifik tersebut.

Jadual 4.37: Kesan Tak Langsung Spesifik bagi Hubungan Modal Psikologi Positif dengan Kualiti Guru

Kesan Laluan	Anggaran Nilai	Nilai Koefisien		BC 95% CI ^c		p
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
Kesan Langsung	.1015	.0500	2.0293			.0431
Kesan Keseluruhan	.7719	.0528	14.6121			.0000***
Kesan tak langsung						
PS	.0989	.0283	3.4971	.0445	.1975	.0005***
PP	.5715	.0472	12.1080	.6821	.9464	.0000***
JUMLAH	.6704	.0507	13.2265	.7915	1.049	.0000***
Kontras						
PS vs PP	-.4725	.0591	-7.9978	-8.8601	-.5266	.0000***

Nota: ***p<.001, a=ralat piawai, b=nisbah kritikal asymptotic (nilai t) (*Asymptotic Critical Ratio*), c=Sela Keyakinan 95% *Bias Corrected* (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*).

Sela keyakinan 95% *Bias Corrected* pemboleh ubah perantaraan persekitaran sekolah ($\beta = .0989$, $Z = 3.4971$, BC 95% CI [.0445,.1975]) dan penglibatan praktikum ($\beta = .5715$, $Z = 12.1080$, BC 95% CI [.6821-.9464]) tidak mengandungi nilai sifar. Ini menunjukkan kedua-dua tersebut menjadi perantaraan yang signifikan terhadap hubungan modal psikologi positif dan kualiti guru. Perbandingan kontras antara pemboleh ubah pula menunjukkan kesan tak langsung penglibatan praktikum (nisbah kesan = .74) adalah lebih besar berbanding persekitaran sekolah (nisbah

kesan = .13) terhadap hubungan modal psikologi positif dan kualiti guru dengan nilai sela keyakinan [-8.8601, -.5266].

Berikut adalah dapatan pengujian hipotesis kesan perantaraan spesifik bagi setiap pemboleh ubah perantaraan.

Hipotesis 4: Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dengan kualiti guru

Jadual 4.37 menunjukkan sela keyakinan 95% *Bias Corrected* kesan tak langsung bagi penglibatan praktikum sebagai pemboleh ubah perantaraan tidak mengandungi nilai sifar ($\beta = .5715$, $Z = 12.1080$, BC 95% CI [.6821, .9464]). Ini menunjukkan penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan yang signifikan (nisbah kesan = .74) terhadap hubungan keseluruhan modal psikologi positif dengan kualiti guru ($\beta = .7719$, $Z = 14.6121$, $p = .0000$). Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

Hipotesis 5: Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dengan kualiti guru

Jadual 4.37 menunjukkan sela keyakinan 95% *Bias Corrected* kesan tak langsung bagi persekitaran sekolah sebagai pemboleh ubah perantaraan tidak mengandungi nilai sifar ($\beta = .0989$, $Z = 3.4971$, BC 95% CI [.0445, .1975]). Ini menunjukkan persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan yang signifikan (nisbah kesan = .13) terhadap hubungan keseluruhan modal psikologi positif dengan kualiti guru ($\beta = .7719$, $Z = 14.6121$, $p = .0000$). Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

4.11 Pengaruh Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru

Jadual 4.38 menunjukkan analisis bootstrap perisian AMOS 18.0 bagi kesan langsung, kesan tak langsung dan kesan keseluruhan hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.

Jadual 4.38: Kesan Langsung, Tak Langsung dan Keseluruhan bagi Hubungan Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Dengan Kualiti Guru

Kesan Laluan	Unstandardized					Standardized				
	ML Est	Bootstrap BC 95% CI				ML Est	Bootstrap BC 95% CI			
		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p
Kesan Keseluruhan	.441	.441 (.072)	.312	.591	.000*	.343	.343 (.045)	.253	.432	.000*
Kesan Langsung	.065	.065 (.041)	-.015	.146	.108	.050	.050 (.031)	-.011	.112	.110
Kesan tak langsung	.376	.376 (.064)	.258	.511	.000*	.292	.292 (.040)	.210	.367	.000*

Nota:* $p < .001$, ML Est=Anggaran Parameter *Maximum Likelihood*, B-Est=Anggaran Parameter *Bootstrap*, BC=Bias Corrected, CI= Sela Keyakinan (*Confidence Interval*)

Analisis hubungan langsung

Hipotesis 6: Faktor pemilihan profesion keguruan mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru

Hasil kajian menunjukkan faktor pemilihan profesion keguruan tidak mempunyai perkaitan langsung yang signifikan dengan kualiti guru ($\beta = .050$, $p = .110$). Dapatan ini menunjukkan peningkatan motif mereka memilih profesion keguruan tidak mempengaruhi secara langsung kualiti guru. Oleh itu, hipotesis ini ditolak.

Analisis Hubungan tak langsung

Analisis hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dan kualiti guru menunjukkan nilai sela keyakinan 95% *Bias Corrected* [.210, .367] tidak

mengandungi nilai sifar. Ini menunjukkan wujudnya kesan tak langsung yang signifikan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Analisis terhadap kesan hubungan langsung pula menunjukkan wujudnya hubungan yang tidak signifikan (BC 95% CI [-.011, .112]) apabila wujud pemboleh ubah perantaraan. Perubahan tahap kesignifikanan ini menunjukkan wujudnya kesan perantaraan penuh dengan nisbah kesan sebanyak 85% terhadap hubungan keseluruhan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru ($\beta = .343$, BC 95% CI [.253, .432]).

Model pembentukan kualiti guru menunjukkan terdapat tiga pemboleh ubah perantaraan bagi hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dan kualiti guru iaitu modal psikologi positif, bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah. Jadual 4.39 menunjukkan analisis kesan perantaraan spesifik dengan menggunakan analisis lanjutan *bootstrap IBM SPSS Statistics 19* bagi menentukan kesan tak langsung ketiga-tiga perantaraan spesifik tersebut.

Jadual 4.39: Kesan Tak Langsung Spesifik bagi Hubungan Faktor Pemilihan Profesion Keguruan dan Kualiti Guru

	Anggaran Nilai	Nilai Koefisien		BC 95% CI ^c		p
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
Kesan Langsung	.0944	.0367	2.5693			.0000***
Kesan Keseluruhan	.3528	.0496	7.1160			.0000***
Kesan tak langsung						
MPP	.1390	.0250	5.5580	.0915	.1988	.0000***
BGP	.0478	.0144	3.3245	.0217	.0816	.0000***
PS	.0716	.0173	4.1454	.0422	.1105	.0000***
JUMLAH	.2584	.0380	6.8061	.1829	.3350	.0000***
Kontras						
MPP vs BGP	.0912	.0262	3.4791	.0388	.1524	.0005***
MPP vs PS	.0673	.0281	2.3958	.0124	.1329	.0166*
BGP vs PS	-.0239	.0218	-1.0946	-.0694	.0201	.2737

Nota: ***p<.001, *p<.05, a=ralat piawai, b=nisbah kritikal asymptotic (nilai t) (*Asymptotic Critical Ratio*), c=Sela Keyakinan 95% Bias Corrected (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*).

Analisis menunjukkan sela keyakinan 95% Bias Corrected bagi modal psikologi positif ($\beta = .1390$, $Z = 5.5580$, BC 95% CI [.0915, .1988]), bimbingan guru pembimbing ($\beta = .0478$, $Z = 3.3245$, BC 95% CI [.0217, .0816]) dan persekitaran sekolah ($\beta = .0717$, $Z = 4.1454$, BC 95% CI [.0422, .1105]) tidak mengandungi nilai sifar. Ini menunjukkan ketiga-tiga pemboleh ubah tersebut menjadi perantaraan yang signifikan. Perbandingan kontras antara pemboleh ubah pula menunjukkan modal psikologi positif memberi kesan tak langsung yang paling besar (nilai kesan = .39) berbanding bimbingan guru pembimbing (nilai kesan = .14) dan persekitaran sekolah (nilai kesan = .20) dengan nilai sela keyakinan antara .0388 hingga .1524.

Berikut adalah dapatan pengujian hipotesis kesan perantaraan spesifik bagi setiap pemboleh ubah perantaraan:

Hipotesis 7: Bimbingan guru pembimbing memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.

Jadual 4.39 menunjukkan sela keyakinan 95% *Bias Corrected* kesan tak langsung bagi bimbingan guru pembimbing sebagai pemboleh ubah perantaraan tidak mengandungi nilai sifar ($\beta = .0478$, $Z = 3.3245$, BC 95% CI [.0217,.0816]). Ini menunjukkan bimbingan guru pembimbing memberi kesan perantaraan yang signifikan (nisbah kesan = .14) terhadap hubungan keseluruhan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru ($\beta = .3528$, $Z = 7.1160$, $p = .0000$). Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

Hipotesis 8: Modal psikologi positif memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.

Jadual 4.39 menunjukkan sela keyakinan 95% *Bias Corrected* kesan tak langsung bagi modal psikologi positif sebagai pemboleh ubah perantaraan tidak mengandungi nilai sifar ($\beta = .1390$, $Z = 5.5580$, BC 95% CI [.0915, .1988]). Ini menunjukkan modal psikologi positif memberi kesan perantaraan yang signifikan (nisbah kesan = .39) terhadap hubungan keseluruhan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru ($\beta = .3528$, $Z = 7.1160$, $p = .0000$). Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

Hipotesis 22 (Hipotesis Tambahan):

Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.

Jadual 4.39 menunjukkan sela keyakinan 95% *Bias Corrected* kesan tak langsung bagi persekitaran sekolah sebagai pemboleh ubah perantara tidak mengandungi nilai sifar ($\beta = .0478$, $Z = 3.3245$, BC 95% CI [.0217, .0816]). Ini menunjukkan persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan yang signifikan (nisbah kesan = .20) terhadap hubungan keseluruhan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru ($\beta = .3528$, $Z = 7.1160$, $p = .0000$). Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

4.12 Pengaruh Bimbingan Guru Pembimbing Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru

Jadual 4.40 menunjukkan analisis *bootstrap* perisian AMOS 18.0 bagi kesan langsung, kesan tak langsung dan kesan keseluruhan hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru.

Jadual 4.40: Kesan Langsung, Tak Langsung dan Keseluruhan bagi Hubungan Bimbingan Guru Pembimbing Dengan Kualiti Guru

Kesan Laluan	Unstandardized					Standardized				
	ML Est	Bootstrap BC 95% CI				ML Est	Bootstrap BC 95% CI			
		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p
Kesan Keseluruhan	.515	.515 (.057)	.405	.631	.000*	.556	.556 (.043)	.467	.636	.000*
Kesan Langsung	.022	.022 (.040)	-.056	.100	.587	.023	.023 (.043)	-.059	.106	.589
Kesan tak langsung	.493	.493 (.058)	.385	.613	.000*	.532	.532 (.044)	.448	.621	.000*

Nota:* $p < .001$, ML Est=Anggaran Parameter *Maximum Likelihood*, B-Est=Anggaran Parameter *Bootstrap*, BC=Bias Corrected, CI=Sela Keyakinan (*Confidence Interval*)

Analisis Hubungan Langsung

Hipotesis 9: Bimbingan guru pembimbing mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru

Hasil kajian menunjukkan bimbingan guru pembimbing tidak mempunyai perkaitan langsung yang signifikan dengan kualiti guru ($\beta = .023$, $p = .589$). Ini bermakna peningkatan bimbingan guru pembimbing tidak mempengaruhi secara langsung kualiti guru. Oleh itu, hipotesis ini ditolak.

Analisis Hubungan tak langsung

Analisis kesan tak langsung hubungan bimbingan guru pembimbing dan kualiti guru ($\beta = .532$, $p = .000$) menunjukkan nilai sela keyakinan 95% *Bias Corrected* [.448, .621] tidak mengandungi nilai sifar. Ini menunjukkan wujudnya kesan tak langsung yang signifikan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Perubahan tahap kesignifikanan bagi kesan langsung dan Tak Langsung menunjukkan wujudnya kesan perantaraan penuh (nisbah kesan = .76) daripada kesan keseluruhan hubungan ($\beta = .556$, BC 95% CI [.467, .636]).

Model pembentukan kualiti guru menunjukkan terdapat tiga pemboleh ubah perantaraan bagi hubungan bimbingan guru pembimbing dan kualiti guru iaitu modal psikologi positif, persekitaran sekolah dan penglibatan praktikum. Jadual 4.41 menunjukkan dapatan analisis lanjutan *bootstrap IBM SPSS Statistics 19* bagi menentukan kesan tak langsung ketiga-tiga perantaraan spesifik.

Jadual 4.41: Kesan tak langsung Perantara Spesifik bagi Hubungan Bimbingan Guru Pembimbing dengan Kualiti Guru

Kesan Laluan	Anggaran Nilai	Nilai pekali		BC 95% CI ^c		p
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
Kesan Langsung	.0500	.0508	.9838			.3528
Kesan Keseluruhan	.4429	.0303	14.6121			.0000**
Kesan tak langsung						
MPP	.0742	.0259	2.8691	.0242	.1254	.0041**
PS	.1193	.0218	5.4846	.0742	.1736	.0000***
PP	.1995	.0404	4.9420	.1201	.2775	.0000***
JUMLAH	.3930	.0448	8.7772	.3032	.4873	.0000***
Kontras						
MPP vs PS	-.0451	.0353	-1.2769	-.1207	.0232	.2016
MPP vs PP	-.1253	.0513	-2.4428	-.2235	-.0222	.0146*
PS vs PP	-.0802	.0494	-1.6242	-.1714	.0264	.1043

Nota:***p<.001, **P<.01, *p<.05, a=ralat piawai, b=nisbah kritikal asymptotic (nilai t) (*Asymptotic Critical Ratio*), c=Sela Keyakinan 95% Bias Corrected (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*).

Dapatan menunjukkan sela keyakinan 95% Bias Corrected pemboleh ubah perantara modal psikologi positif ($\beta = .0742$, $Z = 2.8691$, BC 95% CI [.0242, .1254]), persekitaran sekolah ($\beta = .1193$, $Z = 5.4846$, BC 95% CI [.0742, .1736]), dan penglibatan praktikum ($\beta = .1995$, $Z = 4.9420$, BC 95% CI [.1201, .2775]) tidak mengandungi nilai sifar dan menjadi perantara yang signifikan. Perbandingan kontras antara pemboleh ubah pula menunjukkan perbezaan kesan tak langsung yang signifikan antara penglibatan praktikum dan modal psikologi positif. Penglibatan

praktikum memberi kesan yang lebih besar (nisbah kesan = .45) berbanding modal psikologi positif (nisbah kesan = .17).

Berikut adalah dapatan pengujian hipotesis kesan perantaraan spesifik bagi setiap pemboleh ubah perantaraan:

Hipotesis 10: Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru

Jadual 4.41 menunjukkan sela keyakinan 95% *Bias Corrected* kesan tak langsung bagi penglibatan praktikum sebagai pemboleh ubah perantaraan tidak mengandungi nilai sifar ($\beta = .1995$, $Z = 4.9420$, BC 95% CI [.1201, .2775]). Ini menunjukkan penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan yang signifikan dengan nisbah kesan sebanyak 45% terhadap hubungan keseluruhan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru ($\beta = .4429$, $Z = 14.6121$, $p = .000$). Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

Hipotesis 11: Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru

Jadual 4.41 menunjukkan sela keyakinan 95% *Bias Corrected* kesan tak langsung bagi persekitaran sekolah sebagai pemboleh ubah perantaraan tidak mengandungi nilai sifar ($\beta = .1193$, $Z = 5.4846$, BC 95% CI [.0742, .1736]). Ini menunjukkan persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan yang signifikan dengan nisbah kesan sebanyak 27% terhadap hubungan keseluruhan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru ($\beta = .4429$, $Z = 14.6121$, $p = .000$). Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

Hipotesis 12: Modal psikologi positif memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru

Jadual 4.41 menunjukkan sela keyakinan 95% *Bias Corrected* kesan tak langsung bagi modal psikologi positif sebagai pemboleh ubah perantaraan tidak mengandungi nilai sifar ($\beta = .0742$, $Z = 2.8691$, BC 95% CI [.0242, .1254]). Ini menunjukkan modal psikologi positif memberi kesan perantaraan yang signifikan dengan nisbah kesan sebanyak 17% terhadap hubungan keseluruhan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru ($\beta = .4429$, $Z = 14.6121$, $p = .000$). Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

4.13 Pengaruh Persekitaran Sekolah Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru

Jadual 4.42 menunjukkan analisis *bootstrap* perisian AMOS 18.0 bagi kesan langsung, kesan tak langsung dan kesan keseluruhan hubungan tersebut. Model pembentukan kualiti guru menunjukkan terdapat satu pemboleh ubah perantaraan bagi hubungan persekitaran sekolah dan kualiti guru iaitu penglibatan praktikum.

Jadual 4.42: Kesan Langsung, Tak Langsung dan Keseluruhan bagi Hubungan Persekitaran Sekolah Dengan Kualiti Guru

Kesan Laluan	Unstandardized					Standardized				
	ML Est	Bootstrap BC 95% CI				ML Est	Bootstrap BC 95% CI			
		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p		B-Est (SE)	Bawah	Atas	p
Kesan Keseluruhan	.183	.183 (.044)	.097	.268	.000*	.193	.193 (.047)	.101	.283	.000*
Kesan Langsung	.048	.048 (.039)	-.032	.122	.243	.051	.051 (.041)	-.033	.129	.240
Kesan tak langsung	.135	.135 (.028)	.086	.194	.000*	.142	.142 (.028)	.091	.202	.000*

Nota:* $p < .001$, ML Est=Anggaran Parameter *Maximum Likelihood*, B-Est= Anggaran Parameter *Bootstrap*, BC=Bias Corrected, CI=Sela Keyakinan (*Confidence Interval*)

Berikut adalah dapatan pengujian hipotesis bagi hubungan tersebut :

Hipotesis 13: Persekitaran sekolah praktikum mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru

Hasil kajian menunjukkan persekitaran sekolah tidak mempunyai perkaitan langsung yang signifikan dengan kualiti guru ($\beta = .051, p = .240$). Dapatan ini menunjukkan persekitaran sekolah yang semakin kondusif tidak mempunyai hubungan secara langsung dengan peningkatan kualiti guru. Oleh itu, hipotesis ini ditolak.

Hipotesis 14: Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan persekitaran sekolah dengan kualiti guru

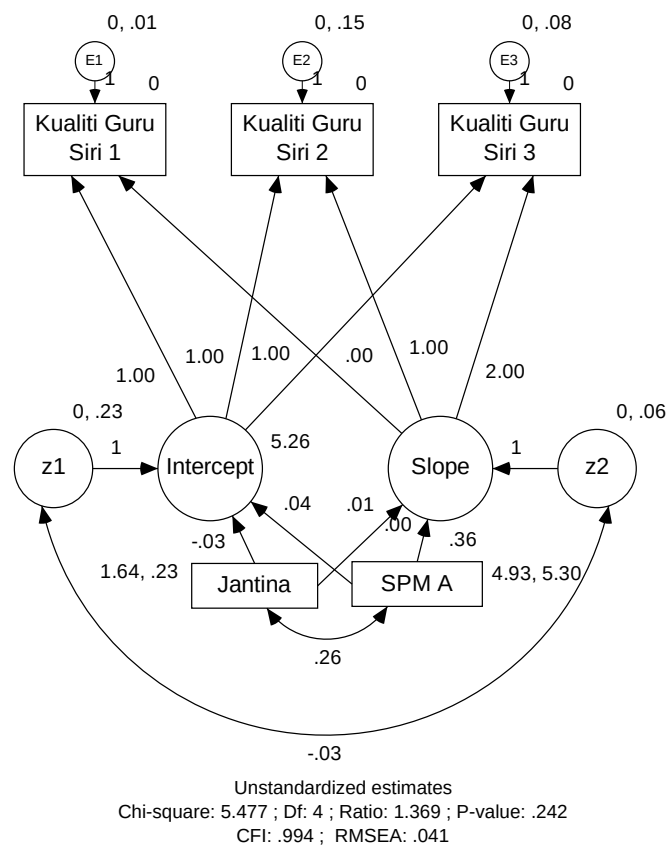
Jadual 4.42 menunjukkan hubungan tak langsung terhadap hubungan persekitaran sekolah dan kualiti guru ($\beta = .142, p = .000$) mempunyai nilai sela keyakinan 95% *Bias Corrected* [.091, .202] dan tidak mengandungi nilai sifar. Ini menunjukkan wujudnya kesan tak langsung yang signifikan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Analisis terhadap kesan hubungan langsung ($\beta = .051, p = .240$) pula menunjukkan wujudnya hubungan yang tidak signifikan (BC 95% CI [-.033, .129]) antara persekitaran sekolah dan kualiti guru apabila penglibatan praktikum wujud sebagai pemboleh ubah perantara. Perubahan tahap kesignifikanan ini menunjukkan penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan penuh (nisbah kesan = .74) terhadap hubungan keseluruhan antara persekitaran sekolah dengan kualiti guru ($\beta = .193, BC 95\% CI [.101, .283], p = .000$). Guru pelatih yang melibatkan diri secara aktif dalam aktiviti praktikum mempunyai kualiti yang lebih baik, dan memberi kesan yang besar kepada pengaruh persekitaran sekolah terhadap pembentukan kualiti guru. Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

4.14 Analisis Model Peningkatan Kualiti Guru

Analisis terhadap model peningkatan kualiti guru dibuat dari aspek ketepatan padanan model dan pengujian min, varians, kovarians dan korelasi bagi *intercept* dan *slopes*.

4.14.1 Petunjuk Ketepatan Padanan Model Peningkatan

Rajah 4.43 menunjukkan LGM yang telah mencapai ketepatan padanan yang baik bagi menentukan peningkatan kualiti guru bagi tiga fasa praktikum PISMP berdasarkan tiga siri kajian. Jadual 4.43 pula menunjukkan dapatan analisis anggaran parameter model peningkatan kualiti guru. Hipotesis 15 hingga 21 kajian diuji berdasarkan dapatan analisis model peningkatan kualiti guru.



Rajah 4.13: Model Peningkatan Kualiti Guru

Jadual 4.43: Anggaran Parameter Model Peningkatan Kualiti Guru

Paramater	Anggaran	S.E	C.R	p
Min Trajektori				
<i>Intercept</i>	5.264	.125	42.049	***
<i>Slope</i>	.359	.072	4.956	***
Hubungan Korelasi				
Jantina → <i>Intercept</i>	.008	.039	.196	.845
Jantina → <i>Slope</i>	.013	.069	.189	.850
SPM A → <i>Intercept</i>	.036	.015	2.495	.013*
SPM A → <i>Slope</i>	-.002	.008	-.199	.842
<i>Intercept</i> → <i>Slope</i>	-.290			
Varians / Kovarians				
<i>Intercept</i>	.233	.023	1.176	***
<i>Slope</i>	.059	.010	6.152	***
Kovarians	-.034	.010	-3.552	***

Nota: ***p<.001, *p<.05. S.E= Anggaran Parameter (*Standard Error*), C.R= Nisbah Kritikal (*Critical Ratio*).

Hipotesis 15: Model peningkatan kualiti guru mencapai ketepatan padanan data yang baik

Petunjuk ketepatan padanan dalam Jadual 4.44 menunjukkan model peningkatan kualiti guru mencapai ketepatan padanan yang baik dengan data kajian (CMIN = 5.477, DF = 4, $p = .242$). Nilai petunjuk model khi-kuasa dua relatif CMIN/DF = 1.369 juga menunjukkan bahawa model ini mencapai ketepatan padanan yang baik dengan sampel data kajian.

Jadual 4.44: Ketepatan Padanan Model Peningkatan Kualiti Guru

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Model Peningkatan Kualiti Guru
<i>Absolute Fit Indices</i>		
CMIN (χ^2)		5.447
DF		4
CMIN/DF	< 3	1.369
PROB (P-Val)	> .05	.242
SRMR	< .08	.0051
RMSEA	< .08	.041
<i>Incremental Fit Indices</i>		
CFI	> .90	.994

Dapatan ini diperkukuhkan dengan nilai petunjuk SRMR = .0051 dan nilai petunjuk RMSEA = .041. Nilai petunjuk CFI = .994 pula menunjukkan model ini adalah baik berbanding model alternatif *baseline*. Keseluruhan petunjuk ketepatan padanan ini menunjukkan bahawa model peningkatan kualiti guru yang dibangunkan merupakan model yang mencapai kesepadanan yang baik dengan data kajian. Oleh itu, hipotesis 15 gagal ditolak.

4.14.2 Peningkatan Kualiti Guru Bagi Tiga Fasa Praktikum dalam Model Peningkatan Kualiti Guru

Pengujian hipotesis dijalankan bagi menjawab objektif kajian iaitu “Untuk mengenal pasti peningkatan tahap kualiti guru bagi tiga fasa praktikum dalam model peningkatan kualiti guru”. Berikut adalah dapatan pengujian hipotesis tersebut.

Hipotesis 16: Purata tahap kualiti guru meningkat secara signifikan bagi tiga fasa praktikum

Jadual 4.43 menunjukkan min kualiti guru pada praktikum fasaI (*intercept*) ialah 5.264 (C.R = 42.049, $p < .001$) dan min bagi *slope* pula ialah .359 (C.R = 4.956, $p < .001$). Nilai *intercept* menunjukkan min kualiti guru adalah signifikan pada praktikum fasa I, dan min *slope* menunjukkan terdapat purata kenaikan yang signifikan secara linear bagi kualiti guru bagi tiga fasa praktikum. Dapatan ini menunjukkan peningkatan kualiti guru dijangka meningkat sebanyak .359 bagi setiap fasa.

Nilai jangkaan peningkatan tahap kualiti guru bagi setiap fasa praktikum adalah seperti berikut:

$$E(M_{\text{Siri 1}}) = 5.264 + (.359 \times 0) = 5.264$$

$$E(M_{\text{Siri 2}}) = 5.264 + (.359 \times 1) = 5.623$$

$$E(M_{\text{Siri 3}}) = 5.264 + (.359 \times 2) = 6.982$$

Nilai jangkaan ini diplotkan dalam Rajah 4.14 dan menunjukkan trend peningkatan kualiti guru yang linear bagi tiga fasa praktikum berdasarkan tiga siri kajian. Kesimpulannya, berdasarkan dapatan analisis min bagi *intercept* dan *slope* menunjukkan hipotesis ini gagal ditolak.



Rajah 4.14: Keluk Peningkatan Kualiti Guru

Hipotesis 17: Kadar peningkatan tahap kualiti guru adalah berbeza secara signifikan bagi setiap individu

Jadual 4.43 menunjukkan nilai varians *intercept* ($D_i = .233$) dan *slope* ($D_s = .059$) adalah signifikan ($p < .001$). Ini menunjukkan terdapat kepelbagaian yang signifikan dalam kalangan individu guru pelatih dari segi peningkatan kualiti guru semasa menjalani tiga fasa praktikum. Terdapat guru pelatih yang mempunyai kadar

peningkatan kualiti guru yang baik berbanding min trajektori, dan terdapat juga sebahagian guru pelatih yang meningkat dengan kadar yang rendah.

Kepelbagaian ini diperjelaskan lagi berdasarkan analisis lanjutan terhadap nilai kovarian ($z_2 < - > z_1 = -.034$) di antara *intercept* dan *slope*. Analisis kovarian menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan ($C.R = -3.552, p < .001$) antara tahap kualiti guru pada praktikum fasa I dan kadar perubahan sepanjang fasa praktikum. Walau bagaimanapun, nilai korelasi negatif ($r = -.290$) menunjukkan guru praperkhidmatan yang mempunyai tahap kualiti yang tinggi pada praktikum fasa I (*intercept*) mempunyai kadar peningkatan kualiti guru yang agak rendah (*slope*).

Kesimpulannya, berdasarkan dapatan analisis varians, kovarians, dan korelasi bagi *intercept* dan *slope* menunjukkan hipotesis ini gagal ditolak.

4.14.3 Jantina Sebagai Penentu Dalam Model Peningkatan Kualiti Guru

Pengujian hipotesis dijalankan bagi menjawab objektif kajian iaitu “Untuk mengenal pasti sama ada jantina menjadi penentu kepada model peningkatan kualiti guru”. Berikut adalah dapatan pengujian hipotesis tersebut.

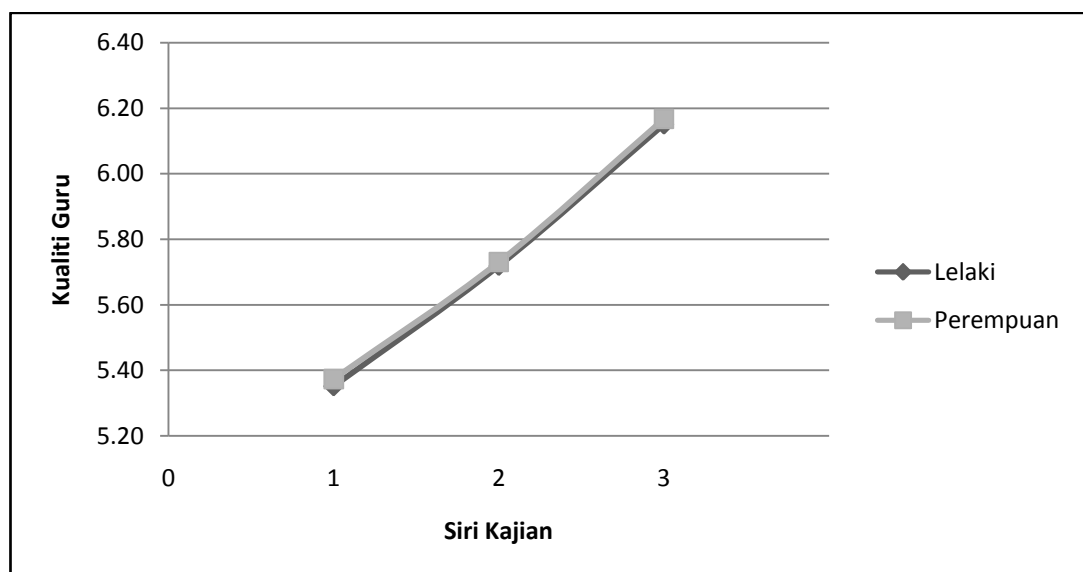
Hipotesis 18: Terdapat perbezaan tahap awal kualiti guru praperkhidmatan dari aspek jantina

Jadual 4.43 menunjukkan jantina mempunyai hubungan yang tidak signifikan dengan *intercept* ($\beta = .008, C.R. = .196, p = .845$). Ini menunjukkan jantina tidak menjadi penentu kepada tahap awal kualiti guru pada Praktikum 1. Dapatan ini juga menunjukkan guru pelatih perempuan tidak bermula dengan tahap kualiti yang lebih

tinggi berbanding guru pelatih lelaki, atau sebaliknya. Oleh itu, jantina guru pelatih bukanlah satu isu yang penting bagi tahap awal kualiti guru dan hipotesis ini ditolak.

Hipotesis 19: Terdapat perbezaan kadar peningkatan kualiti guru praperkhidmatan dari aspek jantina

Jadual 4.43 menunjukkan jantina mempunyai hubungan yang tidak signifikan dengan *slope* ($\beta = .013$, C.R. = .189, $p = .850$). Ini menunjukkan jantina tidak menjadi penentu kepada kadar peningkatan kualiti guru sepanjang tiga fasa praktikum. Justeru, guru pelatih perempuan dan lelaki mempunyai kadar peningkatan kualiti guru yang sama. Kesimpulannya, jantina guru pelatih bukanlah satu isu yang penting bagi kadar peningkatan kualiti guru dan hipotesis ini ditolak. Rajah 4.15 menunjukkan perbezaan di antara guru praperkhidmatan lelaki dan perempuan. Analisis menunjukkan nilai min pemberat bagi setiap kumpulan pada tahap awal (praktikum fasa 1) dan kadar peningkatan kualiti guru dalam tiga fasa praktikum berdasarkan tiga siri kajian dalam bentuk linear.



Rajah 4.15: Keluk Perbandingan Peningkatan Kualiti Guru Berdasarkan Jantina

4.14.4 Pencapaian Gred A dalam SPM Sebagai Penentu Dalam Model Peningkatan Kualiti Guru

Pengujian hipotesis dijalankan bagi menjawab objektif kajian iaitu “Untuk mengenal pasti sama ada pencapaian Gred A dalam SPM menjadi penentu kepada model peningkatan kualiti guru”. Berikut adalah dapatan pengujian hipotesis tersebut.

Hipotesis 20: Terdapat perbezaan tahap kualiti guru pelatih berdasarkan tahap pencapaian gred A dalam SPM

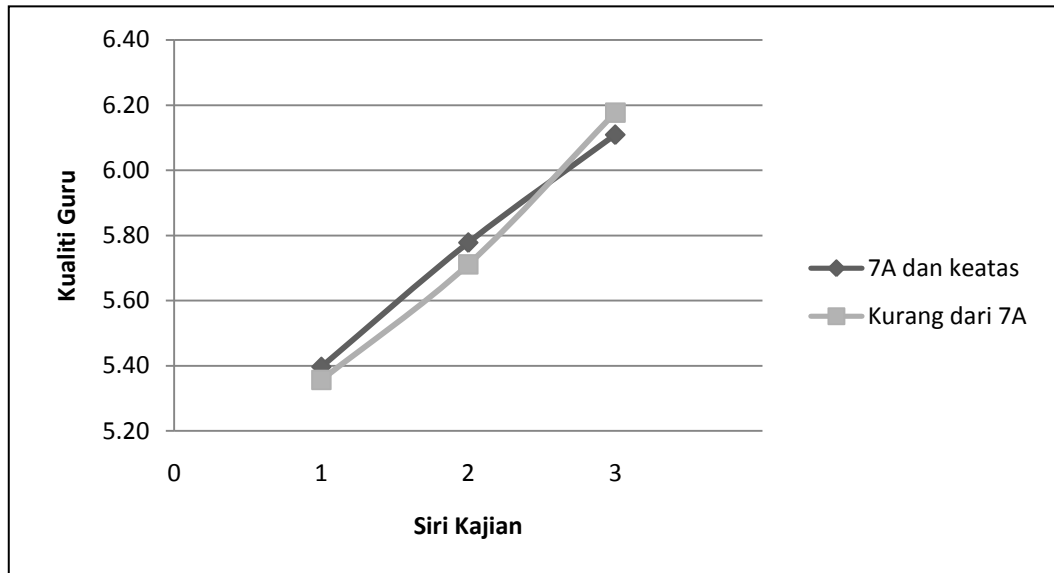
Jadual 4.43 menunjukkan pencapaian Gred A dalam SPM mempunyai hubungan yang signifikan dengan *intercept* ($\beta = .036$, C.R. = 2.495, $p = .013$). Ini menunjukkan pencapaian Gred A dalam SPM menjadi penentu kepada tahap awal kualiti guru pada praktikum fasa I (*intercept*). Oleh itu, hipotesis ini gagal ditolak.

Hipotesis 21: Terdapat perbezaan kadar peningkatan kualiti guru praperkhidmatan berdasarkan tahap pencapaian gred A dalam SPM

Jadual 4.43 menunjukkan pencapaian Gred A dalam SPM mempunyai hubungan yang tidak signifikan dengan *slope* ($\beta = -.002$, C.R. = -.199, $p = .842$). Ini menunjukkan pencapaian Gred A dalam SPM tidak menjadi penentu kepada perbezaan kadar peningkatan kualiti guru bagi tiga fasa praktikum yang mereka jalani. Oleh itu, hipotesis ini ditolak.

Rajah 4.16 menunjukkan perbezaan di antara guru praperkhidmatan yang cemerlang dalam SPM (7A dan ke atas) dan kumpulan sebaliknya. Analisis menunjukkan nilai min pemberat bagi setiap kumpulan pada tahap awal (praktikum fasa 1) dan kadar

peningkatan kualiti guru dalam tiga fasa praktikum adalah berbentuk linear bagi kumpulan cemerlang dan berbentuk eksponen bagi kumpulan sebaliknya.



Rajah 4.16: Keluk Perbandingan Peningkatan Kualiti Guru Berdasarkan Pencapaian Gred A dalam SPM

4.15 Rumusan Bab

Bab ini merumuskan bahawa model pembentukan kualiti guru yang kompeten berdasarkan faktor individu dan faktor praktikum dapat dibina. Hasil kajian menunjukkan faktor-faktor ini yang terdiri daripada faktor pemilihan profesion keguruan, modal psikologi positif, bimbingan guru pembimbing, persekitaran sekolah dan penglibatan praktikum menyumbang terhadap pembentukan kualiti guru. Selain itu, model peningkatan kualiti guru yang mencapai ketepatan padanan yang baik juga dapat dibina dengan mengambil kira faktor jantina dan pencapaian gred A dalam SPM sebagai penentu.

Terdapat 22 hipotesis yang diuji dalam kajian ini bagi menjawab lima persoalan kajian yang dipecahkan kepada sepuluh objektif kajian. Jadual 4.45 menunjukkan rumusan dapatan hipotesis kajian ini.

Jadual 4.45: Rumusan Dapatan Hipotesis Kajian

	Hipotesis	Bentuk Hubungan	Kesignifikanan	Keputusan
H1	Model hipotesis pembentukan kualiti guru yang kompeten dapat dibangunkan.		Ketepatan Padanan Dicapai	Gagal Ditolak
H2	Penglibatan praktikum mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H3	Modal psikologi positif mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H4	Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H5	Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H6	Faktor pemilihan profesion keguruan mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H7	Bimbingan guru pembimbing memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H8	Modal psikologi positif memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H9	Bimbingan guru pembimbing mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H10	Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H11	Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H12	Modal psikologi positif memberi kesan perantaraan terhadap hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak

H13	Persekitaran sekolah mempunyai hubungan langsung dengan kualiti guru.	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H14	Penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan terhadap hubungan persekitaran sekolah dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H15	Model peningkatan kualiti guru tidak mencapai kesepadanan yang baik.		Ketepatan Padanan Dicapai	Gagal Ditolak
H16	Purata tahap kualiti guru meningkat secara signifikan bagi tiga fasa praktikum.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H17	Kadar peningkatan tahap kualiti guru adalah berbeza secara signifikan bagi setiap individu.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H118	Terdapat perbezaan tahap awal kualiti guru praperkhidmatan dari aspek jantina	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H19	Terdapat perbezaan kadar peningkatan kualiti guru praperkhidmatan dari aspek jantina.	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H20	Terdapat perbezaan tahap kualiti guru praperkhidmatan berdasarkan tahap pencapaian Gred A dalam SPM.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak
H21	Terdapat perbezaan kadar peningkatan kualiti guru praperkhidmatan berdasarkan tahap pencapaian Gred A dalam SPM.	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H22	Persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.	Positif	Signifikan	Gagal Ditolak

BAB LIMA

PERBINCANGAN DAN CADANGAN

Bab ini menerangkan ringkasan kajian meliputi penyataan masalah, objektif, metodologi, hasil kajian dan perbincangan. Selain itu, bab ini turut membincangkan implikasi kajian dan cadangan kajian lanjutan.

5.1 Ringkasan Kajian

Ringkasan kajian yang dibincangkan adalah mengenai penyataan masalah, objektif kajian, metodologi kajian, dan hasil kajian.

5.1.1 Penyataan Masalah

Bertitik tolak daripada hasrat untuk melahirkan guru yang berkualiti, pelbagai pendekatan dilaksanakan oleh kerajaan bagi merealisasikan hasrat ini (Unit Perancang Ekonomi 2010). Proses membentuk guru yang berkualiti yang bermula dari proses pemilihan calon guru di negara ini adalah selari dengan amalan negara yang mempunyai sistem pendidikan terbaik dunia (Barber & Mourshed 2007; Hobson et al., 2010). Di negara ini, ketidakseimbangan dalam permohonan untuk mengikuti pendidikan guru di Institut Pendidikan Guru wujud dari segi jantina dan kelayakan kemasukan berdasarkan pencapaian dalam SPM.

Selain daripada kelayakan yang tinggi, sistem di negara tersebut amat menekankan kepada proses mengenal pasti motivasi calon untuk menjadi guru (Hobson et al., 2010). Namun tidak dapat dinafikan, seseorang guru praperkhidmatan yang bermotivasi semasa mula mengikuti program pendidikan guru mengalami kejutan apabila

menghadapi cabaran dunia sebenar pendidikan semasa menjalani praktikum (Mohd. Zolkifli et al., 2007; Smagorinsky et al., 2004), sehingga menyebabkan semangat mereka menjadi pudar untuk menjadi guru (Brouwer & Korthagen, 2005; Sinclair, 2008). Justeru, pelbagai penambahbaikan dasar pelaksanaan praktikum di negara ini melalui pertambahan tempoh praktikum yang dilihat selari dengan reformasi pendidikan guru di negara maju (*Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD, 2005). Penambahbaikan juga dibuat dengan memantapkan peranan guru pembimbing dalam Rancangan Malaysia ke-10 (Unit Perancang Ekonomi, 2010).

Namun, cabaran yang ditempuhi oleh seseorang guru praperkhidmatan dalam praktikum adalah tinggi kerana mereka perlu memainkan dua peranan dalam satu masa, iaitu sebagai pelajar dan juga sebagai seorang guru (Hamman et al., 2007). Keberkesanan pelaksanaan kedua-dua peranan tersebut dalam aktiviti semasa praktikum hanya akan berkesan sekiranya kualiti persekitaran sekolah memberangsangkan (Huang & Waxman, 2009). Walau bagaimanapun, kajian terhadap hubungan persekitaran sekolah terhadap pencapaian guru praperkhidmatan yang menjalani praktikum baru mula mendapat perhatian pengkaji-pengkaji semasa (Huang & Waxman, 2009; Kennedy, 2006).

Bagi memastikan bakal-bakal guru dapat mengharungi cabaran ini dengan jayanya, tidak dapat dinafikan bahawa ia amat bergantung kepada faktor individu bakal guru tersebut dari aspek psikologi positif. Kecenderungan penggunaan elemen psikologi positif dalam bidang pendidikan juga dilihat semakin meningkat (Gilman et al.,

2009), namun elemen-elemen psikologi positif tersebut sering dikaji secara berasingan (Castro et al., 2010; Cornu, 2009; Fahy et al., 2010; Gu & Day, 2007).

Berdasarkan perbincangan di atas satu penilaian yang lebih menyeluruh perlu dilaksanakan bagi menjelaskan hubungan antara faktor persekitaran dan individu dalam program praktikum terhadap pembentukan kualiti guru. Kajian penilaian perlu mempunyai satu kerangka yang terperinci, memandangkan tiada reka bentuk model yang lengkap atau mutlak yang mampu digunakan sebagai penilaian muktamad terhadap kajian penilaian program (Stufflebeam, 2000). Penilaian juga seharusnya dapat menjelaskan perkembangan hasil sesuatu program bagi membolehkan cadangan yang lebih tepat dapat dikemukakan bagi menentukan aspek yang perlu dibuat penambahbaikan semasa proses pendidikan sedang berjalan (Townsend & Adams, 2003).

Bertitik tolak daripada permasalahan kajian ini, beberapa persoalan kajian dibentuk iaitu:

1. Adakah penglibatan praktikum, modal psikologi positif, faktor pemilihan profesion keguruan, bimbingan guru pembimbing, dan persekitaran sekolah dapat membentuk model pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PISMP?
2. Adakah faktor individu iaitu penglibatan praktikum, modal psikologi positif, dan faktor pemilihan profesion keguruan mempengaruhi pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PISMP?
3. Adakah faktor persekitaran praktikum iaitu bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah mempengaruhi pembentukan kualiti guru praperkhidmatan PISMP?

4. Adakah peningkatan kualiti guru mempunyai hubungan dengan pertambahan tempoh praktikum?
5. Adakah jantina dan pencapaian Gred A dalam SPM menjadi penentu kepada peningkatan kualiti guru?

5.1.2 Objektif Kajian

Objektif umum kajian ini ialah melaksanakan penilaian Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan Kepujian (PISMP) dengan memfokuskan kepada hubungan faktor persekitaran praktikum dan individu pelajar terhadap model pembentukan kualiti guru. Kajian ini turut memfokuskan kepada penilaian secara berterusan peningkatan kualiti guru.

Berdasarkan objektif umum yang dinyatakan di atas, beberapa objektif khusus dibentuk iaitu:

1. Untuk membangunkan model pembentukan kualiti guru.
2. Untuk mengenal pasti pengaruh penglibatan praktikum terhadap model pembentukan kualiti guru.
3. Untuk mengenal pasti pengaruh modal psikologi positif terhadap model pembentukan kualiti guru.
4. Untuk mengenal pasti pengaruh faktor pemilihan profesion keguruan terhadap model pembentukan kualiti guru.
5. Untuk mengenal pasti pengaruh bimbingan guru pembimbing terhadap model pembentukan kualiti guru.
6. Untuk mengenal pasti pengaruh persekitaran sekolah terhadap model pembentukan kualiti guru.

7. Untuk membangunkan model peningkatan kualiti guru.
8. Untuk mengenal pasti peningkatan tahap kualiti guru bagi tiga fasa praktikum dalam model peningkatan kualiti guru.
9. Untuk mengenal pasti sama ada jantina menjadi penentu kepada model peningkatan kualiti guru.
10. Untuk mengenal pasti sama ada pencapaian Gred A dalam SPM menjadi penentu kepada model peningkatan kualiti guru.

5.1.3 Metodologi Kajian

Prosedur pelaksanaan kajian ini diadaptasi daripada proses penganalisisan enam tahap Pemodelan Persamaan Struktur (SEM) (Hair et al., 2010). Dalam kajian ini dua model SEM dibangunkan iaitu model pembentukan kualiti guru dan model peningkatan kualiti guru.

Tahap satu melibatkan dua proses penting iaitu penentuan konstruk kajian dan penulenan konstruk. Terdapat enam konstruk utama yang diukur bagi membangunkan model pembentukan kualiti guru, iaitu (a) faktor pemilihan profesion keguruan; (b) modal psikologi positif; (c) bimbingan guru pembimbing; (d) persekitaran sekolah; (e) penglibatan praktikum; dan (f) kualiti guru. Kesemua item bagi setiap pemboleh ubah diukur menggunakan skala sela. Manakala tiga pemboleh ubah digunakan dalam model peningkatan kualiti guru iaitu kualiti guru yang diukur bagi tiga siri kajian, dan jantina serta pencapaian gred A dalam Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Pemboleh ubah jantina dan pencapaian gred SPM diukur menggunakan skala nominal.

Sebanyak 320 soal selidik dalam kajian pra-uji diedarkan kepada guru pelatih PISMP Ambilan Januari 2009. Setelah disaring, 309 borang soal selidik diterima untuk dikodkan ke dalam perisian *IBM SPSS Statistics 19* bagi tujuan analisis faktor penerokaan (EFA).

Analisis komponen prinsipal (*Principal Component Analysis*) dengan putaran *varimax orthogonal* (*orthogonal varimax rotation*) menunjukkan kesemua item memenuhi keunidimensian konstruk yang ditetapkan berdasarkan nilai korelasi berbilang kuasa dua (*Squared Multiple Correlations* – SMC) > 0.50 dan nilai eigen (*eigenvalue*) > 1.0. Kesemua item juga mencapai nilai kebolehpercayaan alfa cronbach yang ditetapkan iaitu di antara .845 hingga .974.

Seterusnya, dalam tahap kedua, dimensi yang telah ditentukan dalam EFA digunakan bagi merangka model CFA dan model pengukuran keseluruhan. Kajian ini menggunakan pemboleh ubah komposit dalam pembangunan model SEM yang kompleks.

Langkah seterusnya melibatkan proses pengumpulan data empirikal kajian dalam tahap ketiga. Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif berdasarkan reka bentuk *multiple point prospective panel* (De Vaus, 2001). Responden kajian ini ialah 541 pelajar PISMP Ambilan Januari 2008 di lima buah Institut Pendidikan Guru Zon Utara. Borang soal selidik yang berbeza dikemukakan kepada responden kajian dalam tiga siri iaitu selepas praktikum fasa I (bulan Januari 2011), selepas praktikum fasa II (Mei 2011) dan selepas praktikum fasa III (September 2011). Proses padanan data responden dijalankan berdasarkan enam digit terakhir nombor kad pengenalan.

Berdasarkan padanan pengumpulan data Siri 1 dan Siri 2, 437 soal selidik boleh digunakan bagi membangunkan model pembentukan kualiti guru. Manakala, proses padanan kedua bagi Siri 3 pula mendapati 337 soal selidik kajian boleh digunakan bagi membangunkan model peningkatan kualiti guru.

Tahap keempat melibatkan proses CFA bagi model kongenerik satu faktor dan model analisis faktor peringkat kedua. Tahap ini juga melibatkan proses penentuan kesahan model pengukuran keseluruhan. Analisis-analisis ini dijalankan dengan menggunakan perisian *Analysis of Moment Structure (AMOS)* versi 18.0. Proses modifikasi dijalankan bagi memastikan setiap model CFA mencapai ketepatan padanan model berdasarkan petunjuk *Absolute Fit Indices* (CMIN, DF, CMIN/DF, SRMR, dan RMSEA), *Parsimony Fit Indices* (PNFI) dan *Incremental Fit Indices* (CFI). Penilaian kesahan konstruk juga dilakukan bagi memastikan kesemua item yang termuat mempunyai kesahan konvergen. Tiga petunjuk yang digunakan ialah nilai pemberatan faktor $> .50$ (Hair et al., 2010), nilai purata varians terekstrak $\geq .50$, (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010) dan nilai kebolehpercayaan konstruk $> .60$ (Hair et al., 2010). Kesemua konstruk juga mencapai kesahan diskriminan di mana tidak terdapat item yang mempunyai *cross-loading* dengan item yang lain dalam model CFA peringkat kedua. Berdasarkan dapatan analisis peringkat kedua, item-item bagi setiap dimensi yang dikekalkan dikompositkan dengan menggunakan kaedah pengiraan skor faktor dalam perisian *IBM SPSS Statistics 19*.

Pengujian andaian pemodelan persamaan struktur dijalankan iaitu ujian kenormalan, kelinearan dan multikolinearan dijalankan bagi data kajian. Jumlah data yang dikekalkan setelah proses penyingkiran data *outliers* ialah 413. Penilaian kesahan

model pengukuran pula turut diukur berdasarkan petunjuk ketepatan padanan model. Di samping itu, penilaian setiap item dari aspek kesahan konvergen berdasarkan nilai pemberatan faktor piawai (λ) dan kesahan diskriminan berdasarkan nilai varians terekstrak (VE) turut dijalankan. Proses penilaian kesahan diskriminan konstruk pula dijalankan berdasarkan perbandingan nilai purata varians terekstrak dan nilai korelasi kuasa dua. Manakala nilai kebolehppercayaan konstruk diukur berdasarkan nilai kepercayaan komposit.

Tahap kelima melibatkan proses penukaran model pengukuran keseluruhan kepada model struktur. Proses pembentukan model struktur pembentukan kualiti guru melibatkan proses penukaran kovarians yang disahkan dalam model pengukuran keseluruhan kepada laluan antara pemboleh ubah. Model ini dibentuk berdasarkan kerangka teoritikal kajian berasaskan SCCT. Manakala model peningkatan kualiti guru pula dibangunkan bagi menguji peningkatan pemboleh ubah kualiti guru bagi tiga fasa praktikum.

Dalam tahap keenam pula, proses penilaian kesahan model struktur dan pengujian hipotesis dilaksanakan. Penentuan kesahan ditentukan berdasarkan perbandingan ketepatan padanan, koefisien laluan dan pemberatan faktor model di antara model struktur pembentukan kualiti guru dengan model pengukuran keseluruhan. Penentuan kesahan juga turut ditentukan berdasarkan perbandingan antara anggaran parameter standard dan tidak standard model struktur pembentukan kualiti guru dan hubungan antara parameter standard model struktur pembentukan kualiti guru dan model pengukuran keseluruhan. Proses seterusnya melibatkan proses diagnostik yang dijalankan bagi menentukan kesesuaian penambahan hubungan antara

pemboleh ubah dalam model struktur bagi penambahbaikan model (*model building*). Penentuan diagnostik model dilaksanakan berdasarkan nilai ketepatan padanan model, *residual standard* dan indeks modifikasi. Pengujian hipotesis bagi kesan tak langsung dilaksanakan terhadap model kompeten yang dibentuk dengan menggunakan analisis *bias-corrected bootstrap* terhadap 5000 sampel dengan menggunakan perisian AMOS 18.0. Pengujian hipotesis bagi hubungan tak langsung yang melibatkan berbilang perantaraan pula dijalankan dengan menggunakan makro dalam *IBM SPSS Statistics 19* yang dicadangkan oleh Preacher dan Hayes (2008).

Tahap ketujuh melibatkan proses pembangunan model peningkatan kualiti guru dengan menggunakan analisis LGM dalam perisian AMOS 18.0. Pengujian hipotesis berkaitan model peningkatan kualiti guru yang mencapai ketepatan padanan yang baik dibuat dari segi min, varians, kovarians dan korelasi bagi *intercept* dan *slope*. Dalam model ini dua pemboleh ubah penentu diuji iaitu jantina dan pencapaian gred A dalam SPM.

5.2 Hasil Kajian dan Perbincangan

Bahagian ini mengandungi hasil kajian dan perbincangan berkaitan hasil tersebut.

5.2.1 Profil Guru Praperkhidmatan PISMP

Majoriti guru praperkhidmatan adalah perempuan dengan purata umur 23.04 tahun. Sebahagian besar mengikuti pengkhususan Matematik, Sains dan Muzik. Pengkhususan lain pula ialah Pengajian Inggeris, Pendidikan Kesihatan, Pendidikan Seni Visual, dan Pengajian Cina. Dari segi kelayakan memasuki PISMP, majoriti guru praperkhidmatan ini memperolehi keputusan SPM 7A dan ke bawah.

Kebanyakan pelajar (60.9%) menjalani praktikum di sekolah luar bandar, dan selebihnya ditempatkan di sekolah bandar (39.1%) yang meliputi Sekolah Kebangsaan (81.7%), Sekolah Jenis Kebangsaan (Tamil) (8.2%) dan Sekolah Jenis Kebangsaan (Cina) (1.1%).

5.2.2 Model Pembentukan Kualiti Guru

Objektif pertama kajian ini ialah membangunkan model pembentukan kualiti guru. Pembangunan adalah berdasarkan kerangka teoritikal kajian penilaian program berpandukan SCCT (Lent et al., 1994). Kaedah pembangunan model pemodelan struktur bagi penilaian program berpandukan teori sains sosial adalah selari dengan kajian lepas antaranya kajian pembangunan prasekolah (Reynolds, 1998) dan kajian profesionalisme pelajar pendidikan di institut pengajian tinggi awam (Mohd Yusof et al., 2008).

Tiga pemboleh ubah berkaitan individu guru dalam kajian ini ialah penglibatan praktikum, faktor pemilihan profesion keguruan dan modal psikologi positif. Dua pemboleh ubah berkaitan persekitaran praktikum pula ialah bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah. Pemboleh-pemboleh ubah ini dihubungkan bagi membentuk 13 hubungan struktur. Dapatan kajian menunjukkan lima pemboleh ubah ini menjadi penyumbang kepada hasil pembelajaran program PISMP iaitu melahirkan guru yang berkualiti.

Hubungan yang dibentuk menunjukkan model pembentukan kualiti guru yang mencapai ketepatan padanan yang baik dapat dibangunkan ($\text{CMIN} = 2039.694$, $\text{DF} = 727$, $\text{CMIN/DF} = 2.805$, $p = .000$, $\text{CFI} = .920$, $\text{PNFI} = .822$, $\text{SRMR} = .0601$ dan

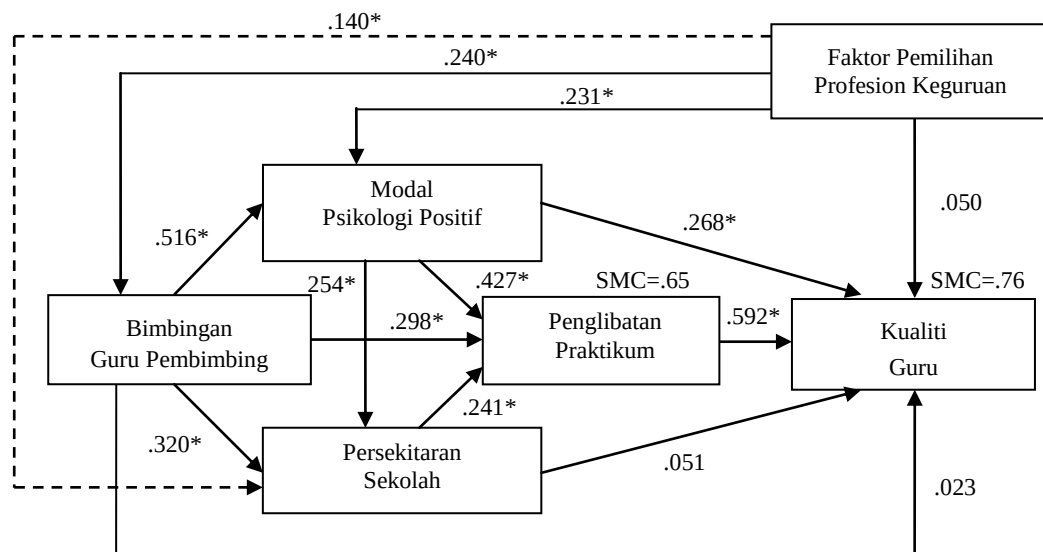
RMSEA = .066). Walau bagaimanapun, proses diagnostik terhadap model struktur mencadangkan satu hubungan langsung tambahan bagi membentuk model yang kompeten iaitu laluan faktor pemilihan profesion keguruan dan persekitaran sekolah.

Hair et al. (2010) mengemukakan kaedah penambahan laluan pada model struktur untuk mengukuhkan justifikasi pembinaan model. Syarat utama pembinaan model dan penambahan hubungan adalah perlu berasaskan teori. Penambahan hubungan ini adalah bertepatan dengan SCT (Bandura, 1986). Berdasarkan teori ini, faktor peribadi seseorang akan mempengaruhi tanggapannya terhadap persekitaran. Guru-guru yang memilih kerjaya ini secara positif untuk berkhidmat dalam profesion ini mampu mengadaptasi diri mereka dalam persekitaran sekolah. Malahan, persekitaran psikososial seperti persekitaran sekolah adalah ditentukan oleh ciri-ciri entiti individu yang berada dalam sistem itu sendiri (Bandura, 2001; Pajares, 2002). Dapatan kajian ini juga menyokong secara empirikal pandangan Zeichner dan Conklin (2005) yang menyatakan keberkesanan sesuatu program pendidikan guru bagi melahirkan guru berkualiti bergantung kepada ciri calon guru dan persekitaran sekolah di mana latihan mengajar dijalankan.

Dengan penambahan hubungan ini, model pembentukan kualiti guru yang kompeten berjaya dibentuk (CMIN = 2030.854, DF = 726, CMIN/DF = 2.797, $p = .000$, CFI = .920, PNFI = .821, SRMR = .0601 dan RMSEA = .066). Model kompeten pembentukan kualiti guru menunjukkan faktor pemilihan profesion keguruan, modal psikologi positif, persekitaran sekolah, penglibatan praktikum, dan bimbingan guru pembimbing menyumbang sebanyak 76 peratus terhadap pembentukan kualiti guru.

Kajian ini mendapati faktor-faktor berkaitan individu dan persekitaran praktikum memberi pengaruh yang besar terhadap pembentukan kemahiran insaniah (*soft skills*) yang sangat penting dikuasai oleh guru praperkhidmatan bagi memastikan mereka menjadi seorang bakal guru kompetitif (Lee & Lee, 2010, Williamson & White, 2003). Kemahiran insaniah dalam kajian ini meliputi aspek (a) komunikasi, kepimpinan dan kemahiran berpasukan ($\lambda = .912$); (b) kaedah saintifik, pemikiran kritikal dan kemahiran penyelesaian masalah ($\lambda = .895$); (c) kemahiran pengurusan dan keusahawanan ($\lambda = .890$); (d) kemahiran sosial dan tanggungjawab ($\lambda = .875$); dan (e) etika, profesionalisme dan kemanusiaan ($\lambda = .872$). Manakala pengaruh terhadap kemahiran yang bersifat teknikal (*hard skills*) iaitu praktikal ($\lambda = .868$), pembelajaran sepanjang hayat ($\lambda = .866$), dan pengetahuan dan kefahaman ($\lambda = .852$) pula secara perbandingan adalah lebih kecil.

Pelaksanaan praktikum merupakan satu contoh model terapan kemahiran insaniah (Kementerian Pengajian Tinggi, 2006) dan menyokong kajian-kajian lepas yang menunjukkan bahawa kemahiran insaniah paling banyak terbentuk semasa pelajar mengalami pengalaman sebenar kerjaya mereka semasa praktikum (Fong-Woon, Zainal Ambri, & Satirenjit, 2011; Halabi & Suizah, 2002, Stefanie, Mahmud, Ida Syahirah, & Sharmane, 2012). Rajah 5.1 menunjukkan ringkasan model pembentukan kualiti guru yang kompeten.



Petunjuk: - - - -> Laluan Tambahan

Nota: *p < .05

Rajah 5.1: Ringkasan Model Kompeten Pembentukan Kualiti Guru

5.2.3 Pengaruh Penglibatan Praktikum Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.

Objektif kedua kajian ini ialah menentukan pengaruh penglibatan praktikum terhadap pembentukan kualiti guru. Model pembentukan kualiti guru menunjukkan penglibatan praktikum guru meliputi tujuh dimensi iaitu amalan refleksi ($\lambda = .907$), pengajaran dan pembelajaran (P&P) ($\lambda = .892$), pengurusan kerja dan emosi ($\lambda = .873$), penilaian pelajar ($\lambda = .867$), semangat ($\lambda = .860$), komitmen ($\lambda = .854$), dan pengendalian aktiviti ($\lambda = .829$).

Dapatan kajian menunjukkan amalan refleksi paling menyumbang kepada penglibatan praktikum. Ini berlaku, kerana amalan refleksi dalam praktikum amat penting bagi membantu guru praperkhidmatan lebih memahami pengalaman berkaitan tindakan, pemikiran dan perasaan mereka semasa praktikum (Etherington, 2009; Faizah, 2008; Rodman, 2010; Trent, 2010). Keseluruhan proses refleksi ini

memerlukan guru pra-pekhidmatan menilai dan bertindak sesuai dengan keperluan jangkaan yang ditetapkan selari dengan konsep pengarahannya sendiri dalam Teori Kognitif Sosial (Bandura, 2001). Sebahagian besar fokus penglibatan praktikum pula adalah kepada P&P (Bahagian Pendidikan Guru, 2009b). Melalui penglibatan mengendalikan P&P guru praperkhidmatan akan berusaha bagi memastikan persediaan, strategi pengajaran dan komunikasi dalam kelas dilaksanakan dengan berkesan. Lebih-lebih lagi disebabkan pengendalian P&P memerlukan pelbagai kemahiran. Justeru, adalah tidak menghairankan guru-perkhidmatan berasa gusar dan melibatkan diri sepenuhnya dalam tugas ini semasa praktikum (Goh & Mathhews, 2011).

Tekanan yang dialami semasa praktikum menyebabkan guru praperkhidmatan mengasingkan diri dari terlibat dalam aktiviti (Ong, Ros, Azlian, Sharnti, & Ho, 2004). Oleh itu, guru-guru ini perlu bijak mengurus kerja dan emosi bagi melibatkan diri semua aktiviti yang ditetapkan oleh IPG dan pihak sekolah. Dapatan kajian lepas turut mendapati pengurusan berkaitan murid terutamanya dari aspek kawalan kelas dan pengurusan disiplin adalah aspek yang paling dibimbangi dan sukar ditangani semasa praktikum (Atici, 2007; Faizah, 2008; Reupert & Woodcock, 2011). Guru praperkhidmatan ini perlu bersabar dan tenang menghadapi kerenah murid dan menjalin hubungan yang baik dengan guru pembimbing (Goh & Mathhews, 2011; Reupert. & Woodcock, 2011).

Aspek lain yang mempengaruhi penglibatan praktikum ialah penilaian pelajar. Penilaian pelajar ini juga mencakupi aspek P&P dan amalan refleksi di mana guru perlu sentiasa menyemak kerja murid, mengenal pasti pencapaian dan menyediakan

pelbagai aktiviti bagi menambah baik P&P mereka. Penglibatan praktikum juga meliputi semangat dan komitmen mereka (Cornu, 2009; Ng, Nicholas, & William, 2010). Penglibatan ini meliputi pengendalian aktiviti ko-kurikulum dan aktiviti-aktiviti luar bilik darjah yang dilaksanakan di pihak sekolah dari semasa ke semasa (Bahagian Pendidikan Guru, 2009b).

Hasil kajian menunjukkan penglibatan praktikum mempunyai hubungan langsung positif yang signifikan dengan kualiti guru ($\beta = .592$, $p = .000$). Penglibatan praktikum sangat penting kerana ia merupakan satu proses pembelajaran masteri yang bertepatan dengan saranan SCT (Bandura, 1986, 2001). Ini bermakna guru praperkhidmatan yang proaktif dan aktif dalam aktiviti di tempat praktikum dapat meningkatkan tahap kualiti diri mereka sebagai seorang guru dari aspek kognitif, emosi dan tingkah laku. Di samping mengalami sendiri kehidupan sebenar sebagai guru, mereka berpeluang mengaplikasikan teori yang dipelajari di institut pendidikan guru secara praktikal. Dapatan kajian ini selari dengan kajian berkaitan hubungan langsung yang signifikan antara penglibatan kerja terhadap pencapaian dan pencapaian kerja (antaranya Bakker & Demerouti, 2008; Rich, 2007; Balducci, Fraccaroli, & Schaufeli, 2010; Schaufeli, Taris, & Bakker, 2006).

Penglibatan guru praperkhidmatan dalam aktiviti semasa praktikum bergantung kepada faktor individu iaitu modal psikologi dan faktor persekitaran praktikum iaitu bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah. Pernyataan ini merujuk kepada model pembentukan kualiti guru yang menunjukkan bahawa 65% varians penglibatan praktikum ini disumbangkan oleh ketiga-tiga pemboleh ubah tersebut.

Kesimpulannya, kajian ini menyokong SCCT yang menyatakan bahawa pencapaian dalam sesuatu tugas akan mempengaruhi kejayaan dalam tugas yang lain (Duffy & Lent, 2009; Lent & Brown, 2006). Oleh itu, guru praperkhidmatan yang mempunyai tahap penglibatan yang tinggi akan mencapai kualiti guru yang lebih tinggi. Kejayaan dalam tugas praktikum akan turut mempengaruhi kejayaan dalam program PISMP.

5.2.4 Pengaruh Modal Psikologi Positif Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.

Objektif kelima kajian ini ialah menentukan pengaruh modal psikologi positif terhadap model pembentukan kualiti guru. Dalam kajian ini, modal psikologi positif terdiri daripada empat elemen psikologi positif iaitu Ketahanan ($\lambda = .863$), Efikasi ($\lambda = .826$), Harapan ($\lambda = .741$), dan Optimis ($\lambda = .719$). Dengan adanya modal psikologi positif, guru praperkhidmatan dapat bertahan dan gigih berusaha sehingga melangkaui matlamat asal demi mencapai kejayaan apabila berhadapan dengan masalah dan kesulitan. Ketahanan inilah yang mendasari keberkesanan pengajaran, kepuasan, dan komitmen guru yang dibuktikan dalam kajian-kajian lepas (Bobek, 2002; Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004). Kejayaan seseorang semasa melibatkan diri dalam melaksanakan sesuatu tugas, hasil refleksi daripada proses yang mereka jalani, dan interpretasi hasil kejayaan tersebut akan meningkatkan efikasi sendiri (Bandura, 2007; Luthans, Youssef et al., 2007; Stajkovic & Luthans, 1998b). Peningkatan efikasi sendiri ini seterusnya mampu meningkatkan penglibatan mereka dalam tugas yang sukar dan mencabar.

Modal psikologi positif mendorong penglibatan praktikum yang aktif dan persekitaran sekolah yang kondusif bagi memberi peluang kepada guru praperkhidmatan untuk mencuba pelbagai pendekatan yang berbeza dalam menangani masalah yang timbul, dan sentiasa mengharapkan sesuatu yang terbaik dalam kerja buat mereka. Sikap optimis semasa praktikum ini diharap mampu memastikan guru praperkhidmatan kekal cemerlang dalam kerjaya mereka kerana kajian membuktikan sikap optimis di awal kerjaya akan memberi kesan jangka panjang terhadap kerjaya (Salmela-Aro et al., 2009; 2011; Seligman, 1997).

Dapatan ini menunjukkan modal psikologi positif yang dipelopori dalam kajian-kajian berkaitan psikologi organisasi sesuai diintegrasikan dalam kajian penilaian program pendidikan sebagaimana saranan yang dikemukakan oleh Searle (2010) dan kajian awal oleh Luthans et al. (2007). Kajian ini juga membuktikan modal psikologi positif sebagai faktor peringkat kedua sesuai bagi mengembangkan elemen efikasi sendiri sebagai pemboleh ubah psikologi positif dalam SCCT (Lent, 2004; Lent et al., 1994).

Hasil kajian menunjukkan modal psikologi positif mempunyai hubungan langsung positif yang signifikan dengan kualiti guru ($\beta = .268, p = .000$). Melalui program praktikum, kekuatan dan kualiti positif guru praperkhidmatan dapat dibangunkan. Dapatan ini selari dengan kajian lepas berkaitan hubungan modal psikologi positif dan pencapaian (antaranya Luthans, Avolio et al., 2007; Luthans et al., 2008).

Kajian ini juga menunjukkan modal psikologi positif mempunyai hubungan tak langsung yang signifikan dengan kualiti guru dengan kehadiran penglibatan

praktikum sebagai pemboleh ubah perantara ($\beta = .5715$, $Z = 12.1080$, BC 95% CI [.6821, .9464]). Modal psikologi positif akan meningkatkan penglibatan praktikum selari dengan dapatan kajian lepas (Bakker et al., 2006; Xanthopoulou et al., 2007; Xanthopoulou et al., 2009). Dapatan kajian ini juga selari dengan dapatan kajian Xanthopoulou et al. (2008) berdasarkan model JD-R yang menunjukkan penglibatan kerja menjadi perantaraan terhadap hubungan modal psikologi positif dan pencapaian.

Kajian juga menunjukkan persekitaran sekolah menjadi perantara yang signifikan ($\beta = .0989$, $Z = 3.4971$, BC 95% CI [.0445, .1975]) dalam hubungan modal psikologi positif dan kualiti guru. Kajian ini menyokong dapatan kajian Duffy & Lent (2009) yang mendapati persekitaran sekolah menjadi pemboleh ubah perantaraan yang signifikan kepada hubungan efikasi sendiri dengan kepuasan kerja guru (Duffy & Lent, 2009). Selanjutnya, perbandingan antara dua pemboleh ubah perantara menunjukkan penglibatan praktikum memberi kesan yang lebih besar berbanding persekitaran sekolah (nisbah kesan = $.74 > .13$).

Semasa praktikum, guru praperkhidmatan berhadapan dengan pelbagai cabaran dalam menghadapi kerenah pelajar dan masyarakat sekolah umumnya. Mereka juga perlu memenuhi tuntutan yang telah ditetapkan oleh Institut Pendidikan Guru. Pengalaman semasa praktikum adalah waktu yang kritikal dalam proses pembentukan psikologi positif (Hoy, 2000). Malahan, dapatan kajian Kwakman (2003) turut menunjukkan faktor persekitaran dapat meramal penglibatan guru dalam aktiviti pembelajaran profesional, namun ramalan ini adalah lebih kecil berbanding

faktor peribadi. Justeru, tanpa modal psikologi positif adalah sukar untuk mereka mengharungi praktikum bagi mengejar kejayaan dalam program PISMP.

Kesimpulannya, situasi-situasi yang dibincangkan di atas dapat membuktikan kepentingan modal psikologi positif terhadap guru praperkhidmatan semasa praktikum.

5.2.5 Pengaruh Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.

Objektif keenam kajian ini ialah menentukan pengaruh faktor pemilihan profesion keguruan terhadap model pembentukan kualiti guru. Dalam model pembentukan kualiti guru, sembilan faktor pemilihan profesion keguruan mewakili faktor yang membentuk kerangka pemilihan profesion keguruan (*Factors Influencing Teaching Choice Framework (FIT-Choice)*) (Watt & Richardson, 2007). Faktor nilai motivasi intrinsik dalam kajian ini diwakili oleh masa bersama keluarga ($\lambda = .813$), jaminan kerjaya ($\lambda = .796$), dan nilai intrinsik kerjaya ($\lambda = .642$).

Dapatan menunjukkan nilai motivasi instrinsik menjadi faktor utama guru praperkhidmatan memilih profesion keguruan. Dapatan ini selari dengan hasil kajian yang dijalankan di negara-negara membangun seperti Brunei, Zimbabwe dan Cameron, Jamaica dan Carribean (OECD, 2005; Richardson & Watt, 2010). Dapatan ini juga masih menyokong kajian yang dijalankan lebih dua dekad lalu terhadap guru pelatih di maktab perguruan (Noran, 1990) dan kajian-kajian terkini yang dijalankan terhadap guru praperkhidmatan (Mohd Yusof, 2002; Halima, 2006; Mohammed Sani, Salleh, & Norzaini, 2002).

Walau bagaimanapun, tidak dapat dinafikan bahawa bakal guru-guru ini mempunyai nilai murni untuk bersama-sama membangunkan masyarakat (Watt, Ricahrdson, & Pietsch, 2009). Ini ditunjukkan oleh faktor nilai utiliti sosial yang diwakili oleh faktor membentuk masa depan kanak-kanak/remaja ($\lambda = .719$), meningkatkan ekuiti sosial ($\lambda = .751$), menyumbang kepada masyarakat ($\lambda = .684$) yang turut memberi pengaruh yang tinggi kepada pemilihan profesion ini. Selain itu, faktor pemilihan ini juga diwakili oleh persepsi sendiri terhadap keupayaan mengajar ($\lambda = .864$). Persepsi ini pastinya akan mempengaruhi harapan, keyakinan, ketahanan diri dan membina sikap optimis semasa mereka menyertai latihan perguruan amnya dan praktikum khasnya.

Berdasarkan Teori Jangkaan Nilai (*Expectancy Value Theory*) yang membentuk kerangka faktor pemilihan ini, pulangan tugas iaitu gaji ($\lambda = .586$) tidak menjadi faktor penting kepada pemilihan profesion ini. Dapatan kajian ini berbeza daripada kajian Watt dan Richardson (2007) di Australia. Situasi ini berlaku kerana profesion keguruan di Malaysia adalah kerjaya yang terjamin. Malahan, pendidikan guru di IPG juga ditaja sepenuhnya oleh Kementerian Pelajaran.

Namun, di sebalik pelbagai faktor yang mempengaruhi pemilihan profesion keguruan, faktor-faktor tidak mempunyai perkaitan langsung yang signifikan dengan kualiti guru ($\beta = .051$, $p = .105$). Dapatan ini bertentangan dengan dapatan kajian sebelum ini yang menunjukkan faktor guru praperkhidmatan menyertai profesion keguruan mempunyai hubungan langsung yang signifikan dengan pencapaian mereka semasa menjalani pendidikan guru (Bruinsma & Jansen, 2010; Mohd Yusof et al., 2008). Walau bagaimanapun, seperti yang dijelaskan sebelum ini, kajian ini

berbeza dengan kajian lepas kerana kajian ini melibatkan pelbagai pemboleh ubah perantara seperti yang dicadangkan dalam SCCT (Lent, 2004; Lent et al., 1994).

Dapatan analisis hubungan tak langsung pula menunjukkan tiga pemboleh ubah iaitu bimbingan guru pembimbing, modal psikologi positif, dan persekitaran sekolah memberi kesan perantaraan penuh yang signifikan ($\beta = .343$, BC 95% CI [.253, .432]) dalam hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru.

Analisis terperinci menunjukkan bimbingan guru pembimbing memberi kesan perantaraan yang signifikan ($\beta = .0478$, $Z = 3.3245$, BC 95% CI [.0217, .0816]) terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru dengan nisbah kesan = .14. Dapatan kajian ini menyokong penggunaan pemboleh ubah ini dalam SCCT (Lent, 2004; Lent et al., 1994) yang menyatakan bahawa sokongan yang diterima oleh seseorang menjadi perantara terhadap hubungan faktor peribadi dengan pencapaian. Dapatan ini selari dengan kajian Schepens et al. (2009) yang menunjukkan sokongan dan bimbingan guru pembimbing memberi kesan tak langsung terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti.

Sebagai individu yang telah dewasa, guru praperkhidmatan ini tidak akan dengan sewenang-wenangnya menerima apa sahaja yang ditunjuk ajar, diarah atau dibimbing oleh guru pembimbing. Menurut Rajuan et al. (2008), setiap guru praperkhidmatan berbeza cara penerimaan terhadap bimbingan yang diterima daripada guru pembimbing, bergantung kepada nilai yang tertanam dalam diri mereka. Oleh itu, faktor pemilihan profesion keguruan menjadi salah satu faktor penentu kepada penerimaan guru ini terhadap bimbingan yang diterima. Mereka

yang lebih bersemangat untuk menjadi guru pastinya lebih positif menerima teguran dan maklum balas yang diterima daripada guru pembimbing bagi memastikan mereka dapat mencapai hasrat murni mereka dalam profesion ini.

Analisis terperinci selanjutnya menunjukkan modal psikologi positif turut memberi kesan perantaraan yang signifikan ($\beta = .1390$, $Z = 5.5580$, BC 95% CI [.0915, .1988]) terhadap hubungan faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru dengan nisbah kesan = .14. Dapatan kajian ini menyokong secara empirikal pendapat yang dikemukakan oleh Rots et al. (2010) yang menyatakan bahawa guru praperkhidmatan yang berminat untuk menjadi guru akan lebih berkeyakinan terhadap tugas mereka terutamanya semasa praktikum. Walau bagaimanapun, berbanding dengan kajian tersebut yang menggunakan satu aspek psikologi positif sahaja iaitu efikasi sendiri, kajian ini turut mengambil kira tiga aspek psikologi positif yang lain iaitu harapan, ketahanan dan optimis. Oleh itu, guru praperkhidmatan yang benar-benar memilih profesion keguruan ini akan turut mempunyai keinginan yang tinggi dan bermotivasi untuk mencapai kejayaan (harapan), berupaya untuk mengadaptasi dalam pelbagai situasi dan berusaha meningkatkan keupayaan diri semasa menghadapi kesukaran (ketahanan), dan sentiasa bertanggung baik bahawa mereka pasti akan mencapai kejayaan (optimis).

Model pembentukan kualiti guru dalam kajian ini turut menambah satu laluan berbanding kerangka teoritikal kajian bagi menghasilkan model yang lebih kompeten. Penambahan laluan faktor pemilihan profesion keguruan terhadap persekitaran sekolah menunjukkan persekitaran sekolah menjadi perantara yang signifikan ($\beta = .0478$, $Z = 3.3245$, BC 95% CI [.0217, .0816]) dalam hubungan di

antara faktor pemilihan profesion keguruan dengan kualiti guru. Guru praperkhidmatan yang berminat menyertai profesion ini akan lebih mudah bergaul dengan masyarakat sekolah, lebih mudah menerima teguran dan menerima setiap maklum balas dengan hati yang terbuka (Roberts & Harlin, 2009). Oleh itu, guru praperkhidmatan ini akan mempunyai persepsi positif terhadap persekitaran sekolah. Mereka juga akan bersikap pro-aktif dengan berusaha mengadaptasi diri mereka dengan kekurangan sumber, masalah pelajar, dan tekanan kerja.

Perbandingan di antara ketiga-ketiga pemboleh perantara pula menunjukkan faktor pemilihan profesion keguruan memberi kesan yang lebih tinggi terhadap faktor peribadi iaitu modal psikologi positif (nisbah kesan = .39) berbanding faktor persekitaran iaitu persekitaran sekolah (nisbah kesan = .20) dan bimbingan guru pembimbing (nisbah kesan = .14). Faktor pemilihan profesion keguruan adalah sesuatu yang tekal (Murphy et al., 2004; Ng et al., 2010; Peske et al., 2001), namun dengan penekanan yang lebih diberikan terhadap pembinaan aspek psikologi positif, dan sokongan guru pembimbing, pentadbir, guru-guru lain serta masyarakat sekolah semasa praktikum akan membantu guru praperkhidmatan mencapai tahap kualiti guru yang baik.

5.2.6 Pengaruh Bimbingan Guru Pembimbing Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.

Objektif keempat kajian ini ialah menentukan pengaruh bimbingan guru pembimbing terhadap model pembentukan kualiti guru. Guru pembimbing menjadi model terbaik bagi guru praperkhidmatan mempelajari pengetahuan dan kemahiran keguruan ($\lambda = .982$) dengan kaedah pemerhatian (Barab & Hay, 2001; Hudson et al.,

2005). Adanya guru pembimbing sebagai model, akan dapat meningkatkan keyakinan diri seseorang guru praperkhidmatan. Dapatan ini menyokong kaedah peningkatan efikasi sendiri berdasarkan Teori Kognitif Sosial (Bandura, 1986). Guru pembimbing juga sangat membantu guru pelatih memahami sistem kurikulum ($\lambda = .970$) kerana kepekaan terhadap kurikulum amat sesuai disemai semasa guru perkhidmatan masih berada dalam latihan perguruan (Hudson, 2007). Maklum balas yang membina terhadap tugas yang dijalankan oleh guru praperkhidmatan ($\lambda = .939$) juga mempengaruhi bimbingan yang diterima daripada guru pembimbing. Bimbingan ini membolehkan guru praperkhidmatan sentiasa merefleksi dan menambah baik amalan pengajaran mereka (Jarvis et al., 2001, Hudson et al., 2005). Guru pembimbing juga memberi bimbingan dari aspek pengetahuan dan amalan pedagogi ($\lambda = .929$), yang berkaitan dengan penglibatan praktikum (antaranya Bullough, 2005; Noor Azlan & Lim, 2011; Nor Asimah, 2010). Namun begitu, bimbingan dari aspek ini sangat bergantung kepada persekitaran sekolah yang kondusif (Hudson et al., 2005), serta atribut peribadi guru pembimbing yang baik ($\lambda = .892$).

Kajian ini menunjukkan model lima faktor pementoran (Hudson & Skamp, Brooks, 2004) sesuai diaplikasikan dalam kajian praktikum PISMP, bertepatan dengan saranan Hudson (2007). Selain itu, bagi disesuaikan dengan program praktikum PISMP, kajian ini menunjukkan guru pelatih memerlukan bimbingan guru pembimbing dari aspek perancangan dan pengendalian ko-kurikulum ($\lambda = .737$).

Dapatan kajian ini menunjukkan bimbingan guru pembimbing tidak memberi kesan secara langsung terhadap tahap kualiti guru ($\beta = .023$, $p = .589$). Dapatan ini

bertentangan dengan dapatan kajian lepas yang menunjukkan terdapat hubungan langsung antara bimbingan guru pembimbing dan kualiti guru (Fazio & Voalnte, 2011; Schepens et al., 2009; Wang & Odell, 2002). Namun kerangka kajian ini berbeza dengan kajian-kajian lepas tersebut. Hubungan guru pembimbing dengan pencapaian dalam konteks kajian ini turut mengambil kira tiga faktor perantara seperti yang dicadangkan dalam SCCT (Lent, 2004; Lent et al., 1994), iaitu penglibatan praktikum, persekitaran sekolah dan modal psikologi positif. Kepentingan tiga pemboleh ubah perantara ini di dalam hubungan antara bimbingan guru pembimbing dan kualiti guru dibuktikan berdasarkan hasil kajian yang menunjukkan wujudnya hubungan tak langsung yang signifikan ($\beta = .532$, $p = .000$, BC 95% CI [.448, .621]) dengan kesan perantaraan penuh (nisbah kesan = .76). Perbandingan di antara ketiga-tiga faktor pula menunjukkan penglibatan praktikum memberi kesan yang paling besar (nisbah kesan = .47) dan diikuti oleh persekitaran sekolah (nisbah kesan = .270) dan modal psikologi positif (nisbah kesan = .17).

Hasil kajian spesifik terhadap hubungan tak langsung menunjukkan penglibatan praktikum menjadi pemboleh ubah perantara yang signifikan dalam hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru ($\beta = .1995$, $Z = 4.9420$, BC 95% CI [.1201, .2775]). Kajian ini selari dengan kajian peranan guru pembimbing terhadap guru praperkhidmatan semasa praktikum (Rots et al., 2010). Malahan dapatan ini menyokong saranan model Tuntutan-Sumber Kerja (Job Demand-Resources (JD-R) model) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001) dan kajian empirikal dalam organisasi (Hakanen et al., 2006; Jackson et al., 2006; Salanova et al., 2009) yang menunjukkan bahawa penglibatan kerja memberi kesan tak langsung terhadap hubungan di antara sokongan, maklum balas dan penyeliaan

yang diterima terhadap pencapaian prestasi mereka. Oleh itu, bimbingan guru pembimbing yang berkesan dan mencukupi sangat penting dalam membantu guru praperkhidmatan melibatkan diri dalam aktiviti berkaitan pengajaran pembelajaran dalam bilik darjah khususnya dan aktiviti sekolah.

Pemboleh ubah persekitaran sekolah juga menjadi pemboleh ubah perantara yang signifikan dalam hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru ($\beta = .1193$, $Z = 5.4846$, BC 95% CI [.0742, .1736]). Hasil kajian ini menyokong dapatan kajian Duffy dan Lent (2009) yang menunjukkan persekitaran sekolah menjadi perantara terhadap hubungan bimbingan dan pencapaian. Persekitaran sekolah adalah sesuatu yang adalah sukar untuk diubah dan bukan di dalam bidang kuasa guru pra pekhidmatan untuk mengubahnya (Duffy & Lent, 2009). Oleh itu, peranan dalam bimbingan guru pembimbing penting bagi memastikan pelajar mampu mengadaptasi diri mereka dengan suasana sekolah.

Hasil kajian seterusnya pula menunjukkan modal psikologi positif menjadi pemboleh ubah perantara yang signifikan dalam hubungan bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru ($\beta = .0742$, $Z = 2.8691$, BC 95% CI [.0242, .1254]). Dapatan ini bertepatan dengan teori berkaitan psikologi positif yang menunjukkan bimbingan dan sokongan daripada mentor atau penyelia akan meningkatkan modal psikologi positif (Cakir & Alici, 2009; Egel, 2009; Fives et al., 2007; Sahin & Atay, 2010). Semasa praktikum, guru pembimbing dapat membantu guru praperkhidmatan meningkatkan harapan mereka dengan cara menetapkan matlamat dan tanda aras yang jelas melalui proses runding cara. Dapatan ini bertepatan dengan kajian lepas yang menunjukkan harapan boleh ditingkatkan dengan penetapan matlamat, laluan

dan agensi (Lopez et al., 2009). Selain itu, guru pembimbing juga penting dalam meningkatkan keyakinan diri guru praperkhidmatan untuk menyempurnakan tugas yang dipertanggungjawabkan seperti yang disarankan oleh Bandura (1997) dan Tschannen-Moran et al. (1998). Selaras dengan kaedah pembentukan efikasi sendiri dalam SCT (Bandura, 1982, 1997) keyakinan diri guru praperkhidmatan dibentuk apabila guru pembimbing menjadi model, memberi maklum balas yang positif, dan memberi rangsangan psikologi. Kajian ini turut menyokong Model Hubungan Ketahanan (Jordan, 2006) di mana guru pembimbing perlu memberi ruang dan peluang kepada guru praperkhidmatan semasa melaksanakan sesuatu tugas bagi meningkatkan ketahanan diri mereka. Apabila guru pelatih berjaya melaksanakan tugas yang diberikan kepada mereka secara berterusan maka mereka juga akan bersifat optimis bagi mencapai kejayaan dalam tugas yang lain.

Kesimpulannya, kehadiran ketiga-tiga faktor perantara yang dijelaskan di atas penting dalam hubungan di antara bimbingan guru pembimbing dengan kualiti guru. Keseluruhan dapatan berdasarkan objektif ini menunjukkan bimbingan guru pembimbing dapat membantu guru pembimbing melaksanakan tugas, menyesuaikan diri dengan persekitaran sekolah, dan meningkatkan modal psikologi positif mereka. Guru pembimbing adalah salah satu sumber kekuatan bagi guru praperkhidmatan semasa mengharungi cabaran berganda dalam praktikum iaitu menjadi pelajar dan guru dalam masa yang sama.

5.2.7 Pengaruh Persekitaran Sekolah Terhadap Model Pembentukan Kualiti Guru.

Objektif ketiga kajian ini ialah menentukan pengaruh persekitaran sekolah terhadap model pembentukan kualiti guru. Model pembentukan kualiti guru menunjukkan persekitaran sekolah meliputi enam dimensi iaitu penggabungan ($\lambda = .945$), sokongan pelajar ($\lambda = .931$), kesepakatan misi ($\lambda = .753$), minat profesional ($\lambda = .705$), kecukupan sumber ($\lambda = .612$), tekanan kerja ($\lambda = .590$). Dimensi-dimensi yang dikekalkan dalam model ini menunjukkan hubungan baik antara guru praperkhidmatan dengan pelajar dan dorongan serta sokongan guru-guru di sekolah adalah penting semasa mereka menjalani praktikum. Selain dari itu, pematuhan sistem sekolah, budaya profesionalisme guru, dan penyediaan sumber yang mencukupi juga turut menyumbang kepada persekitaran sekolah yang kondusif bagi guru pelatih menjalani praktikum. Dimensi inovasi digugurkan dari model ini selari dengan kajian Huang dan Waxman (2009). Dimensi ini digugurkan kerana guru praperkhidmatan tidak terlibat dengan inovasi yang berkaitan dengan pelaksanaan dasar sekolah seperti kursus dan kurikulum.

Hasil kajian menunjukkan persekitaran sekolah tidak mempunyai perkaitan langsung yang signifikan dengan kualiti guru ($\beta = .193$, $p = .240$). Sebaliknya, penglibatan praktikum memberi kesan perantaraan penuh terhadap hubungan antara persekitaran sekolah dengan kualiti guru ($\beta = .193$, BC 95% CI [.101, .283], $p = .000$). Dapatan ini juga menyokong model Tuntutan-Sumber Kerja (Job Demand-Resources (JD-R) model) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Apabila wujudnya persekitaran sekolah yang kondusif, guru praperkhidmatan akan berasa selesa, yakin dan seronok untuk melibatkan diri dalam aktiviti bilik darjah dan sekolah. Dapatan

ini selari dengan kajian-kajian yang menunjukkan penglibatan kerja memberi kesan perantaraan terhadap hubungan di antara persekitaran sekolah dengan pencapaian guru (Chughtai & Buckley, 2009; Hakanen et al., 2006; Jackson et al., 2006). Walaupun kajian-kajian lepas dijalankan dalam kalangan guru dalam perkhidmatan, namun kajian ini membuktikan kepentingan persekitaran sekolah terhadap guru praperkhidmatan semasa praktikum.

Kesimpulannya, kajian ini memperlihatkan bahawa persekitaran sekolah yang kondusif penting bagi guru-guru praperkhidmatan menyesuaikan diri semasa menjalani praktikum. Persekitaraan yang kondusif juga memberi peluang kepada guru praperkhidmatan untuk melibatkan diri dalam banyak aktiviti di sekolah semasa menjalani praktikum (Huang & Waxman, 2009). Dengan itu, apabila mereka dapat melaksanakan tugas mereka dengan lebih selesa, maka tentunya akan dapat meningkatkan pencapaian tahap kualiti.

5.2.8 Model Peningkatan Kualiti Guru

Objektif ketujuh kajian ini ialah membangunkan model peningkatan kualiti guru yang mencapai nilai kesepadanan data yang baik. Model ini dihasilkan berdasarkan LGM yang melibatkan pengumpulan data dalam tiga siri iaitu selepas praktikum fasa I, fasa II dan fasa III.

Hasil analisis menunjukkan model peningkatan kualiti guru mencapai ketepatan data yang baik ($CMIN = 5.477$, $DF = 4$, $CMIN/DF = 1.369$, $p = .242$, $CFI = .994$, $SRMR = .0051$ dan $RMSEA = .041$) (Rujuk Rajah 4.13: model peningkatan kualiti guru). Ini menunjukkan model LGM sesuai diaplikasikan dalam kajian penilaian program

pendidikan yang bersifat jangka panjang bagi menjelaskan peningkatan keseluruhan kumpulan kajian, variasi dalam kumpulan, dan keberkesanan peramal bagi menjelaskan perbezaan dalam kumpulan tersebut.

Pengaplikasian model LGM ini dalam bidang pendidikan dan bidang-bidang lain telah mendapat perhatian ramai pengkaji (Marsh & Hau, 2007, Serva, Kher, & Laurenceau, 2011). Antaranya adalah kajian dalam bidang psikologi pendidikan (Yeo, Fearrington, & Christ, 2011; Hong & Ho, 2005), perubatan (Gjestad, Franck, Hagtvet, & Haver, 2011), ekologi (Chen & Lin, 2010), dan pemasaran (Eggert, Hogreve, Ulaga, & Muenkhoff, 2011). Walau bagaimanapun, kajian-kajian dalam bidang pendidikan tertumpu kepada kajian dalam kalangan pelajar-pelajar sekolah, antaranya kajian penguasaan bahasa (Guglielmi, 2008; Yeo, Kim, Branum-Martin, Wayman, Espin, 2011; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi, & Kirby, 2005), peningkatan psikologi positif (Barbaranelli & Bandura, 2008; Caprara et al., 2008), dan pencapaian akademik (Wu, Hughes, & Kwok, 2010). Analisis Blanchard dan Konold (2011) turut membuktikan bahawa LGM masih kurang diterokai dalam kajian pendidikan tinggi. Oleh itu pembangunan model ini dapat menyumbang kepada aplikasi LGM dalam pendidikan tinggi amnya dengan mengkhususkan kepada pendidikan guru.

5.2.9 Peningkatan Tahap Kualiti Guru Bagi Tiga Fasa Praktikum

Objektif kelapan kajian ini adalah bagi mengenal pasti peningkatan tahap kualiti guru selepas menjalani tiga fasa praktikum iaitu praktikum fasa I, fasa II dan fasa III. Nilai *intercept* menunjukkan nilai min kualiti guru selepas praktikum fasa I ialah 5.264. Min *slope* pula menunjukkan peningkatan secara linear bagi fasa praktikum

tersebut dengan nilai jangkaan peningkatan bagi kajian siri 1 = 5.398, siri 2 = 5.765, dan siri 3 = 6.131. Dapatan kajian ini menunjukkan terdapat peningkatan kualiti guru yang signifikan (rujuk Rajah 4.14: Keluk Peningkatan Kualiti Guru) bagi tiga fasa praktikum tersebut. Dapatan kajian secara empirikal ini menyokong pelaksanaan praktikum dalam Program Ijazah Sarjana Muda Pengajaran iaitu melaksanakan praktikum secara berturutan selama tiga semester (Bahagian Pendidikan Guru, 2009b). Dasar ini bertepatan dengan hasrat negara bagi melahirkan guru berkualiti melalui peningkatan kualiti latihan praktikum pendidikan guru dengan memanjangkan tempoh praktikum dalam Rancangan Malaysia ke-10 (Unit Perancang Ekonomi, 2010).

Walau bagaimanapun, nilai varians *intercepts* ($D_i = .227$) dan *slopes* ($D_s = .059$) menunjukkan terdapat kepelbagaian tahap perubahan yang signifikan ($p < .001$) bagi peningkatan kualiti guru di antara seseorang individu dengan individu yang lain.

Analisis kovarian menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan ($C.R = -3.569$, $p < .001$) antara tahap kualiti guru pada praktikum fasa I dan kadar perubahan sepanjang tiga fasa praktikum. Walau bagaimanapun, nilai korelasi negatif ($r = -.291$) menunjukkan guru praperkhidmatan yang mempunyai tahap kualiti yang tinggi pada praktikum 1 (*intercepts*) mempunyai kadar peningkatan kualiti guru yang agak rendah (*slopes*). Hasil kajian juga menunjukkan peningkatan tahap kualiti guru adalah berbeza antara individu dan tingkat perkembangannya bergantung kepada tahap kualiti pada praktikum fasa I. Menurut Model Pencapaian dalam SCCT, keupayaan atau pencapaian lalu mempunyai hubungan dengan pencapaian seseorang (Lent & Brown, 2006; Lent et al., 1994). Oleh itu dalam konteks kajian ini,

pencapaian SPM yang menjadi syarat kelayakan masuk ke program PISMP diuji bagi menentukan sama ada ia menjadi penentu kepada perbezaan tahap peningkatan antara individu.

Kajian-kajian lepas yang menggunakan SCCT (Ji, Lapan, & Tate, 2004) menunjukkan terdapat perbezaan antara jantina dari segi pencapaian. Namun berbeza dengan kajian tersebut, kajian ini menguji faktor jantina dalam model peningkatan kualiti guru bagi mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan antara lelaki dan perempuan dari segi peningkatan tahap pencapaian iaitu kualiti guru.

5.2.10 Jantina Menjadi Penentu Kepada Model Peningkatan Kualiti Guru

Objektif kesembilan kajian ini adalah bagi mengenal pasti sama ada jantina dan pencapaian gred A dalam SPM menjadi penentu kepada peningkatan tahap kualiti guru.

Nilai *intercept* ($\beta = -.028$, C.R. = $-.393$, $p = .695$) menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kualiti guru praperkhidmatan lelaki dan perempuan. Dapatan kajian ini menyumbang kepada dapatan kajian-kajian lepas yang menunjukkan tidak terdapat perbezaan di antara guru lelaki dan perempuan, antaranya dari aspek pembelajaran pelajar (Carrington et al., 2007) dan sikap mereka terhadap pendidikan (Wheless & Potorti, 1989). Oleh itu kajian ini dapat membuktikan secara empirikal bahawa perbezaan ini juga tidak signifikan semasa guru tersebut berada dalam praperkhidmatan dari segi kualiti mereka meliputi aspek (a) pengetahuan dan kefahaman; (b) kemahiran praktikal; (c) kemahiran sosial dan tanggungjawab; (d) etika, profesionalisme dan kemanusiaan; (e) komunikasi,

keimpinan dan kemahiran berpasukan; (f) kaedah saintifik, pemikiran dan kemahiran penyelesaian masalah; (g) pembelajaran sepanjang hayat; dan (h) kemahiran pengurusan dan keusahawanan.

Walau bagaimanapun, kajian ini berbeza kerana ia menggunakan reka bentuk kajian *multiple point* berbanding dengan kajian lepas yang menggunakan reka bentuk *cross-sectional*. Oleh itu, reka bentuk kajian ini dapat memperlihatkan perbezaan antara jantina bagi kadar peningkatan kualiti guru. Berdasarkan nilai *slopes* ($\beta = .010$, C.R. = .237, $p = .813$), dapatan kajian ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara guru praperkhidmatan lelaki dan perempuan.

5.2.11 Pencapaian Gred A Dalam SPM Menjadi Kepada Penentu Model Peningkatan Kualiti Guru

Objektif kesembilan kajian ini adalah bagi mengenal pasti sama ada pencapaian gred A dalam SPM menjadi penentu kepada peningkatan tahap kualiti guru.

Hasil kajian menunjukkan pencapaian Gred A dalam SPM menjadi penentu kepada tahap awal kualiti guru pada praktikum fasaI berdasarkan nilai *intercept* ($\beta = -.036$, C.R. = 2.495, $p = .013$). Konsisten dengan SCCT dan kajian-kajian lepas (antaranya Cupani et al., 2010; dan Navarro et al., 2007), dapatan ini turut membuktikan bahawa pencapaian lalu menjadi penentu kepada pencapaian masa kini. Dapatan kajian ini menyokong dasar kerajaan bagi menggalakkan calon-calon cemerlang dalam SPM menyertai profesion keguruan bagi menghasilkan guru berkualiti dalam Rancangan Malaysia ke-10 (Unit Perancang Ekonomi, 2010). Dasar ini juga konsisten dengan amalan negara-negara yang mempunyai sistem pendidikan terbaik dunia seperti Singapura dan Finland (Hobson et al., 2010).

Namun, hasil kajian ini menunjukkan pencapaian Gred A dalam SPM tidak menjadi penentu kepada perbezaan kadar peningkatan kualiti guru bagi tiga fasa praktikum berdasarkan nilai *slopes* ($\beta = -.002$, C.R. = $-.199$, $p = .842$). Dapatan kajian menunjukkan kualiti guru praperkhidmatan yang memperolehi SPM 7A kebawah melonjak naik selepas praktikum fasa II berbanding kadar kenaikan yang linear bagi kumpulan pelajar cemerlang. SCT berupaya menjelaskan keadaan ini kerana teori ini melihat individu sebagai seseorang yang mengorganisasi diri, proaktif, dan merefleksi diri terhadap unsur persekitaran atau dimotivasi oleh kehendak dalaman diri (Bandura 1986, 1987). Proses refleksi sendiri berdasarkan pengalaman yang diperolehi secara praktikum fasa I dan fasaII dipercayai memberi pengaruh terhadap tingkah laku dan perkembangan guru ini semasa praktikum fasa III. Oleh itu adalah tidak mustahil seseorang yang pada awalnya tidak dikategorikan sebagai cemerlang mampu mencapai kejayaan.

5.3 Kesimpulan

Merujuk kepada objektif umum kajian, kesimpulan ini merupakan sintesis hasil kajian secara menyeluruh dengan menekankan aspek pembentukan kualiti guru yang melibatkan aspek berkaitan persekitaran praktikum dan faktor individu, serta peningkatan kualiti guru.

Model pembentukan kualiti guru menunjukkan penilaian program yang berpandukan teori dapat menjelaskan pengaruh elemen-elemen penting dalam praktikum terhadap hasil pembelajaran program PISMP. Dengan itu, penilaian bagi satu program dapat dihubungkan kepada program yang utama, serta mengambil kira elemen berkaitan individu yang terlibat dalam program tersebut.

Model tersebut turut menunjukkan bahawa faktor individu iaitu penglibatan praktikum dan modal psikologi positif adalah faktor yang mempengaruhi secara langsung pembentukan kualiti guru. Sumbangan kejayaan program praktikum terhadap pembentukan kualiti guru amat bergantung kepada penglibatan guru praperkhidmatan dalam aktiviti di bilik darjah dan sekolah. Justeru, dapat disimpulkan bahawa pembentukan kualiti guru praperkhidmatan bergantung kepada individu yang aktif dan proaktif, dan mempunyai keyakinan, ketahanan, menaruh harapan dan optimis untuk berjaya. Selanjutnya, kedua-dua faktor individu tersebut, dan faktor pemilihan profesion keguruan serta aspek praktikum iaitu bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah turut menyumbang secara tidak langsung terhadap pembentukan kualiti guru.

Penilaian ini dapat menjelaskan kepentingan praktikum selaras dengan aspirasi negara. Walau bagaimanapun kefahaman mengenai pembentukan kualiti guru tidak boleh disandarkan kepada praktikum semata-mata. Justeru, penilaian terhadap program lain yang perlu diikuti oleh pelajar PISMP boleh dijalankan berdasarkan kerangka model kajian ini bagi melihat sumbangan program tersebut.

Model peningkatan kualiti guru pula menunjukkan penilaian program secara berterusan boleh dijalankan bagi menilai perubahan sesuatu aspek bagi beberapa siri masa. Model ini menjelaskan kualiti guru meningkat bermula pada praktikum fasa I hingga praktikum fasa II. Oleh itu program praktikum yang dijalankan secara berfasa menyumbang kepada peningkatan kualiti guru secara berterusan. Model ini juga menunjukkan peningkatan ini tidak berbeza antara jantina. Manakala, pencapaian

pelajar semasa SPM menjadi penentu terhadap tahap awal mereka tetapi tidak menjadi penentu terhadap kadar peningkatan mereka.

Berdasarkan kedua-dua model yang dibangunkan, dapat dirumuskan bahawa pembentukan kualiti guru amat bergantung faktor individu guru praperkhidmatan semasa mengikuti program praktikum iaitu modal psikologi positif dan penglibatan praktikum. Namun, faktor individu semasa guru praperkhidmatan melayakkan diri dalam program PISMP iaitu faktor pemilihan profesion keguruan dan pencapaian Gred A dalam SPM pula hanya memberi sumbangan secara tidak langsung. Oleh itu, program praktikum yang disusun atur dengan baik, dan mengambil kira faktor-faktor persekitaran dapat membentuk pembentukan dan peningkatan kualiti guru.

5.4 Implikasi Kajian

Kajian ini mempunyai tiga implikasi utama, iaitu implikasi teoritikal, implikasi metodogi dan implikasi praktis.

5.4.1 Implikasi Teoritikal

Implikasi dari segi teori dibincangkan dari tiga aspek meliputi penambahan laluan dalam model SEM bagi membentuk model yang lebih kompeten dan penggunaan modal psikologi positif bagi memperkemaskan pemboleh ubah efikasi sendiri yang digunakan dalam SCT dan SCCT. Selanjutnya, implikasi teori turut membincangkan penggunaan pemboleh ubah kajian yang berasaskan teori yang kukuh bagi membentuk kerangka teoritikal kajian.

5.4.1.1 Penambahan Laluan Faktor Pemilihan Profesion Keguruan Dan Persekitaran Sekolah

Proses diagnostik model pembentukan kualiti guru dalam analisis pemodelan struktur menunjukkan bahawa wujudnya hubungan di antara faktor pemilihan profesion keguruan dan persekitaran sekolah. Penambahan laluan ini selari dengan SCT (Bandura, 1986) yang mengesyorkan bahawa faktor peribadi akan mempengaruhi tanggapan seseorang terhadap persekitaran. Implikasinya, model pembentukan kualiti guru yang dibangunkan dalam kajian ini adalah model yang kompeten bagi memperkembangkan model teoritikal kajian yang dibangunkan berasaskan SCCT (Lent et al., 1994) (Lihat Rajah 5.1).

5.4.1.2 Penggunaan Pemboleh ubah Modal Psikologi Positif

Hasil kajian ini turut membuktikan modal psikologi positif yang terdiri daripada empat elemen psikologi positif (harapan, efikasi sendiri, ketahanan, dan optimis) sebagai faktor peringkat kedua boleh diintegrasikan dalam model pembentukan kualiti guru. Melalui modal psikologi positif ini tumpuan diberikan bagi empat elemen tersebut secara serentak meliputi keyakinan untuk menghadapi cabaran yang sukar serta sanggup melakukan apa saja yang diperlukan untuk berjaya (efikasi sendiri), sentiasa positif untuk mencapai kejayaan pada masa sekarang dan masa hadapan (optimis), berusaha bersungguh-sungguh bagi mencapai matlamat yang diinginkan dan apabila perlu, akan mengubah hala tuju dan cara untuk memperolehi kejayaan (harapan), dan tidak mudah mengalah dan berputus asa apabila menghadapi masalah dan kesulitan. Mereka akan bertahan dan terus berusaha, malah melangkaui matlamat asal demi mencapai kejayaan (ketahanan).

Implikasinya, efikasi sendiri yang mendasari kajian dalam SCCT (Lent et al., 1994) dan SCT (Bandura, 1986) dikembangkan kepada penggunaan pemboleh ubah modal psikologi positif dalam kajian pendidikan bagi menggambarkan ciri-ciri positif yang ada pada seseorang.

5.4.1.3 Penentuan Pemboleh ubah Berasaskan Teori

Kajian ini menunjukkan pemilihan pemboleh ubah kajian yang berasaskan teori yang kukuh dapat memperkemarkan model teoritikal kajian yang dibentuk serta dapat menjelaskan dengan lebih tepat fenomena yang dikaji. Pengadaptasian instrumen bagi mewakili pemboleh ubah kajian ini turut dipilih berasaskan teori bagi membolehkan ketepatan padanan model SEM dapat dicapai dengan membuat modifikasi yang minor iaitu kurang daripada 20% (Hair et al., 2010). Justeru, selain dari peluasan pemboleh ubah efikasi sendiri (Lent et al., 1994; Bandura, 1986) kepada modal psikologi positif (Luthan & Youssef., 2004) yang telah dijelaskan di atas, model pembentukan kualiti guru dalam kajian ini turut menggabungkan kerangka *FIT-Choice* (Watt & Richardson, 2007) bagi menjelaskan faktor pemilihan profesion keguruan, Model Pementoran Lima Faktor (Hudson et al., 2005) bagi menjelaskan aspek bimbingan guru pembimbing, model Tuntutan-Sumber Kerja (Job Demand-Resources (JD-R) model) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001) bagi menjelaskan penglibatan praktikum dan, Model WES (Mos & Tricket, 1974) bagi menjelaskan persekitaran sekolah.

5.4.2 Implikasi Metodologi

Implikasi dari segi metodologi dibincangkan dari aspek pendekatan penilaian program, dan reka bentuk kajian. Selain itu, implikasi ini turut membincangkan tentang dua bentuk analisis pemodelan persamaan struktur (SEM) yang digunakan dalam kajian ini iaitu model struktur dan LGM.

5.4.2.1 Pendekatan Penilaian Program

Kajian ini menggunakan pendekatan penilaian program berpandukan teori. Penggunaan pendekatan ini dapat menjelaskan dengan lebih menyeluruh berkaitan program yang dikaji meliputi aspek individu yang terlibat dengan program tersebut dan pengisian program seperti yang dijelaskan dalam SCCT (Lent et al., 1994). Pemilihan elemen bagi mewakili teori sains sosial yang dipilih berdasarkan faktor kritikal kejayaan program yang merujuk kepada keperluan program dan dasar-dasar kerajaan. Oleh itu, kajian ini dapat menyumbang kepada penjelasan terhadap persoalan penilaian berkaitan program praktikum dan implikasi terhadap pencapaian dalam Program Ijazah Sarjana Muda Pengajaran dari aspek pembentukan kualiti guru secara bersepadu. Justeru, penilaian berpandukan kerangka teoritikal kajian ini menyumbang kepada asas penilaian dalam kajian akan datang terhadap sub-sub program dalam program PISMP yang boleh dinilai berdasarkan asas teoritikal yang sama.

5.4.2.2 Reka bentuk Kajian

Kajian ini dijalankan dengan menggunakan reka bentuk *multiple point prospective panel*. Pemilihan reka bentuk ini dibuat berdasarkan beberapa ciri kajian ini iaitu (a) semua pelajar PSIMP diwajibkan menjalani program praktikum, oleh itu tiada kumpulan kawalan (panel); (b) pengumpulan data kajian dibuat selepas selesai program (*prospective*); dan (c) program praktikum melibatkan tiga fasa (*multiple point*). Reka bentuk kajian seperti ini membolehkan penilaian program dilaksanakan secara berterusan. Pengumpulan data kajian ini yang dijalankan sebanyak tiga siri membolehkan kesan program dilihat dalam jangka masa panjang meliputi tiga fasa praktikum seperti yang digariskan dalam program PISMP. Reka bentuk ini menyumbang kepada perkembangan reka bentuk kajian pendidikan yang sering dijalankan berdasarkan reka bentuk *cross-sectional*. Malahan, reka bentuk *multiple point prospective panel* juga turut membolehkan kajian cross sectional diintegrasikan bagi setiap siri. Contohnya, kajian *cross-sectional* dalam kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan tahap awal kualiti di antara guru praperkhidmatan lelaki dan perempuan.

5.4.2.3 Kaedah Analisis Data

Dari aspek penganalisan data pula kajian ini menggunakan analisis pemodelan persamaan struktur. Pemodelan persamaan struktur membolehkan beberapa ujian pengujian hubungan langsung dan tak langsung dijalankan serentak. Oleh itu kajian hubungan langsung dan tak langsung di antara pemboleh-pemboleh ubah (faktor pemilihan profesion keguruan, modal psikologi positif, bimbingan guru

pembimbing, persekitaran sekolah) dianalisis secara serentak bagi mengenal pasti hubungannya dengan kualiti guru.

Selain daripada menguji model sedia ada, SEM juga boleh digunakan bagi menambah baik model melalui penambahan laluan. Penambahan laluan ini ditentukan berdasarkan penentuan diagnostik model yang dilaksanakan berdasarkan nilai ketepatan padanan model, residual standard dan indeks modifikasi. Oleh itu kajian ini menyumbang kepada pembangunan model yang lebih kompeten berbanding model yang direka bentuk. Penambahan laluan di antara faktor pemilihan profesion keguruan dengan persekitaran sekolah dapat menambah baik model sedia ada.

Seterusnya, implikasi dari segi analisis menunjukkan penggunaan LGM adalah bertepatan dengan persoalan kajian iaitu bagi menentukan perkembangan kualiti guru dalam tiga fasa praktikum. Dalam konteks penilaian program pendidikan guru khususnya, penilaian ini menyumbang kepada aplikasi penilaian berterusan bagi sesuatu program. Penilaian seperti ini menyumbang kepada penilaian yang lebih tepat bagi menentukan impak sesuatu kursus (atau sub-program) kepada hasil keseluruhan program. Penilaian seperti ini adalah selari dengan keperluan akreditasi Agensi Kelayakan Malaysia (Malaysian Qualifications Agency, MQA) yang mengaitkan pemetaan hasil pembelajaran kursus (*course learning outcome*) dengan hasil pembelajaran program (*program learning outcome*).

Melalui penggunaan model ini penilaian adalah lebih bermakna kerana impak sesuatu program boleh ditentukan kepada keseluruhan kumpulan kajian. Namun,

pada masa yang sama, penilaian ini boleh menentukan sama ada terdapat perbezaan impak program tersebut antara seseorang individu dengan individu yang lain. Kehadiran faktor-faktor yang mempengaruhi perbezaan ini turut boleh diuji. Dalam konteks kajian ini, pencapaian gred A dalam SPM mempengaruhi peningkatan kualiti guru, sebaliknya jantina adalah tidak mempengaruhi.

5.4.3 Implikasi Praktis

Dari segi praktis, kajian ini menyumbang kepada pelaksanaan program Ijazah Sarjana Muda Pengajaran, khususnya dalam pelaksanaan program praktikum. Implikasi kajian ini dibincangkan dalam tiga aspek meliputi (a) pelaksanaan program praktikum; (b) program pembangunan insan guru; dan (c) penambahbaikan proses pemilihan dan pengambilan pelajar program PISMP.

5.4.3.1 Pelaksanaan Program Praktikum

Implikasi terakhir dari aspek praktikal pula adalah berkaitan dengan pelaksanaan program praktikum. Kajian ini menunjukkan aktiviti yang dilaksanakan oleh guru praperkhidmatan semasa praktikum menyumbang secara langsung kepada pembentukan kualiti guru melalui penglibatan mereka. Justeru, aktiviti dalam program praktikum seharusnya dirancang dengan teliti oleh IPG dengan kerjasama sekolah. Guru pembimbing yang berkesan serta persekitaran sekolah yang kondusif pula adalah faktor yang membantu pembentukan kualiti guru dengan cara memberi galakan dan ruang kepada para guru pra perkhidmatan merebut peluang semasa praktikum untuk mencuba dan melaksanakan pelbagai aktiviti tersebut. Ini adalah kerana kualiti guru tidak akan dicapai sekiranya guru praperkhidmatan itu sendiri

tidak melibatkan diri secara aktif dalam aktiviti bilik darjah dan sekolah. Kesimpulannya, Institut Pendidikan Guru dan sekolah secara kolaboratif memainkan peranan penting bagi menambah baik perancangan dan pelaksanaan aktiviti praktikum.

5.4.3.2 Pembangunan Insan Guru

Dapatan kajian menunjukkan faktor peribadi iaitu modal psikologi positif memberi impak yang lebih besar berbanding faktor persekitaran dalam proses pembentukan kualiti guru. Justeru, program-program yang dirancang di Institut Pendidikan Guru seharusnya mengambil kira aspek ini. Dapatan kajian ini boleh dijadikan sebagai satu titik tolak bagi memastikan objektif sesuatu program yang dilaksanakan seharusnya menyumbang kepada harapan, keyakinan, ketahanan dan sikap optimis bakal guru. Apabila keempat-empat ciri psikologi positif ini dibentuk secara bersepadu, kesannya terhadap pencapaian kualiti guru adalah lebih ketara.

5.4.3.3 Pemilihan dan Pengambilan Pelajar PISMP

Dapatan kajian ini menunjukkan faktor pemilihan profesion keguruan menyumbang kepada pembentukan kualiti guru melalui tanggapan positif terhadap persekitaran sekolah. Oleh itu, dalam proses temuduga pengambilan pelajar, aspek ini perlu diambil kira. Soalan-soalan yang dikemukakan perlu dikemaskini dari semasa ke semasa berdasarkan dapatan kajian. Perkara ini adalah penting kerana perubahan yang berlaku dari segi nilai masyarakat, tuntutan tugas dan pulangan tugas akan memberi impak terhadap sejauh mana penglibatan seseorang bakal guru semasa

menjalani program pendidikan guru. Natiyahnya, faktor tersebut akan turut mempengaruhi kualiti guru yang dihasilkan.

Kajian ini juga menunjukkan faktor jantina tidak menjadi faktor penentu kepada tahap dan peningkatan kualiti guru. Walaupun pada asasnya profesion ini dikatakan sesuai dengan ciri seorang wanita, namun galakan perlu diberikan kepada kaum lelaki untuk menyertai profesion ini. Oleh itu, kewujudan ketaksamaan jantina dalam profesion ini dapat dikurangkan.

Kajian ini turut menunjukkan bahawa calon guru yang kurang cemerlang dari segi pencapaian akademik tidak seharusnya diabaikan. Peningkatan calon ini adalah lebih besar selepas diberi peluang menjalani praktikum, terutamanya dipengaruhi oleh modal psikologi positif dan penglibatan mereka semasa praktikum. Oleh itu, ciri-ciri ini perlu dipertimbangkan bagi pengemaskinian ujian Inventori Sahsiah Keguruan (INSAK) dan semasa sesi temuduga pengambilan guru.

5.5 Cadangan Kajian Akan Datang

Penyelidik mencadangkan kajian akan datang berasaskan empat aspek iaitu kaedah kajian, analisis kajian, kerangka dan pemboleh ubah kajian.

5.5.1 Kaedah Kajian

Kajian ini menggunakan reka bentuk *multiple point prospective panel*. Pengumpulan data dilaksanakan sebanyak tiga siri bagi membentuk model peningkatan kualiti guru berdasarkan aspek praktikum sahaja. Justeru, penyelidik mencadangkan pengumpulan data kualiti guru dilaksanakan bermula dari hari pertama guru-

perkhidmatan mendaftar program PISMP, dan dijalankan secara berterusan sehingga menjadi guru permulaan di sekolah. Dengan ini perubahan tahap kualiti guru dapat dipantau dari semasa ke semasa, dan penambahbaikan program boleh dicadangkan dengan lebih tepat.

5.5.2 Analisis Kajian

Kajian ini dianalisis berdasarkan dua model SEM iaitu model pembentukan kualiti guru dan model peningkatan kualiti guru. Penyelidik mencadangkan analisis lanjutan dijalankan terhadap model pembentukan kualiti guru dengan menggunakan analisis *multi-group*. Penggunaan analisis ini membolehkan perbandingan model ini dibuat antaranya dari segi lokasi sekolah praktikum, demografi guru pembimbing, dan demografi guru praperkhidmatan.

Model peningkatan kualiti guru dalam kajian ini memasukkan dua pemboleh ubah penentu iaitu jantina dan pencapaian gred A dalam SPM. Justeru, penyelidik mencadangkan analisis lanjutan terhadap model peningkatan kualiti guru dijalankan dengan memasukkan faktor penentu yang lain seperti program major dan elektif.

5.5.3 Kerangka dan Pemboleh Ubah Kajian

Kajian ini menumpukan kepada bimbingan guru pembimbing dan persekitaran sekolah sebagai faktor persekitaran, dan penglibatan guru praperkhidmatan, modal psikologi positif, serta faktor pemilihan profesion keguruan sebagai faktor individu. Justeru, penyelidik mencadangkan supaya pemboleh ubah ditambah dalam kerangka model kajian. Walau bagaimanapun, berdasarkan SEM, penambahan pemboleh ubah perlu ditentukan berasaskan teori. Oleh itu, berdasarkan SCT (Bandura, 1986) dan

SCCT (Lent et al, 1994). penyelidik mencadangkan penambahan pemboleh-pemboleh ubah lain ke dalam model ini berdasarkan dua faktor utama teori ini iaitu peribadi dan persekitaran. Faktor ini pula boleh ditentukan dari dua perspektif iaitu pemboleh ubah berkaitan program praktikum dan pemboleh ubah berkaitan program PISMP.

Selain itu, kerangka kajian ini boleh diaplikasikan dalam penilaian program lain yang dianjurkan di Institut Pendidikan Guru yang melibatkan guru praperkhidmatan program PISMP bagi mengenal pasti sejauh mana sumbangan program tersebut terhadap pembentukan kualiti guru. Kerangka model peningkatan kualiti guru juga boleh diaplikasikan dalam penilaian perubahan aspek lain yang berkaitan dengan aspek individu guru praperkhidmatan antaranya penglibatan guru praperkhidmatan dalam aktiviti program, modal psikologi positif dan faktor pemilihan profesion keguruan.

RUJUKAN

- Abdul Jalil, O. (2007). Quality teachers for today and tomorrow. *Masalah Pendidikan*, 30(2), 169-173.
- Abell, S. K., & Bryan, L.A. (1999). Development of profesional knowledge in learning to teach elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(2), 121-139.
- Acheson, K. A., & Gall, M.D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and applications*. NY: Wiley/Josey-Bass Education.
- Adekola, B. (2010). Work engagement among secondary school english teachers in Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7(2), 51-55.
- Ahmad Zamri, K., & Nordin, A. R. (2010). Teaching efficacy of Universiti Sains Malaysia mathematics student teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 35-40.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Alarcon, G. (2009). *The development of the wright work engagement scale*. (Disertasi kedoktoran tidak diterbitkan). Dayton, OH: Wright State University.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. H., & Laugksch, R. C. (2011). Relationships between the school-level and classroom-level environment in secondary schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 31(1), 127-144.
- Aldridge, J. M., Laugksch, R. C., Seopa, M. A., & Fraser, B. J. (2006). Development and validation of an instrument to monitor the implementation of outcomes-based learning environments in science classrooms in South Africa. *International Journal of Science Education*, 28, 45–70.
- Aldridge, J. M., Laugksch, R., & Fraser, B. H. (2006). School-level environment and outcomes-based education in South Africa. *Learning Environment Research*, 9, 123-147.
- Alkin, M. (2004). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Alkin, M., & Christie, C. (2004). An Evaluation Theory Tree. Dalam M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (pp. 12-66). Thousand Oaks, California: Sage.
- American Evaluation Association. (2004). *Guiding principles for evaluators*. Dapatan kembali daripada <http://www.eval.org>.
- American Federation of Teachers (AFT). (2001). *Building a profession: Strengthening teacher preparation and induction*. Washington, DC: American Federation of Teacher.
- American Institutes for Research. (2004). *Developing a positive environment for teacher quality*. Washington, DC: USAID, EQUIP1 Program.

- Aminah, A. (2010). Pendidikan guru profesional: Cabaran masa hadapan. Kertas kerja dibentangkan di *Science & Mathematics Education Workshop For Stakeholders*, Akademi Sains Malaysia.
- Anderson, A., Thomas, D. R., Moor, D. W., & Kool, B. (2008). Improvements in school climate associated with enhanced health and welfare services for students. *Learning Environments Research: An International Journal*, 11, 125-256.
- Anderson, E. M., & Shannon, A.L. (1998). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 7, 38-42.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Andruff, H., Carraro, N., Thompson, A., Gaudreau, P., & Louvet, B. (2009). Latent class growth modelling: A tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 5(1), 11-24.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. (REPORT NO. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: RandCorporation.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203-219.
- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.
- Atkinson, D. (2004). Theorizing how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal of Marketing*, 30, 79-94.
- Austin, L. (2004). A constructivist approach to facilitating interpersonal change in pre-service teachers. *College Student Journal*, 38(2), 309-312.
- Avey, J., Hughes, L. W., Norman, S. M., & Luthans. K. W. (2008). Using positivity, transformational leadership and empowerment to combat employee negativity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(2), 110-126.
- Avey, J., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: a positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677– 693.
- Avey, J., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36, 430-452.
- Avey, J., Luthans, F., Smith, R., & Palmer, N. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17-28.

- Avey, J., Patera, J., & West, B. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(2), 42-60.
- Avey, J., Wernsing, T., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2007). *Buku panduan program ijazah sarjana muda perguruan dengan kepujian*. Putrajaya: Bahagian Pendidikan Guru, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2009a). *BPG-PPK-MK-01: Manual kualiti*. Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2009b). *Garis panduan amalan profesional: Program ijazah sarjana muda perguruan dengan kepujian*. Putrajaya: Bahagian Pendidikan Guru, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2009c). *Standard Guru Malaysia*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia. Dapatan kembali daripada <http://apps.emoe.gov.my/bpg/sgm/>
- Bahagian Pendidikan Guru. (2010a). *MS ISO 9001:2008*. Putrajaya: Bahagian Pendidikan Guru, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2010b). *MS ISO 9001:2008 [BPG-PPK-PT-12 Pengurusan Praktikum]*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Bahagian Perancangan Dasar dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. (2006). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Bailey, G. D. (1981). *Teacher self-assessment: A means for improving classroom instruction*. Washington, D. C.: National Education Association.
- Bakar, A. R., Konting, M. M., Jamian, R., & Lyndon, N. (2008). Teaching efficacy of Universiti Putra Malaysia Science student teachers. *College Student Journal*, 42(2), 493-509.
- Bakker A. B., & Demerouti, E. (2007). The job-demand-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 99, 274-284.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Toward a model of work engagement. *Career Development international*, 13, 209-223.
- Bakker, A. B., Brummelhuis, L. L., Prins, J. T., & van der Heijden, F. M. M. A. (2011). Applying the job demands-resources model to the work-home interface: A study among medical residents and their partners. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 170-180.
- Bakker, A. B., Boyd, C. M., Dollard, M., Gillespie, N., Winefield, A. H., & Stough, C. (2010). The role of personality in the job demands-resources model: A study of Australian academic staff. *Career Development International*, 15, 622-636.

- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands: resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management, 43*, 83-104.
- Balducci, C., Fraccaroli, F., & Schaufeli, W. B. (2010). Psychometric properties of the Italian version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9): A cross-cultural analysis. *European Journal of Psychological Assessment, 26*, 143-149.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. Dalam L. A. Pervin (Ed.), *Goals Concepts in Personality and Social Psychology* (pp. 19-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.
- Bandura, A. (2007). Much ado over faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 641-758.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. Dalam S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1). Westport, CT: Greenword Publishing.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*, 87-99.
- Barab, S. A., & Hay, K. E. (2001). Doing science at the elbows of experts: Issues related to the science apprenticeship camp. *Journal of Research in Science Teaching, 38*(1), 70-102.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems came out on top (The McKinsey Report)*. Dapatan kembali daripada http://www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Barone, D. F., Maddux, J. E., & Snyder, C. R. (1997). *Social Cognitive Psychology: History and Current Domains*. New York: Plenum press.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: adjudging model fit. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 815-824.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, 16*(Series B), 296-298.

- Baruch-Feldman, C., Brondolo, E., Ben-Dayan, D., & Schwartz, J. (2002). Sources of social support and burnout, job satisfaction, and productivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 84–93.
- Beck, J., & Shanks, J. (2005). A case study of teacher education reform: Issues and challenges. *The New Educator*, 1(3), 33-43.
- Bennett, W. (2002). Preface: What works in teaching. Dalam L. Izumi & W. Evers (Eds.), *Teacher Quality*. Stanford, CA: Hoover Institution Press. Dapatan kembali daripada <http://www-hoover.stanford.edu/publications/books/teacher.html#toc>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Factors affecting implementation and continuation* (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: The Rand Corporation
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 75(4), 403-422.
- Bickman, L. (1990). *New directions for program evaluation: A publication of the american evaluation association, advances in program theory*. CA: Jossey-Bass.
- Birckmayer, J. D., & Weiss, C. H. (2000). Theory-based evaluation in practice. What do we learn? *Evaluation Review*, 24(4), 407-431.
- Blanchard, R., & Konold, T. (2011). Longitudinal data analysis with latent growth modeling: An introduction and illustration for higher education researchers. Kertas kerja dibentangkan di *American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, LA.
- Blanco, Á. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interests and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 49-58.
- Block, A. A. (2008). Why should I be a teacher? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 416-427.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. Dalam W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium of Child Psychology* (pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Bobeck, B. L. (2002). Teacher Resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 5, 202-205.

- Bobko, P., Roth P. L., & Potosky, D. (1999). Derivation and implications of a meta-analytic matrix incorporating cognitive ability, alternative predictors and job performance. *Personnel Psychology*, 52, 561–589.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, profesional commitment, and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Boomsma, A. (2000). Teacher's corner: Reporting analyses of covariance structures. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7(3), 461-483.
- Bray, L., & Nettleton, P. (2006). Assessor or mentor? Role confusion in profesional education. *Nurse Education Today*, 27, 848-855.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Brown, S. D., Krane, N. E. R., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, M. M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: more analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298–308.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. M. (1999). Teacher efficacy and perceived student success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-163.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38, 242–252.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. M. (1996). The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: A path analysis. *Research Bulletin*, 27(3-4), 11-24.
- Brownell, M. T., Leko, M. M., Kamman, M. & King, L. (2008). Defining and preparing high-quality teachers in special education: What do we know from the research? *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 21, 35-74.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185 – 200.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812–825.
- Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor; school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.

- Bullough, R. V.Jr., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M.W., Erickson, L., . . . Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.
- Bushaw, W. J. & Lopez, S. J. (2010). *A time for change: The 42nd annual phi delta kappa/gallup poll of the public's attitudes toward the public schools*. Bloomington: Phi Delta Kappa International. Dapatan kembali daripada <http://www.kappanmagazine.org/content/92/1/9.full.pdf+html>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge Academy, New York.
- Cakir, O., & Alici, D. (2009). Seeing self as others see you: Variability in self-efficacy ratings in student teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(5), 541-561.
- Call, K. T., Riedel, A. A., Hein, K., McLoyd, V., Petersen, A., & Kipke, M. (2002). Adolescent health and well-being in the twenty-first century: A global perspective. *Journal of Reseach on Adolescence*, 12(1), 69-98.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534.
- Carlson, E., Lee, H., & Schroll, K. (2004). Identifying attributes of high quality special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 27 (4), 350-359.
- Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Skelton, C., Read, B., & Hall, I. (2007). Does the gender of the teacher really matter? Seven-to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers. *Educational Studies*, 33(4), 397-413.
- Caruso, J. J. (2000). Cooperating teacher and student teacher phases of development. *Young Children*, 55, 75-81.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York:Cambridge University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. S. (2002). Optimism. Dalam C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-243). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Cavanagh, R. C., & Waugh, R. F. (2004). Secondary school renewal: The effect of classroom learning culture on educational outcomes. *Learning Environment Research*, 73(5), 245-269.

- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreignlanguage teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chee, K. M. (2008). Kualiti guru permulaan keluaran sebuah institut perguruan: Satu tinjauan dari perspektif pentadbir sekolah. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 23, 49–67.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Chen, C. P. (2006). Strengthening Career Human Agency. *Journal of Counselling and Development*, 84, 131-138.
- Chen, G., Goddard, T., & Casper, W. J. (2004). Relating general and work-specific self-evaluations and work-related control beliefs to an expanded job attitudes criterion. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 349–370.
- Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. CA: Sage Publications.
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementations and effectiveness*. CA: Sage Publications.
- Chen, H. T. (Ed.). (1990). *Issues in constructing program theory*. CA: Jossey-Bass.
- Chen, H. T., & Rossi, P. H. (1987). The theory-driven approach to validity. *Evaluation and Program Planning*, 10, 95-103.
- Chen, H. T., & Rossi, P. H. (1992). *Using theory to improve program and policy evaluations*. New York: Greenwood.
- Chen, Y., & Lin, L.S. (2010). Watershed attributes regulated stream chemical responses to reduced acidic deposition in Central Appalachian Mountains, a Latent Growth Curve Modeling with structural equations. *Ecological Modelling*, 221, 2086-2094.
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: a quantitative review And test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89-136.
- Chughtai, A. A., & Buckley, F. (2009). Linking trust in the principal to school outcomes: The mediating role of organizational identification and work engagement. *International Journal of Educational Management*, 23(7), 574-589.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching & Teacher Education*, 23, 160-172.
- Coakes, S. J., Steed, L., & Dzidic, P. (2005). *SPSS Version 13.0 for Windows: Analysis Without Anguish*. Milton, Qld: John Wiley & Sons Australia.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34(6), 181-206.

- Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: Directions forward. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 217-282.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Combs, G., Clapp-Smith, R., & Nadkarni, S. (2010). Managing BPO service workers in India: Examining hope on performance outcomes. *Human Resource Management*, 49(3), 457-476.
- Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of a vectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29, 265–281.
- Conrad, K. J., & Miller, T. Q. (1987). Measuring and testing program philosophy. Dalam L. Bickman (Ed.), *Using Program Theory in Evaluation*. New Directions for Program Evaluation. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Cornu, R. L. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(3), 46-55.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornsbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., . . . Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation: aims, methods and institutional arrangements*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cupani, M., de Minzi, M. C. R., Pérez, E. R., & Pautassi, R. M. (2010). An assessment of a social–cognitive model of academic performance in mathematics in Argentinean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 659-663.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, G. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16–29.
- Dahling, J. J. & Thompson, M. N. (2010). Contextual supports and barriers to academic choices: A policy-capturing analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 374-382.
- Darden, G., Scott, K., Darden, A., & Wetfall, S. (2001). The student-teaching experience. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 72(4), 50-53.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programmes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3(1), 1-24.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us?. *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.

- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- de Vaus, D. A. (2001) *Research design in social research*. Sage Publications, London.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., de Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work and Environmental Health*, 4, 279–286.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands–Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL*. London: Sage Publications.
- Docker, J. G., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1989). Differences in the psychosocial work environment of different types of schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 5-17.
- Donaldson, S. I. (2001a). Mediator and moderator analysis in program development. Dalam S. Sussman (Ed.), *Handbook of Program Development For Health Behavior Research and Practice* (pp. 470-496). Newbury park, CA: Sage.
- Donaldson, S. I. (2007). *Program theory-driven evaluation science: Strategies and Applications*. Routledge.
- Donaldson, S. I. (Ed.). (2003). *Theory-driven program evaluation in the new millennium*. NJ: Erlbaum.
- Donaldson, S. I., Gooler, L. E., & Scriven, M. (2002). Strategies for managing evaluation anxiety: Toward a psychology of program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 261-273.
- Donaldson, S. I., Street, G., Sussman, S., & Tobler, N. (2001). Using meta analyses to improve the design of interventions. Dalam S. Sussman (Ed.), *Handbook of program development for health behavior research and practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Donaldson, S. I., & Gooler, L. E. (2003). Theory-driven evaluation in action: Lessons from a \$20 million statewide work and health initiative. *Evaluation and Program Planning*, 26, 355-366.
- Donaldson, S. I., & Lipsey, M. W. (Eds.). (2006). *Roles for theory in evaluation practice*. Sage Publications.
- Donaldson, S. I. (2001). Mediator and moderator analysis in program development. Dalam S. Sussman (Ed.), *Handbook of Program Development for Health Behavior Research and Practice* (pp. 470-496). Newbury park, CA: Sage.
- Donaldson, S. I. (2005). Using program theory-driven evaluation science to crack the Da Vinci Code. *New Directions for Evaluation*, 106, 65-84.

- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2009). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: a review of the emerging literature and evidence base. Kertas kerja dibentangkan di *First World Congress on Positive Psychology*, Philadelphia, Pennsylvania
- Dorman, J. P. (2002). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Queensland Journal of Education Research*, 18, 122-140.
- Dormann, C., & Zapf, D. (2001). Job Satisfaction: A Meta-Analysis of Stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 483 – 504.
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.
- DuFour, R. (1998). Why look elsewhere: Improving schools from within. *The School Administrator*, 2(55), 24-28.
- Earnest, J., & Treagust, D. (2001a). Constraints to Science Education Reform in Rwanda. Kertas kerja dibentangkan di annual meeting of the *National Association for Research in Science Teaching*, St Louis, MO.
- Earnest, J., & Treagust, D. (2001b). *Teachers' knowledge and experiences on science education reform in a transitional society*. Kertas kerja dibentangkan di *Annual Conference of the Australasian Science Education Research Association*, Sydney.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dalam J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Egel, I. P. (2009). The prospective English language teacher's reflections of self efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1561-1567.
- Eggert, A., Hogueve, J., Ulaga, W., & Muenkhoff, E. (2011). Industrial services, product innovations, and firm profitability: A multiple-group latent growth curve analysis. *Industrial Marketing Management*, 40(5), 661-670.
- Eisner, E. W. (1982). An artistic approach to supervision. Dalam T. J. Sergiovanni (Ed.) *Supervision of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eren, A., & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, profesional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- Etherington, M. (2009). Swapping the boardroom for the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(4), 39-59.
- Fahy, P., Wu, H., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of secondary teachers. Dalam W. K. Hoy & Dipoala M. (Eds.), *Analyzing school contexts: influences of principals and teachers in the service of students*. USA: Information Age Publishing.

- Fairchild, A. J., & McQuillin, S. D. (2010). Evaluating mediation and moderation effects in school psychology: A presentation of methods and review of current practice. *Journal of School Psychology, 48*, 53-84.
- Faizah, A. M. (2008). The use of reflective journals in outcome-based education during the teaching practicum. *Malaysian Journal of ELT Research, 4*, 32-42.
- Farris, P. W., Parry, M. F., & Ailawadi, K. L. (1992). Structural analysis of models with composite dependent variables. *Marketing Science, 11*(6), 76.
- Fazio, X., & Volante, L. (2011). Pre-service science teachers' perceptions of their practicum classrooms. *The Teacher Educator, 46*(2), 126-144.
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K., & Shaywitz, S. E. (2010). Uncoupling of Reading and IQ OverTime: Empirical Evidence for aDefinition of Dyslexia. *Psychological Science, 21*(1), 93-101.
- Fetterman, D. (2003). *Empowerment Evaluation Strikes a Responsive Cord*. NJ: Erlbaum.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1991). School climate and teacher profesional development. *South Pacific Journal of Teacher Education, 97*(1), 17-32.
- Fisher, D. L., & Grady, N. (1998). Teachers' images of their schools and perceptions of their work environments. *School Effectiveness and School Improvement, 9*, 334-348.
- Fitz-Gibbson, C. T., & Morris, L. L. (1996). Theory-based evaluation. *Evaluation Practice, 17*, 177-185.
- Flay, B. R. (2002). Positive youth development requires comprehensive health promotion programs. *American Journal of Health Behavior, 26*(6), 407-424.
- Fleer, M., & Hardy, T (2007). *Science for Children*. Sydney: Prentice Hall.
- Fong-Woon, L., Zainal Ambri, A. K., & Satirenjit, K. J. (2011). Examining a successful industrial training program model: inter-relationship among the three main stakeholders: students, university and host companies. *Review of Higher Education and Self-Learning, 4*(8), 16-26.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.
- Fouad, N., Cotter, E. W., & Kantamneni (2009). The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of Career Assessment, 17*(3), 338-347.
- Fraser, B. J. (1979). Evaluation of science-based curriculum. Dalam H. J. Walberg (Ed.), *Educational Environments and Effects: Evaluation, Policy and Productivity*. Berkeley: McCutchan.
- Fraser, B. J. (1980). *Criterion validity of the individualized classroom environment questionnaire*. Canberra.

- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. Dalam D. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- Fraser, B. J. (1999). Using learning environment assessments to improve classroom and school climates. Dalam H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 65–83). London: Falmer Press.
- Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. Dalam S.-C. Goh & M.-S. Khine (Eds.), *Studies in Learning Environments: An International Perspective*. Singapore: World Scientific.
- Fraser, B. J., & Rentoul, A. J. (1982). Relationships between school-level and classroom level environments. *Alberta Journal of Educational Research*, 28, 212–225.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walber, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and May Class Inventory (MCI)*. Perth.
- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15, 567-580.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. Dalam K. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*. New York, NY: Springer.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172–175.
- Fredriksson, U. (2004). *Quality Education: The Key Role of Teachers*. Working Paper No. 14. Education International. Brussels.
- Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Dalam H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer.
- Fritzsche, B. A., & Parrish, T. J. (2005). Theories and research on job satisfaction. Dalam S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 180-182-182). Hoboken, NJ: Wiley.
- Gainor, K. A. (2006). Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment*, 74(1), 161-178.
- Ganser, T. (1996). What do mentors say about mentoring?. *Journal of Staff Development*, 17(3), 36-39.

- Ganser, T. (2002). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor. *Educational Forum*, 66(4), 380-385.
- Garson, G. D. (2009). *Structural equation modeling*. Dapatan kembali daripada <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/structur.htm#negativevariance>
- Gibbons, M. M., & Shoffner, M. F. (2004). Prospective first-generation college students: Meeting their needs through social cognitive career theory. *Profesional School Counseling*, 8, 91-97.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 166-178.
- Gilman, R., Furlong, M. J., & Huebner, E. S. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- Gjestad, R., Franck, J., Hagtvet, K. A., & Haver, B. (2011). Level and change in alcohol consumption, depression, and dysfunctional attitudes among female treated for alcohol addiction. *Alcohol and Alcoholism*, 46(3), 292- 300. DOI 10.1093/alcalc/agr018
- Glanz, K., Rimer, B. K., & Lewis, F. M. (2002). *Health behavior and health education. theory, research and practice*. San Fransisco: Wiley & Sons. .
- Glickman, C. (1990). *Supervision of Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goh, P. S. & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in malaysia during teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3).
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in praimary mathematics in Singapore. *Learning Environment Research*, 1, 199-229.
- Goker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34, 239-254.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajweeski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gomez, B. J. (2007). Promoting positive youth development in schools. *Theory into Practice*, 46(2), 97-104.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences; perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118-1129.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2008). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Greene, M. T., & Puetzer, M. (2002). The value of mentoring: A strategic approach to retention and recruitment. *Journal of Nurse Care Quality*, 17(1), 67-74.

- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Guglielmi, R. S. (2008). Native language proficiency, English literacy, academic achievement, and occupational attainment in Limited English Proficient students: A latent growth modeling perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 322-342.
- Guru sukan ditahan cuba sebar gambar bogel kekasih. (2010, Oktober 14). *Berita Harian*. Dapatan kembali daripada <http://www.bharian.com.my>
- Gurvitch, R., & Metzler, M. W. (2009). The effects of Lab-based and practicum experience on preservice teachers' self efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437-443.
- Guskey, T. R. (2000). *evaluating profesional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (1981). Socio-ppsychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal of Marketing*, 7(1), 27-36.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Halabi, H. & Suziah, S. (2002). Industrial Internship Programme At Universiti Teknologi Petronas – A Collaboration Strategy That Enhanced Students' Soft Skills In The Ever-Changing Technology. Kertas kerja dibentangkan di *International Conference On Engineering Education*, Manchester, U.K.
- Halimah, H. (2006). Minat, motivasi dan kemahiran mengajar guru pelatih. *Jurnal Pendidikan*, 31, 83-96.
- Hall, K. M., R. Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough Jr, R.V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers'. *Mentoring and Tutoring*, 16(3), 328-345.
- Hamman, D., Fives, H., & Olivarez, J. A. (2007). Efficacy and pedagogical interaction in cooperating and student teacher dyads. *Journal of Classroom Interaction*, 41-42(1), 55-63.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harter, J., Schmidt, F., & Hayes T. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 268-279.

- Hase, H. D., & Goldberg, L. G. (1967). Comparative validity of different strategies of constructing personality inventory scales. *Psychological Bulletin*, 67, 231–248.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 43-83.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325-335.
- Hayduk, L., Cummings, G. G., Boadu, K., Pazderka-Robinson, H., & Boulianne, S. (2007). Testing! Testing! One, Two Three - Testing the theory in structural equation models. *Personality and Individual Differences*, 42(2), 841-850.
- Heather, R. H., & Susan, J. P. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 703-711.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. Presented at the annual meeting of the *Educational Research Exchange*, Texas A & M University.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
- Hewett, K., Money, R. B., & Sharma, S. (2002). An exploration of the moderating role of buyer corporate culture in industrial buyer-seller relationships. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(3), 229-239.
- Hickok, E. W. (2002). Teacher quality accountability systems: The view from Pennsylvania. Dalam L. T. Izumi & W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality*. Stanford, CA: Hoover Press.
- Hill, J. J., Del Favero, M. & Ropers-Huilman, B. (2005). The role of mentoring in developing African American nurse leaders. *Research and Theory for Nursing Practice*, 19(4), 341-357.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., & Malderez, A. (2010), *International approaches to teacher selection and recruitment*, OECD Education Working Papers, No. 47, OECD Publishing. doi: 10.1787/5kmbphhh6qmx-en.
- Holmes, K., (2006). *Adolescent Resilience: The influence of family relationships and their impact on resilient outcomes*. Dapatan kembali daripada Proquest Education Journals Service No.AAT3223401

- Holmes-Smith, P., & Rowe, K. J. (1994). *The Development and Use of Congeneric Measurement Models in School Effectiveness Research: Improving The Reliability and Validity of Composite and Latent Variables for Fitting Multilevel and Structural Equation Models*. Kertas kerja dibentangkan di *International Congress For School Effectiveness and Improvement*, Melbourne.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: second-order latent growth modeling across ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching & Teacher Education*, 12(5), 501-517.
- Hopkins, W. S., & Moore, K. D. (1993). *Foundations of student teaching supervision. Clinical Supervision: A practical guide to student teacher supervision*. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Hoy, A. W. (2000). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. Kertas kerja dibentangkan di *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huang, S. L. (2001). Teachers' perceptions of high school environments. *Learning environment research*, 4(2), 159-173.
- Huang, S. L. (2003). The Development of An Instrument Assessing Science Teachers School-Level Environments. Kertas kerja dibentangkan di *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Huang, S. L. (2006). An assessment of science teachers' perceptions of secondary school environment in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 28(1), 25-44.
- Huang, S. L., & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment of student teacher's satisfaction and teaching commitment. *Teaching & Teacher Education*, 25, 235-243.

- Huang, S.L., & Fraser, B. J. (2009). Science teachers' perceptions of the school environment: Gender differences. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 404–420.
- Hudson, P. (2004). Toward identifying pedagogical knowledge for mentoring in primary science teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 215-225.
- Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 201–217.
- Hudson, P., & Skamp, K. (2003). Mentoring preservice teachers of primary science. *The Electronic Journal of Science Education*, 7(1). Dapatan kembali daripada <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejse.html>.
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education*, 89(4), 657-674.
- Hudson, P., Uşak, M., & Savran-Gencer, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: Analysing mentoring practices for teaching primary science. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 1-11.
- Hulin, C., Cudeck, R., Netemeyer, R., Dillon, W. R., McDonald, R., & Bearden, W. (2001). Measurement. *Journal of Consumer Psychology*, 10(1), 55-69
- Humphrey, D. C., & Wechsler, M. E. (2007). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. *Teachers College Record*, 109(3), 483-530.
- Idiris, S., & Fraser, B. J. (1997). Psychosocial environments of agricultural science classrooms in Nigeria. *International Journal of Science Education*, 19, 79–91.
- Ilies, R., & Judge, T. A. (2003). On the heritability of job satisfaction: The mediating role of personality. *Journal of Applied Psychology*, 88, 750–759.
- Imam, G. (2004). *Model persamaan struktural: Konsep dan aplikasi dengan program AMOS 16.0*. Semarang, Indonesia: Badan Penerbit Universitas Diponegoro.
- Institute for Research and Reform in Education (IRRE). (1998). *Research Assessment Package for Schools (RAPS) Manual*. Philadelphia, PA: Institute for Research and Reform in Education.
- Intrator, S. M. (2006). Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. *Journal of Education for Teaching*, 57(3), 232-239.
- Jackson, L. T. B., Rothmann, S., & van de Vijver, F. J. R. (2006). A model of work-related of well-being for educators in South Africa. *Stress and Health*, 22, 263–274.
- Jami'ah, S. (2010, Mei 3). Guru terbabat dadah, kurang disiplin tak layak jadi pendidik. *Berita Harian*. Dapatan kembali daripada <http://www.bharian.com.my>

- Jarvis, T., McKeon, F., Coates, D., & Vause J. (2001). Beyond generic mentoring: Helping trainee teachers to teach primary science. *Research in Science and Technological Education*, 19(1), 5-23.
- Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti. (2010). *Standard Kualiti Pendidikan Malaysia 2010*. Kuala Lumpur: Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Jenkins, D. K. (2000). *A retrospective study of academic and social resiliency that can contribute to success of at-risk students*. Dapatan kembali daripada Proquest Education Journals Service No. AAT 9992220
- Jensen, S., Luthans, K., Lebsack, S., & Lebsack, R. (2007). Optimism and employee performance in the banking industry. *The Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 12(3), 57-72.
- Jewell, M. L. (2007). What does mentoring mean to experienced teachers? A phenomenological interview study. *The Teacher Educator*, 42(4), 289-303.
- Ji, P. Y., Lapan, R. T., & Tate, K. (2004). Vocational interests and career efficacy expectations in relation to occupational sex-typing beliefs for eighth grade students. *Journal of Career Development*, 31, 143-154.
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ). *Learning Environment Research*, 4(3), 325-344.
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 2, 111-122.
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of the revised School Level Environment Survey (SLEQ). *Educational and Psychological Measurement*, 67, 833-844.
- Jonson, K.F. (2002). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL7, A guide to the program and applications*. SPSS Publications.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Scientific Software International / Erlbaum.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self evaluations and job and life satisfaction: The role of self concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90, 257-268.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530-541.
- Junaidi, L. (2010, November 11). Bekas guru ke penjara. *Harian Metro*. Dapatan kembali daripada <http://www.hmetro.com.my>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.

- Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kamarudin, H. (2010, November 16). Guru, pelajar IPTA ditahan. *Kosmo*. Dapatan kembali daripada <http://www.cosmo.com.my>
- Kanfer, R. (1990). Motivation and individual differences in learning: An integration of developmental, differential and cognitive perspectives. *Learning and Individual Differences*, 2, 221-239.
- Kartini, B. (2010). Peranan Dan Cabaran Dalam Melahirkan Guru Berkualiti. Kertas kerja dibentangkan di *Seminar Pendidikan Guru 2010*, Institut Aminuddin Baki: Jitra.
- Kaur, J., & Leng, T. H. (1996). *Keberkesanan guru pembimbing dan sokongan yang diterima semasa penyeliaan praktikum*. Laporan Penyelidikan Maktab Perguruan Ilmu Khas. Kuala Lumpur.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2010). *Perutusan Tahun Baru 2010*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia. (2006). *Modul pembangunan kemahiran insaniah (soft skills) untuk institusi pengajian tinggi malaysia*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Kennedy, J. (2006). *A study of learning environment in the extended practicum of a pre-service teacher education course at a catholic university*. (Disertasi kedoktoran tidak diterbitkan). Virginia, Australia: Australian Catholic University.
- Kennedy, J., & Dorman, J. (2002). *Development and validation of the extended practicum learning environment inventory*. Sydney, Australia: Australian Catholic University.
- Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003). Effect of the Number of Variables on Measures of Fit in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 10(3), 333-351.
- Kent, D. R., Donaldson, S. 1., Wyrick, P. A., & Smith, P. J. (2000). Evaluating criminal justice programs designed to reduce crime by targeting repeat gang offenders. *Evaluation and Program Planning*, 23, 115-124.
- Kerjaya Guru Pilihan Utama?. (2008, Jun 19). *Berita Harian*. Dapatan kembali daripada <http://www.bharian.com.my/>
- Kerka, S. (1997). *Constructivism, workplace learning, and vocational education*. ERIC Digest No. 1881. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education).
- Kilcullen, N. M. (2007). Said another way: The Impact of mentoring on clinical learning. *Nursing Forum*, 42(2), 95-104.
- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1117-1123.

- King-Rice, J. (2003). *Teacher quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Economic Policy Institute (EPI): University of Maryland.
- Klassen, R., Bong, M., Usher, E., Chong, W., Huan, V., Wong, I., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klein, J. (2009, April 2) Ending the shame of educational inequality. *New York Amsterdam News*, 100(14), 13-34.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of egoresiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1067-1079.
- Knoblauch, D., & Woolfolk-Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Ko, H.Y. (2003). *A study of the construction of quality management system for elementary and secondary school teachers in Taiwan*. (Unpublished master thesis). Institute of Education of National Sun Yat-sen University, Taiwan.
- Kong, Y. (2009). A Study on the Relationships between Job Engagement of Middle School Teachers and Its Relative Variables. *Journal of Asian Social Science*, 5(1), 105-108.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Kosmoski, G. J. (2006). Supervision: An American perspective. Dalam G. J. Kosmoski's (Ed.), *Supervision* (3rd ed.) (pp. 3-32). Mequon, WI: Stylex Publishing Co., Inc.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 148-161.
- Kurang guru lelaki bukan punca disiplin. (2009, Mac 4). *Berita Harian*. Dapatan kembali daripada <http://www.bharian.com.my/>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teacher participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Kwan, T., & Lopez-Real, R. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Van Rhenen, W. & Van Doornen, L. J. P. (2006). Do burned-out and work-engaged employees differ in the functioning of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis?. *Scandinavian Journal of Work, Environment, and Health*, 32, 339-48.
- Langer, N., (2004). Resiliency and Spirituality: Foundations of Strengths Perspective Counseling with the Elderly. *Educational Gerontology*, 30, 611-617.

- Langerak, F. (2001). Effects of Market Orientation on the Behaviors of Salespersons and Purchasers, Channel Relationships, and Performance of Manufacturers. *International Journal of Research in Marketing*, 18(3), 221–234.
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 44–61.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43(6), 701–712.
- Laugksch, R. C., Aldridge, J. M. & Fraser, B. J. (2007). Outcomes-based education in South Africa: using an instrument to assess school-level environments during the implementation. Kertas kerja dibentangkan di 2007 *Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE)*, 25-29 November 2007, Fremantle.
- Lawrence, A. A., Joseph, G. G., Chong, P. W., & Geam, Y.S. (2007). *Kualiti guru permulaan KPLI keluaran IPBA*. Kertas kerja dibentangkan di Seminar Penyelidikan Pendidikan IPBA 2007, Institut Pengurusan Bahasa-bahasa Antarabangsa, Kuala Lumpur.
- Lawrence, A. A., Low, S. K., Norehan, M. S., Norjiah, S., Omar, M. S., & Lau, H. (2008). Penilaian Program Praktikum Kursus Perguruan lepasan Ijazah (Sekolah Rendah). *Jurnal IPBA*, 3.
- Le Maistre, C., Boudreau, S., & Pare, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *The Journal of Workplace Learning*, 18(6), 344–354.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z. & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education* (in press).
- Lee, L. & Lee, T. (2011). Investigating soft skills for success in the workforce: perceptions of elementary school teachers. *International Review Of Social Sciences And Humanities*, 1(2), 140–149.
- LeFevre, J. (1988). Flow and the quality of experience during work and leisure. Dalam M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness* (pp. 307–318). New York: Cambridge University Press.
- Lent, R. W. (2008). Understanding and promoting work satisfaction: An integrative view. Dalam S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed.). New York: Wiley.

- Lent, R. W., Sheu, H., Singley, D., Schmidt, J. A., Schmidt, L. C., & Gloster, C. S. (2008). Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interests, and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 328-335.
- Lent, R. W., Lopez Jr., A. M., Lopez, F. G. & Sheu, H. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 52-62.
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C., Sheu, H. S., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Dalam D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., Sheu, H., & Lopez, Jr., A. M. (2011). Social cognitive predictors of the interests and choices of computing majors: Applicability to underrepresented students. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 184-192.
- Lent, R. W., Schmidt, J. & Schmidt, J. (2006). Collective efficacy beliefs in student work teams: Relation to self-efficacy, cohesion, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 73-84.
- Lent, R. W., Sheu, H., Gloster, C. S., & Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 387-394.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97.
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 362-371.
- Lent, R. W., & Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 6, 236-247.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social-cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.

- Lester, P. E., & Bishop, L. K. (2000). *Handbook of Test and measurement in education and social sciences* (2nd ed.). Baltimore, MD: Scarecrow Press.
- Leu, E., & Price-Rom, A. (2006). *Quality of education and teacher learning: a review of the literature*. Washington, DC: USAID Educational Quality Improvement Project 1.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lightsey, R. (1999). Albert Bandura and the exercise of self-efficacy [Review of the book *Self efficacy: The exercise of control*]. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166.
- Lin, R. L., Xie, J. C., Jeng, Y. C., & Huang, S. H. (2010). the relationship between teacher quality and teaching effectiveness perceived by students from industrial vocational high schools. *Asian Journal of Arts and Sciences*, 1(2), 167-187.
- Lipsey, M. (1997). What can you build with a thousand bricks: Musings on the cumulation of knowledge in program evaluation. Dalam D. Rog & D. Fournier (Eds.), *New Directions for Program Evaluations*.
- Lipsey, M. W. (Ed.) (1993). Theory as method: small theories of treatments. Dalam L. B. Sechrest & A. G. Scott (Eds.), *Understanding Causes and Generalizing About Them: New directions for program evaluation* (pp 5-38). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Liu, E., Kardos, S. M., Kauffman, D., Preske, H. G., & Johnson, S. M. (2000). *Barely Breaking Even: Incentives, Rewards, and the High Costs of Choosing To Teach*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1, 240-246.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Loh, S. C. (2004). Concerns of pre-service teachers: an analysis of reflective writings during practicum. Kertas kerja dibentangkan di *Educate 2004 Seminar*. UNIMAS: Sarawak.
- Long, S. (2002). Mentoring: A personal reflection. *New Library World*, 103(3), 94-97.
- Lopez, S. J., Bouwkamp, J., Edwards, L. M., & Teramoto Peditotti, J. (2000). Making Hope Happen via Brief Interventions. Kertas kerja dibentangkan di *Second Positive Psychology Summit*. Washington, DC.

- Lopez, S., Rose, S., Robinson, C., Marquez, S., & Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. Dalam R. Gilman & S. Huebner (Eds.), *Promoting wellness in children and youth: a handbook of positive psychology in the schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., Nagyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Teramoto-Pedrotti, J., Janowski, K., Turner, J. L., & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. Dalam P. A. Linley & S. J. Joseph (Eds.) *Positive psychology in practice* (pp. 388-404). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentor's perception of their own profesional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706.
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16, 57–72.
- Luthans, F., & Youssef, C.M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management. *Organizational Dynamics*, 33, 143–160.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21, 41-67.
- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource?. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 818–827.
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., Norman, S., & Combs, G. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387-393.
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7, 209-221.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249-271.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219–238.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. F., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capacity of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.

- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital*. New York: Oxford University Press.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behaviour Research*, 39, 99-128.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychology Methods*, 7, 83-104.
- Maddux, J. E. (2009). Self-efficacy. Dalam S.J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 874-880). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Maier, G. W., & Brunstein, J. C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1034-1042.
- Malakolunthu, S., Abdul Rahman, I., & Rengasamy, N. (2010). Teacher profesional experience and performance: impact of the work environment and general welfare in Malaysian schools. *Asia Pacific Education Review*, 11, 609-617.
- Malaysian Qualifications Agency (MQA). (2008). *Code of practice for programme accreditation*. Selangor, Malaysia: Malaysian Qualifications Agency, (MQA).
- Malmberg, L. E. (2006). Goal-orientation and teacher intrinsic motivation among teacher applicants and student teachers. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 22, 58-76.
- Maor, D. (2002). A teacher development program on using a constructivist multimedia learning environment. *Learning Environment Research*, 2, 307-330.
- Mark, M. M. (Ed.). (2003). *Toward a integrative view of the theory and practice of program and policy evaluation*. NJ: Erlbaum.
- Marks, G. N., Cresswell, J., & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105-128.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2007). Applications of latent-variable models in educational psychology: The need for methodological-substantive synergies. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 151-171.
- Martens, B. K., & Witt, J. C. (2004). Competence, persistence, and success: The positive psychology of behavioral skill instruction. *Psychology in the Schools*, 41(1), 19-30.

- Marzita, A. (2005, Mac 31). Sarjana Muda Pendidikan: Kementerian terima 85,000 permohonan. *Berita Harian*. Dapatan kembali daripada <http://www.bharian.com.my/>
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. Dalam R. C. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: a longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 70, 149-71.
- Maxie, A. (2001). Developing early field experiences in a blended teacher education program: From policy to practice. *Teacher Education Quarterly*, 28(1), 115-131.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. Dalam D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspective on school-based teacher education* (pp. 69-85). London: Kogan Page.
- McDermott, D., & Hastings, S. (2000). Children: Raising future hopes. Dalam C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of hope* (pp. 185-199). San Diego, CA: Academic Press.
- McDermott, D., & Snyder, C. R. (2000). *The great big book of hope*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- McIntosh, C. (2006). Rethinking fit assessment in structural equation modelling: A commentary and elaboration on Barrett. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 859-867.
- McLaughlin, J. A., & Jordan, G. B. (1991). Logic models: A tool for telling your performance story. *Evaluation and Program Planning*, 22(1), 65-72.
- McLaughlin, M. W., & Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 70-94.
- Melor, M. Y., Harwati, H., Noriah, M.I., & Zamri, M. (2010). Understanding TESL pre-service teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 722–728.
- Mercier, C., Piat, M., Peladeau, N., & Dagenais, C. (2000). An application of theory-driven evaluation to a drop-in youth center. *Evaluation Review*, 24(1), 73-91.

- Midthassel, U. V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 365-383.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 869-874.
- Miller, K. (2003). Conducting cognitive interviews to understand question-response limitations among poorer and less educated respondents. *American Journal of Health Behavior*, 27(3), 264-272.
- Mohamad Muda. (2010, Februari 26). Kerenah guru enggan mengajar di pendalaman. *Berita Harian*. Dapatan kembali daripada <http://www.bharian.com.my>
- Mohamad Shofi, M. I. (2010, 17 April). Pengambilan guru seimbang. *Utusan Malaysia Online*. Dapatan kembali daripada Utusan Malaysia Online.
- Mohamed Sani, I., Zamri, M., & Norasmah, O. (2007). *Profesionalisme guru novis, model latihan*. Bangi: Fakulti Pendidikan UKM.
- Mohammed Sani, I., Salleh, A. & Norzaini, A. (2002). Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Pelajar-Pelajar Sarjana Muda Pendidikan Memilih Profesion Perguruan. *Prosiding Seminar Kebangsaan Profesion Perguruan*, Bangi: Penerbitan Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Mohd Ismail, O. (2006). *Menangani disiplin di sekolah*. Utusan Publication and Distributor: Kuala Lumpur.
- Mohd Kamal, M. A., & Ab Rahman, M. (2005). *Realiti dan miskonsepsi guru permulaan: analisis guru lepasan maktab perguruan kuala terengganu jabatan pelajaran negeri terengganu*. Symposium conducted at the meeting of the *Seminar Penyelidikan Pendidikan*, Kuala Terengganu.
- Mohd Nor, J., & Ismail, M. L. (2007). Kajian stres guru pelatih praktikum *KPLI J.QAF*. Kertas kerja dibentangkan di *Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang*, Sarawak.
- Mohd Yusof, A., Salleh, A. R., & Zulkifli, M. (2008). Kekuatan hubungan motif, sikap dan latihan perguruan dengan profesionalisme keguruan pelajar tahun akhir program pendidikan IPTA. *Malaysian Education Deans' Council Journal*, 2.
- Mohd. Zolkifli, A. H., Muhammad Rashid, R., & Megat Aman Zahiri, M. Z. (2007). Harapan dan Keresahan Bakal Guru Pelatih dalam Praktikum Latihan Mengajar. Kertas kerja dibentangkan di *Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang* Sarawak.
- Mohd. Sahandri, G. H., & Saifuddin, K. A. (2009). Quality Teacher: National Aspiration to Develop Human Capital for a Knowledge-Based Economy. *European Journal of Social Sciences*, 11(1).
- Moos, R. H. (1968). The assessment of the social climates of correctional institutions. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 15, 53-66.
- Moos, R. H. (1981). *Manual for work environment scale*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

- Moos, R. H. (1986). *Manual for work environment scale* (2nd Ed). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallatt, J., & McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17–32.
- Morrison, C. S. (2003). Connectedness and Religiosity As Protective Factors: Enhancing HealthPromotion among Parochial High School Adolescents. *Proquest Education Journals* (Service No.AAT1413067).
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviours: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Mulaik, S. A., James, L. R., Alstine, J. V., Bennet, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of Goodness-of-Fit Indices for Structural Equation Models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Mulkeen., A., Chapman., D. W., & De Jaeghere, J. G. (2005) *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nagin, D. S. (2005). *Group-based modelling of development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- National Center for Educational Statistics. (1999). *Teacher quality: A report on the preparation and qualifications of public school teachers*. Washington, DC: Department of Education.
- National Research Council. (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. Washington, DC: Board on Testing and Assessment, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education,. Dapatan kembali daripada <http://www.nap.edu>.
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., & Worthington, R. L. (2007). Mexican American middle school students' goal intentions in mathematics and science: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 320-335.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- Nieto, S. (2003). Challenging notions of “highly qualified teachers” through work in a teachers' inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 86-98.

- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction* (in press).
- Noor Azlan, A. Z., & Lim, W. M. (2011). Bimbingan oleh guru pembimbing kepada guru pelatih Universiti Teknologi Malaysia (UTM). *Journal of Educational Psychology and Counseling*, 1, 59-76
- Noor Hazlina, A., Ramayah, T., Wilson, C., & Kummerow, L. (2010). Is entrepreneurial competency and business success relationship contingent upon business environment?: A study of Malaysian SMEs. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(3), 182 – 203.
- Nor Asimah, Z. (2010). Keberkesanan bimbingan guru pembimbing terhadap latihan mengajar guru pelatih UPSI. Proceedings of *The 4th International Conference on Teacher Education; Join Conference UPI & UPSI*, Bandung: Indonesia.
- Noran, F.Y. (1990). Why they choose teaching: a factor analysis of motives of Malaysian teacher trainees. *Pertanika*, 13(2), 275-282.
- Noran, F.Y., & Ahmad Mahzan, A. (1998). *Guru & perguruan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Norman, S. M., Avey, J. B., Nimnicht, J. L., & Pigeon, N. G. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17, 380-391.
- Ong, S. K., Ros, A. S., Azlian, A. A., Sharnti, K., & Ho, L. C. (2004). Trainee teachers' perceptions of the school practicum. Kertas kerja dibentangkan di *National Seminar on English Language Teaching 2004*. Bangi, Malaysia.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (1994). *Quality in teaching*. Paris OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Osofsky, M. J., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2005) the role of moral disengagement in the execution process. *Law and Human Behavior*, 29, 371-393.
- Owen, J. (2006). Clarificative evaluation. Dalam J. M. Owen (Ed.), *Program evaluation forms and approaches* (3rd ed). Sydney: Allen and Unwin.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Dapatan kembali daripada <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

- Pajares, F., & Miller, M. D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different forms of assessment. *Journal of Experimental Education*, 65(3), 213-229.
- Pallant, J. (2007). *SPSS: Survival manual*. London: McGraw Hill, Open University Press.
- Palumbo, D., & Peterson, R. (1994). Evaluating criminal justice programs: Using policy as well as program theory. *Evaluation and Program Planning*, 17, 159-164.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J. E., & Kirby, J. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 99-319.
- Penso, S., & Shoham, E. (2003). Student teachers' reasoning while making pedagogical decisions. *European Journal of Teacher Education*, 26, 313-328.
- Perkmen, S., & Pamuk, S. (2011). Social cognitive predictors of pre-service teachers' technology integration performance. *Asia Pacific Education Review*, 12(1), 45-58.
- Peske, H. G., Liu, E., Johnson, S. M., Kauffman, D., & Kardos, S. M. (2001). The next generation of teachers: changing conceptions of a career in teaching. *Phi Delta Kappan*, 83(4), 304-312.
- Peterson, C., & Chang, E. C. (2003). Optimism and flourishing. Dalam J. Haidt & C. Keyes (Eds.), *Flourishing: Positive Psychology and The Life Well-Lived* (pp. 55-79). Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, S. J., Gerhardt, M. W., & Rhode, J. C. (2006). Hope, learning goals, and task performance. *Personality and Individual Differences*, 40, 1099-1109.
- Piper, M. E., Federman, E. B., McCarthy, D. E., Bolt, D. M., Smith, S. S., Fiore, M. C., & Baker, T. B. (2008). Using mediational models to explore the nature of tobacco motivation and tobacco treatment effects. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(1), 94-105.
- Posnanski, T. J. (2007). A redesigned Geoscience content course's impact on science teaching self-efficacy beliefs. *Journal of Geoscience Education*, 55(2), 152-157.
- Preacher, I. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731.
- Preacher, K. J., Wichman, A. L., MacCallum, R. C., & Briggs, N. E. (2008). *Latent Growth Curve Modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Price, M. A., & Chen, H. (2003). Promises and challenges: Exploring a collaborative telementoring programme in a pre-service teacher education programme. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 105-117.
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, M. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Rajuaan, M., Beijaard, D. P., & Verloop, N. (2008). Student teachers' perceptions of their mentors as internal triggers for learning. *Teaching Education*, 19(4), 279-272.
- Raman, K., & Chelliah, N. (2000). Kajian tentang persepsi guru pelatih terhadap tingkah laku pensyarah penyelia dalam pencerapan klinikal. *Jurnal Penyelidikan Maktab Perguruan Islam*, 1, 32-42.
- Rego, A., Marques, C., Leal, S., Sousa, F., & Cunha, M. P. (2010). Psychological capital and performance of Portuguese civil servants: exploring neutralizers in the context of an appraisal system. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(9), 15-31.
- Rentoul, A. J., & Fraser, B. J. (1983). Development of school-level environment questionnaire. *Journal of Education Administration*, 21(2), 21-39.
- Reupert, A. & Woodcock, S. (2011). Canadian and Australian pre-service teachers' use, confidence and success in various behavior management strategies. *International Journal of Educational Research*, In Press, 1-11.
- Reynolds, A. J. (1998). Confirmatory program evaluation: A method for strengthening causal inference. *American Journal of Evaluation*, 19, 203-221.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Rhodes, J. , Roffman, J., Reddy, R., Fredriksen, K., & Way, N. (2004). Changes in self-esteem during the middle school years: A latent growth curve study of individual and contextual influences. *Journal of School Psychology*, 42, 243-261.
- Rich, L. B., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.
- Richardsen, A.M., Burke. R.J., & Martinussen, M. (2006). Work and health outcomes among police officers: Themediating role of police cynicism and engagement. *International Journal of Stress Management*, 13, 555-574.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australlian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. Dalam S. Karabenick & T. C. Urdan (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (Vol. 16, pp. 139-173): Emerald Group Publishing Limited.

- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and Development Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Riggin, L. J. C. (1990). Linking program theory and social science theory. Dalam L. & Bickman (Eds.), *Advances in program theory* (pp. 109-120). San Francisco: Jossey-Bass.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Robert, T. G., Harlin, J. F., & Ricketts, J. C. (2006). A longitudinal examination of teaching efficacy of agricultural science student teachers. *Journal Agricultural Education*, 47(2), 81-92.
- Robert, T. G., & Harlin, J. F. (2009). Predicting agricultural education student teachers' Intention to enter teaching. *Journal of Agricultural Education*, 50(3), 56 – 68.
- Roberts, T. G. (2006). Developing a model of cooperating teacher effectiveness. *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 1-13.
- Rodman, G. J. (2010). Facilitating the teaching-learning process through the reflective engagement of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 20-34.
- Rodriguez, E., & Mead, J. (1997). Evaluating a community oriented primary care program: Lessons learned through a theory-oriented approach. *Evaluation and Program Planning*, 20, 217-224.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turne, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Rogers, P. J., & Williams, B. (2006). Evaluation for practice improvement and organizational learning. Dalam I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 76-98). London: SAGE Publications.
- Rogers, P. J., Hacsí, T. A., Petrosino, A., & Huebner, T. A. (Eds.). (2000). *Program theory in evaluation: Challenges And opportunities*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rossi, P., & Wright, J. (1986). Evaluation research: An assessment. Dalam D. Cordray & M. Lipsey (Eds.), *Evaluation studies review annual* (pp. 48-69).
- Rossi, P., Freeman, H., & Lipsey, M. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543-556
- Rowe, K. (2002). *The measurement of Latent And Composite Variables From Multiple Items or Indicators: Applications in Performance Indicator Systems*. Dapatan kembali daripada <http://www.acer.edu.au/research/programs/documents/Measurement of Composite Variables.pdf>

- Rowe, K. (2006). *The Measurement of Composite Variables from Multiple Indicators: Applications in Quality Assurance and Accreditation Systems – Childcare*. Paper prepared for the National Child Care Accreditation Council, August 2006, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Royse, D., Thyer, B. A., & Padgett, D. (2010). *Program evaluation: An introduction* (5th ed.). CA: Wadsworth.
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371.
- Ruthig, J. C., Perry, R. V., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 709-730.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Saemah, R., Khartijah, B., & Arbain, M. (2000). Pemikiran refleksi di kalangan guru pelatih semasa menjalani praktikum. *Jurnal Penyelidikan Maktab Perguruan Islam*, 1, 1-9.
- Sahin, F. E., & Atay, D. (2010). Sense of efficacy from student teaching to the induction year. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 337–341.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600–619.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 116–131.
- Salanova, M., Agut, S. & Peiro', J.M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90, 217-27.
- Salanova, M., Schaufelib, W., Marti'neza, I., & Bresó', E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 1-18.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 162-172.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. E. (2011). Social strategies during university studies predict earlycareer work burnout and Engagement: 18-year longitudinal Study. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 145-157
- Santhanamary, R. A., & Hamdan, S. (2008). A comparative study of the pre-service teachers self-efficacy based on field experience. Kertas kerja dibentangkan di *Seminar Penyelidikan Pendidikan Pasca Ijazah* (EDUPRES 2008), UTM. Johor.

- Saunders, K. J., & Fisher, D. L. (2006). An action research approach with primary pre-service teachers to improve university and primary school classroom environments. Dalam D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*. Singapore: World Scientific.
- Schaufeli, W. B., & Baker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a brief questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-16.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Scheier, M. F., Carver, C.S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing Optimism From Neuroticism (and Trait Anxiety, Self-Mastery, and Self-Esteem): A reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(2), 1-38.
- Schmidt, F., & Hunter, J. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 162–173.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scriven, M. (1998). Minimalist theory: The least practice requires. *American Journal of Evaluation*, 19, 57-70.
- Scriven, M. (2003). Evaluation in the new millennium: The transdisciplinary vision. Dalam S. I. Donaldson & M. Scriven (Eds.) *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium* (pp. 19-42). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Searle, T.P. (2010). *Psychological capital and performance impact in educational organizations*. Kertas kerja dibentangkan di *Open Conference Systems*, Southwest Academy of Management.
- Sekretariat Majlis Kualiti. (2009). *Status tindakan terhadap rumusan mesyuarat kajian semula pengurusan (MKSP): Sistem pengurusan kualiti MS ISO 9001: 2008 BPG-IPGM Bil. 2/2009*. Jitra: IPG Kampus Darulaman.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.

- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Dalam Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford Press.
- Senler, B., & Sungur, S. (2010). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy: a case from Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 771-775.
- Serva, M. A., Kher, H., & Laurenceau, J. (2011). Using Latent growth modeling to understand longitudinal effects in MIS theory: A primer. *Communications of the Association for Information Systems*, 28(14). Dapatan kembali daripada <http://aisel.aisnet.org/cais/vol28/iss1/14>
- Shadish, W. R. (1998). Evaluation theory is who we are. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 1-19.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2001). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shaughnessy, E., Suldo, S. M., Hardesty, R. B., & Shaffer, E. J. (2006). School functioning and psychological well-being of international baccalaureate and general education students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 76.
- Sheldon, K., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., Cowan, R. J., Schemm, A. V., & Clarke, B. L. (2004). Family centered positive psychology: Focusing on strengths to build student success. *Psychology in the Schools*, 41(1), 7-17.
- Shore, J. R. (2004). Teacher education and multiple intelligences: a case study of multiple intelligences and teacher efficacy in two teacher preparation courses. *Teacher College Record*, 106, 112-139.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sidek, M. N. (2002). *Reka bentuk penyelidikan: Falsafah, teori dan praktis*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Sidhu, G. K., & Kaur, S. (2010). Pathways to reflective learning and teacher development: Insights from teacher trainees' diaries. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 35(1), 47-57.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41, 3-25.
- Simpson, M. R. (2009). Predictors of work engagement among medical-surgical registered nurses. *Western Journal of Nursing Research*, 31, 44-65.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Siti Norasyikin, A. H., & Kulida Kirana, Y. (2011). Relationship between person-job fit and person-organization fit on employees' work engagement: A study among engineers in semiconductor companies in Malaysia. Kertas kerja dibentangkan di *Annual Conference on Innovations in Business & Management*. The Center for Innovations in Business and Management Practice:UK.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter?. *Teaching and Teacher Education*, 27, 357-365.
- Skinner, E. A., & Kindermann, T. A. (2008), A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*. DOI:10.1177/0013164408323233.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tension in learning to teach: Accomodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Smith, E., & Gorard, S. (2007). Improving teacher quality: lessons from America's No Child Left Behind. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), 191 - 206.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 1(12), 107-118.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. Dalam C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
- Snyder, C. R., Sympson, S., Ybasco, F., Borders, T., Babyak, M., & Higgins, R. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 321-335.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinoubu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.

- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. Dalam S. Leinhardt (Ed.). *Sociological methodology* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Somekh, B. (2001). The role of evaluation in ensuring excellence in communications and information technology initiatives. *Education, Communication and Information*, 1(1), 75-98.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: a new look at the interface between non-work and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 518-28.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence-higher order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1208-1224.
- Stefanie, P., Mahmud, H. K., Ida Syahirah, I., & Sharmane, R. (2012). Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context. *Higher Education*, 63(2), 187-204.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. Dalam D. L. Stufflebeam, F. M. George & K. Thomas (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. London: Kluwer Academic Publisher.
- Stufflebeam, D. L. (2004). The 21st-Century CIPP model: Origins, development, and use. Dalam M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (pp. 245-266). Thousand Oaks: Sage.
- Stufflebeam, D. L. (Ed.) (2001). *Evaluation models (New directions for evaluation, No.89)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Subasi, G. (2009). I want to become an English teacher in Turkey because... *International Journal of Arts and Sciences*, 3(5), 137-175.
- Suseela, M., Abdul Rahman, I., & Nagappan, C. R. (2010). Teacher profesional experience and performance: impact of the work environment and general welfare in Malaysian secondary schools. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 609-617.

- Suzana, H., Wan Marzuki, W. J., & Maznah, B. (2010). The influence of school climate towards counselor's self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 445-448.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tan, H. L. (2005). Kualiti guru permulaan lepasan ijazah: Beberapa isu. Kertas kerja dibentangkan di *Seminar Penyelidikan Pendidikan MPBL 2005*, Maktab Perguruan Batu Lintang.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social Psychological Perspective on Mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Templeton, R. A., & Jensen, R. A. (1993). How exemplary teachers perceive their school environments. Dalam D. L. Fisher (Ed.), *The study of learning environments*, 7 (pp. 94–105). Perth, Australia: Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology.
- Thoresen, C. J., Kaplan, S. A., Barsky, A. P., Warren, C. R., & de Chermont, K. (2003). The agentive underpinnings of job perceptions and attitudes: A meta-analytic review and integration. *Psychological Bulletin*, 129, 914–945.
- Tindakan setimpal untuk guru seterika pelajar-Muhyiddin. (2010, 1 November). *Bernama*.
- Toh, W. S. (2005). *Penilaian tanda aras kualiti kursus KPLI dan KDPM: Keberkesanan Kursus Dan Kepuasan Pelatih Kohort Keluaran November 2004*. Sarawak: Institut Perguruan Batu Lintang.
- Tokar, D. M., Thompson, M. N., Plaufcan, M. R., & Williams, C. M. (2007). Precursors of learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 71(3), 319-339.
- Toor, S., & Ofori, G. (2010). Positive psychological capital as a source of sustainable competitive advantage for organizations. *Journal of Construction Engineering and Management*, 136(3), 341-351.
- Townsend, D., & Adams, P. (2003). *Exploring your learning community*. Innisfail: Chinook's Edge School Division.
- Trent, J. (2010). "My two masters": Conflict, contestation, and identity construction within a teaching practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 1-14.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320 – 333.

- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. Dalam B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Unit Pengurusan Prestasi dan Pelaksanaan (PEMANDU). (2010). *Program Transformasi Kerajaan: Pelan hala tuju*. Putrajaya: Percetakan Nasional Malaysia Berhad.
- Unit Perancang Ekonomi. (2010). *Rancangan Malaysia Kesepuluh 2011-2015*. Putrajaya.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2000). *Dakar framework for action, education for all: Meeting our collective commitments*. France: UNESCO.
- Upson, L., Koballa, T., & Gerber, B. (2002). Preparing science specific mentors: A look at one successful Georgia program. Dalam P. Rubba, J. Rye, W. DiBiase, & B. Crawford (Eds.), *Proceedings of the 2002 Annual International Conference Of The Association For The Education Of Teachers In Science* (pp. 1007-1020), Columbus, OH: ERIC Clearing House for Science, Mathematics and Environmental Education.
- Wagnild, G. (2009). A review of the resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17, 105-113.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resiliency scale. *Journal of Nursing Management*, 1, 165-178.
- Walberg, H. J. (1991). Classroom psychological environments. Dalam K. Marjoribanks (Ed.), *The foundations of student learning*. New York: Pergamon.
- Walkington, J. (2005). Mentoring preservice teachers in the preschool setting: Perceptions of the role. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(1), 28-35.
- Wan Harun, W. Y. (2008). *Pendidikan guru di Malaysia: Perkembangan dan perubahan kurikulum ilmu pendidikan di maktab perguruan, Tahun 1957 hingga 1986*. (Disertasi kedoktoran tidak diterbitkan). Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.
- Wan Mohd. Madehi, W. A., Shanmugavelu, G., Kalang, F., Ariffin, A., & Siti Fatimah, A. (2000). Pelaksanaan penyebatian penuh kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif (KBKK) dalam pengajaran dan pembelajaran guru pelatih Diploma Perguruan Malaysia (DPM) semasa program praktikum fasa II, semester 6: Satu tinjauan di Maktab Perguruan Rajang. *Jurnal Mapera*, 2, 1-18.
- Wan Ramli, W. M. (24 Ogos 2008). 108,000 mohon jadi guru. *Utusan Malaysia*. Dapatan kembali daripada <http://www.utusan.com.my>
- Wang, H. H., & Fwu, B. J. (2007). In pursuit of teacher quality in diversity: a study of the selection mechanisms of new secondary teacher education programmes in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 166-181.

- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standardsbased reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72, 481-546.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Pietsch, J. (2009). Choosing to teach in the "STEM" disciplines: Characteristics and motivations of science, technology, and mathematics teachers from Australia and the United States (Ch 13, pp. 285-309). Dalam A. Selkirk & M. Tichenor (Eds.), *Teacher education: Policy, practice and research*. New York: Nova Science Publishers.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2011). FIT-Choice: Attracting and sustaining 'fit' teachers in the profession. *Profesional Educator*, 10(2), 28-29.
- Wayne, J. A., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational research*, 73(1), 89-122.
- Wee, K.S. (2010). Jawaban-jawaban lisan bagi pertanyaan-pertanyaan. *Mesyuarat kedua penggal ketiga Dewan Rakyat Parlimen kedua belas*, 36.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.
- Weisner, J., & Salkeld, E. (2004). A dialogue between a pre-service teacher and university supervisor. *Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 48(3), 12-16.
- Weiss, C. H. (1997). How can theory-based evaluations make greater headway? *Evaluation Review*, 21, 501-524.
- Weiss, C. H. (2004a). On theory-based evaluation: Winning friends and influencing people. *The Evaluation Exchange*, IX(4), 1-5.
- Weiss, C. H. (Ed.). (2004b). *Rooting for evaluation: A cliff notes version of my work*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136.
- Wheless, V. E., & Potorti, P. F. (1989). Student assessment of teacher masculinity and femininity: A test of the sex role congruency hypothesis on student attitudes toward learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 259-262.
- Wholey, J. S. (1987). Evaluability assessment: developing program theory. Dalam L. Bickman (Ed.), *Using program theory in evaluation*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Wiese, B. S., & Freund, A. M. (2005). Goal progress makes one happy, or does it? Longitudinal findings from the work domain. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 287-304.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-8.
- Williams, G. (2007). Classroom teaching experiment: Eliciting creative mathematical thinking. Dalam J. Woo, H. Lew, K. Park, & D. Seo (Eds.). *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 257-364). Seoul, Korea: PME.
- Williams, G. (2008). How Group Composition Can Influence Opportunities for Spontaneous Learning. Dalam M. Goos, R. Brown, & K. Maker (Eds.). *Mathematics Education Research Group of Australasia 31 Conference Proceedings*, 2, 581-588. Brisbane, Australia: University of Queensland.
- Williamson, E. & White, J. (2003). Disposition of teachers: A new discussion for the 21st century. Kertas kerja dibentangkan di *AACTE 55th Annual Meeting and Exhibits*, New Orleans, LA.
- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 370-388.
- Wright, T. A. (2010). Much more than meets the eye: The role of psychological well-being in job performance, employee retention and cardiovascular health. *Organizational Dynamics*, 39(1), 13-23.
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 437-442.
- Wu, J. Y., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48, 357-387.
- Wubbels, T., Levy, J., & Brekelmans, M. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leadership*, 54(7), 82-86.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121-141.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Heuven, E., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2008). Working in the sky: A diary study on work engagement among flight attendants. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 345-356.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 183-200.
- Yahya, D., Abdul Sukor, S., & Mohd Naem, A. (2005). *Penilaian Program Latihan Khidmat Negara (PLKN) melalui gagasan latihan fizikal*. Universiti Utara Malaysia. Sintok.

- Yeo, S., Fearington, J. Y., & Christ, T. J. (2011). An investigation of gender, income, and special education bias on curriculum-based measurement slope in reading. *School Psychology Quarterly*, 22, 199-130. DOI: 10.1037/a0023021.
- Yeo, S., Kim, D., Branum-Martin, L., Wayman, M. M., & Espin, C.A. (2011). Assessing the reliability of curriculum-based measurement: An application of latent growth modeling. *Journal of School Psychology*. DOI:10.1016/j.jsp.2011.09.002
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing The Evidence on How Teacher Profesional Development Affects Student Achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Dapatan kembali daripada <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2009). Positive organizational behavior. Dalam S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 733-737). Oxford: Wiley- Blackwell.
- Yusof, A. (2008). Masalah kesediaan guru permulaan: Sekolah perlu memainkan peranan utama untuk menyelesaikannya. *Jurnal Penyelidikan MPSAH*, 12, 1-9.
- Zeegers, M. (2005). From supervising practica to mentoring profesional experience: Possibilities for education students. *Teaching Education*, 16(4), 349-357.
- Zeichner, K. M., & Conklin, H. G. (2005). Teacher education programs. Dalam M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of The AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., & Hanisch, M., Peter, A. C., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911–933.
- 80 peratus mohon jadi guru wanita. (2010, April 5). *Berita Harian*. Dapatan kembali daripada <http://www.bharian.com.my>

LAMPIRAN A

Kebenaran Penggunaan *FIT-CHOICE Scale*



azizah sarkowi <azizahphd@gmail.com>

FIT-Choice Scale

Helen Watt <Helen.Watt@monash.edu>

Thu, Oct 21, 2010 at 9:43 AM

To: azizah sarkowi <azizahphd@gmail.com>

Cc: FITchoice@monash.edu, Zoe Morris <Zoe.Morris@monash.edu>

Dear Azizah,

thank you for your email, you are welcome to use our scale. The correct citation is:

- Richardson & Watt (2008) for scale description, and
 - Watt & Richardson (2007) for scale validation
- (both downloadable at www.fitchoice.org - the 2008 article contains a handy table which lists component items under latent constructs fyi)

You may also be interested in the PECDA scale in Watt & Richardson (2008) in "Learning and Instruction" also on our website, about professional engagement and career development aspirations.

Could you let us know what you find out? We are very keen to keep in contact with everyone using our scales, to be able to compare findings across cultural settings, with a view to a future collaborative book.

very best wishes, Helen Watt & Paul Richardson.

--

Helen M. G. Watt, PhD
Associate Professor,
Faculty of Education
Monash University (Clayton campus)
Melbourne VIC 3800 AUSTRALIA
Tel: +61 3 9905 3276
Fax: +61 3 9905 5127
<http://users.monash.edu.au/~hwatt/>
FIT-Choice project: www.fitchoice.org

From: azizah sarkowi <azizahphd@gmail.com>

To: helen.watt@education.monash.edu.au

Date: 05/10/2010 12:56 PM

Subject: FIT-Choice Scale

LAMPIRAN B

Instrumen Kajian Siri 1

Sila catatkan 6 digit terakhir No. Kad Pengenalan

		-				
--	--	---	--	--	--	--

Contoh No. K/P : 900213-01-5228

0	1	-	5	2	2	8
---	---	---	---	---	---	---



KAJIAN SIRI 1: FAKTOR PEMILIHAN PROFESION KEGURUAN DAN PENILAIAN PROGRAM IJAZAH SARJANA MUDA PERGURUAN

Soal Selidik ini dikemukakan kepada saudara/saudari untuk mengetahui faktor anda memilih profesion keguruan dan tahap pencapaian kualiti guru berdasarkan aspek hasil pembelajaran program PISMP. Tujuan penilaian kualiti guru adalah untuk mengenal pasti tahap kualiti anda setelah menjalani Praktikum 1. Penilaian ini juga bertujuan bagi mengenal pasti aspek yang perlu dibuat penambahbaikan bagi meningkatkan lagi pencapaian anda dalam tahun terakhir program PISMP.

Untuk pengetahuan saudara/saudari, kajian ini adalah kajian Siri 1 daripada 3 siri kajian. Kajian Siri ke-2 akan dilaksanakan selepas praktikum fasa 2, manakala siri ke-3 akan dilaksanakan selepas praktikum fasa 3. Untuk tujuan tersebut saudara/saudari dikehendaki menulis 6 digit terakhir nombor kad pengenalan anda di penjurukan atas borang soal selidik ini bagi tujuan penyelarasan data kajian.

Kami memohon jasa baik saudara/saudari untuk menjawab soal selidik ini dengan jujur dan ikhlas. Semua maklumat bersifat peribadi (sekiranya berkaitan) adalah untuk **SULIT** dan digunakan tujuan kajian peringkat doktor falsafah semata-mata. Kajian ini juga tidak akan mempengaruhi pemarkahan dan penentuan mata-gred anda.

Kesudian saudara/saudari menjawab soal selidik ini dahului dengan ucapan terima kasih.

Penyelidik:
Azizah Sarkowi
azizahphd@gmail.com
012-7038528

Bahagian A:
Dorongan untuk menjadi guru

Arahan: Pernyataan dibawah menunjukkan tahap persetujuan anda terhadap kepentingan dorongan tersebut terhadap keputusan anda untuk menjadi guru. Sila bulatkan jawapan yang paling menepati sikap anda berdasarkan skala dibawah.

1	2	3	4	5	6	7
Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju

Saya memilih untuk menjadi guru kerana ...

1	saya berminat untuk menjadi guru.	1	2	3	4	5	6	7
2	saya dapat meluangkan lebih masa bersama keluarga.	1	2	3	4	5	6	7
3	kawan-kawan fikir saya patut menjadi guru.	1	2	3	4	5	6	7
4	guru mendapat cuti yang panjang.	1	2	3	4	5	6	7
5	saya ada ciri-ciri seorang guru yang baik.	1	2	3	4	5	6	7
6	saya dapat berkhidmat kepada masyarakat.	1	2	3	4	5	6	7
7	saya sentiasa bercita-cita untuk menjadi guru.	1	2	3	4	5	6	7
8	saya masih boleh bekerja sebagai guru sekiranya terpaksa berpindah ke tempat lain.	1	2	3	4	5	6	7
9	saya dapat menerapkan nilai dalam diri kanak-kanak.	1	2	3	4	5	6	7
10	saya tidak pasti hendak kerja apa.	1	2	3	4	5	6	7
11	saya suka mengajar.	1	2	3	4	5	6	7
12	saya mahukan kerja yang melibatkan kanak-kanak.	1	2	3	4	5	6	7
13	laluan kerjaya sebagai guru adalah stabil.	1	2	3	4	5	6	7
14	waktu kerja guru dapat disesuaikan dengan tanggungjawab apabila berkeluarga.	1	2	3	4	5	6	7
15	ada guru yang menjadi sumber inspirasi saya.	1	2	3	4	5	6	7
16	waktu kerja guru pendek.	1	2	3	4	5	6	7
17	saya ada kemahiran mengajar yang baik.	1	2	3	4	5	6	7
18	saya dapat memberi sumbangan yang bermakna kepada masyarakat.	1	2	3	4	5	6	7
19	kelulusan ijazah perguruan diiktiraf di mana-mana.	1	2	3	4	5	6	7
20	saya dapat membentuk generasi akan datang.	1	2	3	4	5	6	7
21	keluarga fikir saya patut menjadi guru.	1	2	3	4	5	6	7
22	saya mahu persekitaran kerja yang dikelilingi kanak-kanak.	1	2	3	4	5	6	7
23	saya akan mempunyai pendapatan tetap.	1	2	3	4	5	6	7
24	cuti sekolah dapat disesuaikan dengan komitmen keluarga.	1	2	3	4	5	6	7
25	ada guru yang menjadi model ikutan saya.	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5	6	7
Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju

Saya memilih untuk menjadi guru kerana ...

26	saya berpeluang 'menyumbang kembali' kepada masyarakat.	1	2	3	4	5	6	7
27	saya gagal mendapat kerjaya pilihan utama saya.	1	2	3	4	5	6	7
28	saya dapat membantu kanak-kanak yang kurang bernasib baik mencapai cita-cita mereka.	1	2	3	4	5	6	7
29	saya suka bekerja dengan kanak-kanak.	1	2	3	4	5	6	7
30	kerjaya ini menjamin masa depan saya.	1	2	3	4	5	6	7
31	pengalaman saya sewaktu belajar dahulu sangat menarik.	1	2	3	4	5	6	7
32	orang yang saya kenali fikir saya patut menjadi guru.	1	2	3	4	5	6	7
33	kerjaya guru sesuai dengan kebolehan saya.	1	2	3	4	5	6	7
34	kerjaya guru membolehkan saya memilih tempat untuk saya menetap kelak.	1	2	3	4	5	6	7
35	saya tiada pilihan kerjaya yang lain.	1	2	3	4	5	6	7
36	saya dapat membantu masyarakat yang tidak berkemampuan.	1	2	3	4	5	6	7
37	saya dapat memberi teladan yang baik kepada kanak-kanak.	1	2	3	4	5	6	7
38	saya dapat membantu menangani masalah pelajar tercicir.	1	2	3	4	5	6	7

Bahagian B:**Tanggapan terhadap profesion keguruan**

Arahan: Pernyataan dibawah menunjukkan tahap persetujuan anda terhadap tanggapan anda terhadap profesion keguruan berbanding dengan profesion lain. Sila bulatkan jawapan yang paling menepati pandangan anda.

1	2	3	4	5	6	7
Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju

Dibandingkan dengan profesion lain

1	Guru mendapat gaji berpatutan.	1	2	3	4	5	6	7
2	Guru dibebankan dengan tugas yang berat.	1	2	3	4	5	6	7
3	Guru mempunyai tangga gaji yang baik.	1	2	3	4	5	6	7
4	Guru dianggap profesional.	1	2	3	4	5	6	7
5	Guru dianggap berperibadi tinggi.	1	2	3	4	5	6	7
6	Guru perlu mempunyai tahap ketahanan emosi yang kuat.	1	2	3	4	5	6	7
7	Kerjaya guru dianggap sebagai berstatus tinggi.	1	2	3	4	5	6	7
8	Guru berasa dihargai oleh masyarakat.	1	2	3	4	5	6	7
9	Guru perlu ada pengetahuan yang tinggi dalam bidang pengkhususan.	1	2	3	4	5	6	7
10	Tugas guru sukar.	1	2	3	4	5	6	7
11	Kerjaya guru dianggap mulia.	1	2	3	4	5	6	7
12	Kerjaya guru mempunyai status sosial yang tinggi.	1	2	3	4	5	6	7
13	Guru perlu menguasai pelbagai teknik pengajaran.	1	2	3	4	5	6	7
14	Guru perlu ada kepakaran tertentu dalam bidang pengkhususan mereka.	1	2	3	4	5	6	7
15	Guru perlu ada pengetahuan teknikal yang tinggi.	1	2	3	4	5	6	7

Bahagian C:**Keputusan untuk menjadi guru**

Arahan: Pernyataan dibawah menunjukkan tahap persetujuan anda terhadap keputusan untuk menjadi guru. Sila bulatkan jawapan yang paling menepati keputusan yang telah anda ambil.

		1	2	3	4	5	6	7	
		Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju	
1	Saya telah berfikir semasak-masaknya untuk menjadi guru.	1	2	3	4	5	6	7	
2	Saya mendapat galakan untuk menjadi seorang guru.	1	2	3	4	5	6	7	
3	Saya tidak menyesal memilih kerjaya guru.	1	2	3	4	5	6	7	
4	Saya pernah diberitahu bahawa guru bukanlah satu kerjaya yang bagus..	1	2	3	4	5	6	7	
5	Saya gembira dengan keputusan saya untuk menjadi guru.	1	2	3	4	5	6	7	
6	Saya pernah dipengaruhi oleh orang lain untuk memilih kerjaya guru	1	2	3	4	5	6	7	

Bahagian D:
Kualiti Guru

Arahan: Pernyataan dibawah menunjukkan tahap persetujuan anda aspek berkaitan kualiti guru yang telah anda capai setelah anda berada pada selepas praktikum fasa 1. Sila bulatkan jawapan yang paling menepati tahap pencapaian anda setakat ini.

1	2	3	4	5	6	7				
Sangat Tidak Setuju				Sangat Setuju						
1	Saya menguasai ilmu dalam bidang pengajian saya.			1	2	3	4	5	6	7
2	Saya mampu menghuraikan teori pembelajaran.			1	2	3	4	5	6	7
3	Saya mampu menghubungkan teori dengan kaedah pengajaran.			1	2	3	4	5	6	7
4	Saya mampu mengintepretasikan bahan kurikulum yang relevan.			1	2	3	4	5	6	7
5	Saya mampu menjelaskan pelbagai jenis pentaksiran .			1	2	3	4	5	6	7
6	Saya memahami kandungan ilmu dalam bidang saya.			1	2	3	4	5	6	7
7	Saya mampu menjelaskan prosedur P&P.			1	2	3	4	5	6	7
8	Saya berupaya mengenal pasti sumber P &P.			1	2	3	4	5	6	7
9	Saya mengaplikasikan teori yang sesuai dengan persekitaran pembelajaran.			1	2	3	4	5	6	7
10	Saya menggunakan strategi bersesuaian dengan persekitaran pembelajaran.			1	2	3	4	5	6	7
11	Saya mengambil kira faktor fizikal semasa merancang pengalaman pembelajaran.			1	2	3	4	5	6	7
12	Saya mengambil kira faktor sosial semasa merancang pengalaman pembelajaran.			1	2	3	4	5	6	7
13	Saya mengambil kira faktor budaya semasa merancang pengalaman pembelajaran.			1	2	3	4	5	6	7
14	Saya mengintegrasikan kemahiran mengajar dan ICT dalam pengajaran.			1	2	3	4	5	6	7
15	Saya melaksanakan aktiviti pembelajaran sesuai dengan kandungan kurikulum.			1	2	3	4	5	6	7
16	Saya memantau pencapaian pelajar dengan pelbagai cara.			1	2	3	4	5	6	7
17	Saya mentaksir pengetahuan dan kemahiran pelajar dengan pelbagai cara.			1	2	3	4	5	6	7
18	Saya merancang penyelidikan bagi menambah baik P&P.			1	2	3	4	5	6	7
19	Saya menjalankan penyelidikan penambahbaikan P&P.			1	2	3	4	5	6	7
20	Saya berupaya merancang aktiviti kokurikulum di sekolah.			1	2	3	4	5	6	7
21	Saya berupaya mengurus aktiviti kokurikulum di sekolah.			1	2	3	4	5	6	7
22	Saya berupaya melaksanakan aktiviti kokurikulum di sekolah.			1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5	6	7				
Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju				
23	Saya dapat mengurus masa dengan berkesan.			1	2	3	4	5	6	7
24	Saya mampu menguruskan emosi dengan baik.			1	2	3	4	5	6	7
25	Saya mampu menguruskan tekanan yang dihadapi.			1	2	3	4	5	6	7
26	Saya menghayati ajaran agama dalam kehidupan.			1	2	3	4	5	6	7
27	Saya mengamalkan ajaran agama dalam kehidupan seharian.			1	2	3	4	5	6	7
28	Saya menunjukkan tingkah laku baik yang boleh dicontohi.			1	2	3	4	5	6	7
29	Saya boleh bekerja secara berpasukan.			1	2	3	4	5	6	7
30	Saya sanggup mempertahankan maruah bangsa dan negara.			1	2	3	4	5	6	7
31	Saya mampu bekerjasama dengan orang yang berlainan budaya dan kepercayaan.			1	2	3	4	5	6	7
32	Saya berusaha meningkatkan profesionalisme diri.			1	2	3	4	5	6	7
33	Saya berusaha melakukan yang terbaik semasa melaksanakan tugas.			1	2	3	4	5	6	7
34	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap arahan ketua saya.			1	2	3	4	5	6	7
35	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap tindakan pelajar saya.			1	2	3	4	5	6	7
36	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap setiap tindakan saya.			1	2	3	4	5	6	7
37	Saya bersedia memberikan penjelasan terhadap setiap tindakan saya.			1	2	3	4	5	6	7
38	Saya melakukan setiap tugas dengan jujur.			1	2	3	4	5	6	7
39	Saya cuba sedaya upaya untuk memahami perasaan orang lain semasa menjalankan tugas.			1	2	3	4	5	6	7
40	Saya sentiasa memastikan keselamatan pelajar saya.			1	2	3	4	5	6	7
41	Saya sentiasa membimbing pelajar walaupun berlainan bangsa.			1	2	3	4	5	6	7
42	Saya sentiasa membimbing pelajar tanpa mengira agama.			1	2	3	4	5	6	7
43	Saya sentiasa memastikan kebajikan pelajar saya.			1	2	3	4	5	6	7
44	Saya melaksanakan tanggungjawab secara profesional.			1	2	3	4	5	6	7
45	Saya melaksanakan tanggungjawab dengan beretika.			1	2	3	4	5	6	7
46	Saya mematuhi prinsip etika kerja perkhidmatan awam.			1	2	3	4	5	6	7
47	Saya mematuhi kod etika keguruan Malaysia.			1	2	3	4	5	6	7
48	Saya berusaha mengatasi pelbagai cabaran dalam pendidikan			1	2	3	4	5	6	7
49	Saya mampu membincangkan isu-isu pendidikan berdasarkan hujah yang jelas.			1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
	Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju
50	Saya mampu mempertahankan isu-isu pendidikan berdasarkan fakta yang jelas dan koheren.	1	2	3	4	5	6 7
51	Saya sentiasa mempelbagaikan cara berkomunikasi.	1	2	3	4	5	6 7
52	Saya sentiasa menampilkan ciri-ciri kepimpinan yang bersesuaian dengan tanggungjawab yang diberikan.	1	2	3	4	5	6 7
53	Saya menjaga hubungan baik dengan ibu bapa / penjaga pelajar.	1	2	3	4	5	6 7
54	Saya menjaga hubungan baik dengan masyarakat setempat.	1	2	3	4	5	6 7
55	Saya sentiasa bekerjasama kerjasama dengan ibu bapa / penjaga pelajar.	1	2	3	4	5	6 7
56	Saya sentiasa bekerjasama dengan masyarakat setempat.						
57	Saya bekerjasama dengan rakan sejawat untuk meningkatkan profesion keguruan.	1	2	3	4	5	6 7
58	Saya mengaplikasikan kemahiran berfikir aras tinggi dalam pengajian saya.	1	2	3	4	5	6 7
59	Saya mengaplikasikan kemahiran inkuiri dalam pengajian saya.	1	2	3	4	5	6 7
60	Saya sentiasa melihat daripada perspektif penyelesaian masalah. Semasa mengkaji sesuatu konsep dan proses.	1	2	3	4	5	6 7
61	Saya sentiasa menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi semasa mengaplikasikan konsep penyelesaian masalah untuk mengkaji sesuatu konsep dan proses.	1	2	3	4	5	6 7
62	Saya sentiasa mensintesis maklumat daripada pelbagai sumber untuk memperolehi pemahaman yang koheren tentang teori dan amalan.	1	2	3	4	5	6 7
63	Saya menggunakan pertimbangan sendiri dalam menyelesaikan masalah.	1	2	3	4	5	6 7
64	Saya menggunakan pertimbangan sendiri dalam membuat keputusan.	1	2	3	4	5	6 7
65	Saya menggunakan kaedah inkuiri semasa belajar.	1	2	3	4	5	6 7
66	Saya suka menggunakan kaedah koperatif semasa belajar.	1	2	3	4	5	6 7
67	Saya menggunakan pendekatan pembelajaran sendiri semasa belajar.	1	2	3	4	5	6 7
68	Saya mengamalkan prinsip-prinsip Rukun Negara dalam kehidupan seharian.	1	2	3	4	5	6 7
69	Saya mengamalkan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dalam kehidupan seharian.	1	2	3	4	5	6 7
70	Saya sentiasa membuat refleksi untuk penambahbaikan diri.	1	2	3	4	5	6 7

	1	2	3	4	5	6	7				
	Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju				
71	Saya sentiasa menilai amalan pembelajaran untuk penambahbaikan diri.				1	2	3	4	5	6	7
72	Saya sentiasa mencari idea-idea baru untuk penambahbaikan diri.				1	2	3	4	5	6	7
73	Saya sentiasa melakukan penilaian terhadap diri sendiri.				1	2	3	4	5	6	7
74	Saya sentiasa menginsafi kelemahan diri sendiri.				1	2	3	4	5	6	7
75	Saya sanggup mengubah diri untuk menjadi lebih baik.				1	2	3	4	5	6	7
76	Saya sentiasa mengamalkan pengetahuan yang dimiliki dalam kehidupan seharian.				1	2	3	4	5	6	7
77	Saya sentiasa mengamalkan kemahiran yang dikuasai dalam kehidupan harian.				1	2	3	4	5	6	7
78	Saya menggunakan kemahiran akses sendiri untuk mencapai kecemerlangan diri.				1	2	3	4	5	6	7
79	Saya menggunakan kadar sendiri sebagai asas mencapai kecemerlangan diri.				1	2	3	4	5	6	7
80	Saya menggunakan kemahiran terarah sendiri untuk mencapai kecemerlangan diri.				1	2	3	4	5	6	7
81	Saya berusaha mengenal pasti peluang untuk melaksanakan tanggungjawab baharu.				1	2	3	4	5	6	7
82	Saya berusaha mengenal pasti risiko untuk melaksanakan tanggungjawab baharu.				1	2	3	4	5	6	7
83	Saya mengambil kira soal kewangan bagi menjayakan sesuatu projek.				1	2	3	4	5	6	7
84	Saya mengambil kira tenaga manusia bagi menjayakan sesuatu projek.				1	2	3	4	5	6	7
85	Saya akan memastikan bahan yang diperlukan bagi sesuatu projek mencukupi.				1	2	3	4	5	6	7
86	Saya sentiasa memastikan peralatan yang sesuai bagi menjayakan sesuatu projek.				1	2	3	4	5	6	7
87	Saya sentiasa mengawalselia pengurusan projek dengan rapi untuk memastikan kejayaan projek berkenaan.				1	2	3	4	5	6	7
88	Saya berusaha untuk berkomunikasi yang dapat meyakinkan pihak pembuat keputusan.				1	2	3	4	5	6	7
89	Saya mencadangkan pelbagai idea untuk menghasilkan projek baharu.				1	2	3	4	5	6	7
90	Saya menyusun strategi dalam pelaksanaan sesuatu tugas secara kritis.				1	2	3	4	5	6	7
91	Saya berusaha melaksanakan tugas dengan kreatif.				1	2	3	4	5	6	7
92	Saya sentiasa mencari kaedah yang inovatif untuk melaksanakan sesuatu tugas.				1	2	3	4	5	6	7

BAHAGIAN E:
Latar Belakang Diri

1. Jantina : ☐ Lelaki ☐ Perempuan
2. Umur : _____ Tahun
2. Keputusan SPM : _____ A _____ B _____ C _____ D
3. Pengajian PISMP
Major : _____
Elektif 1 : _____
Elektif 2 : _____
4. Adakah anda pernah belajar di Institusi Pengajian Tinggi lain sebelum masuk ke IPG?
☐ Ya ☐ Tidak

LAMPIRAN C

INSTRUMEN KAJIAN SIRI 2

Sila catatkan 6 digit terakhir No. Kad Pengenalan

		-				
--	--	---	--	--	--	--

Contoh No. K/P : 900213-01-5228

0	1	-	5	2	2	8
---	---	---	---	---	---	---



KAJIAN SIRI 2: PENGARUH PRAKTIKUM TERHADAP PEMBENTUKAN KUALITI GURU

Soal selidik ini dikemukakan kepada saudara/saudari untuk mengkaji pengaruh praktikum terhadap pembentukan kualiti guru berdasarkan hasil pembelajaran program PISMP. Tujuan penilaian kualiti guru adalah untuk mengenal pasti tahap pencapaian selepas mengikuti Praktikum 2.

Untuk pengetahuan saudara/saudari, kajian ini adalah kajian Siri 2 daripada 3 siri kajian. Kajian Siri ke-3 akan dilaksanakan selepas praktikum fasa 3. Untuk tujuan tersebut saudara/saudari dikehendaki menulis 6 digit terakhir nombor kad pengenalan anda di penjuru kanan atas borang soal selidik ini bagi tujuan penyelarasan data kajian.

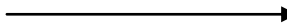
Saya memohon jasa baik saudara/saudari untuk menjawab soal selidik ini dengan jujur dan ikhlas. Semua maklumat bersifat peribadi (sekiranya berkaitan) adalah untuk **SULIT** dan digunakan tujuan kajian peringkat doktor falsafah semata-mata. Kajian ini juga tidak akan mempengaruhi pemarkahan dan penentuan mata-gred anda.

Kesudian saudara/saudari menjawab soal selidik ini dahulu dengan ucapan terima kasih.

Penyelidik:
Azizah Sarkowi
azizahphd@gmail.com / 012-7038528

**BAHAGIAN A:
MODAL PSIKOLOGI POSITIF**

ARAHAN: Sila baca pernyataan berikut dan bulatkan nombor yang paling tepat menerangkan tahap persetujuan anda berkaitan dengan **nilai-nilai positif dalam diri anda**.

		Sangat Tidak Setuju							Sangat Setuju
1	Saya boleh memikirkan jalan keluar apabila saya buntu.	1	2	3	4	5	6	7	
2	Saya bersemangat untuk mengejar matlamat diri.	1	2	3	4	5	6	7	
3	Saya sering berasa letih.	1	2	3	4	5	6	7	
4	Terdapat banyak cara penyelesaian bagi setiap masalah.	1	2	3	4	5	6	7	
5	Saya sering gagal semasa berhujah.	1	2	3	4	5	6	7	
6	Saya boleh memikirkan pelbagai cara untuk memperolehi sesuatu yang penting .	1	2	3	4	5	6	7	
7	Saya risau tentang kesihatan saya.	1	2	3	4	5	6	7	
8	Saya tahu saya berkemampuan mencari jalan penyelesaian bagi sesuatu masalah, walaupun orang lain telah berputus asa.	1	2	3	4	5	6	7	
9	Pengalaman lepas menjadikan saya lebih bersedia menghadapi hari depan.	1	2	3	4	5	6	7	
10	Saya sudah cukup berjaya dalam hidup.	1	2	3	4	5	6	7	
11	Saya sering berasa risau tentang sesuatu.	1	2	3	4	5	6	7	
12	Saya sering mencapai matlamat yang telah saya tetapkan.	1	2	3	4	5	6	7	
13	Saya boleh mempelbagaikan strategi penilaian.	1	2	3	4	5	6	7	
14	Saya boleh memberikan penjelasan dan contoh yang berlainan apabila pelajar keliru.	1	2	3	4	5	6	7	
15	Saya boleh mereka bentuk soalan yang baik	1	2	3	4	5	6	7	
16	Saya boleh melaksanakan pelbagai strategi pengajaran dengan baik.	1	2	3	4	5	6	7	
17	Saya boleh mengawal perlakuan yang mengganggu dalam kelas.	1	2	3	4	5	6	7	
18	Saya boleh memastikan murid mematuhi peraturan kelas.	1	2	3	4	5	6	7	
19	Saya boleh menenangkan murid yang bising atau mengganggu.	1	2	3	4	5	6	7	
20	Saya boleh melaksanakan sistem pengurusan kelas bagi setiap kumpulan murid.	1	2	3	4	5	6	7	
21	Saya boleh membina keyakinan pelajar bahawa mereka boleh berjaya dalam pelajaran.	1	2	3	4	5	6	7	

		Sangat Tidak Setuju							Sangat Setuju
22	Saya boleh membantu murid menghayati nilai pendidikan.	1	2	3	4	5	6	7	
23	Saya boleh memotivasikan pelajar yang tidak berminat belajar.	1	2	3	4	5	6	7	
24	Saya boleh membantu keluarga murid dalam menolong anak-anak mereka berjaya di sekolah.	1	2	3	4	5	6	7	
25	Saya selalunya berjaya menyelesaikan masalah dengan apa cara pun.	1	2	3	4	5	6	7	
26	Saya bangga dengan pencapaian saya selama ini .	1	2	3	4	5	6	7	
27	Saya biasanya tidak akan mudah sedih/malu/ marah disebabkan oleh sesuatu.	1	2	3	4	5	6	7	
28	Saya bersahabat dengan diri sendiri.	1	2	3	4	5	6	7	
29	Saya rasa saya mampu menangani banyak perkara pada satu masa.	1	2	3	4	5	6	7	
30	Saya seorang yang gigih.	1	2	3	4	5	6	7	
31	Saya mampu mengharungi saat yang sukar kerana dahulu saya pernah mengalami kesukaran.	1	2	3	4	5	6	7	
32	Saya mempunyai disiplin sendiri.	1	2	3	4	5	6	7	
33	Saya berminat terhadap sesuatu secara berterusan.	1	2	3	4	5	6	7	
34	Saya sering mencari sesuatu yang menggembirakan.	1	2	3	4	5	6	7	
35	Kepercayaan terhadap diri sendiri membantu saya melalui masa sukar.	1	2	3	4	5	6	7	
36	Dalam keadaan kecemasan, saya menjadi tempat orang lain bergantung.	1	2	3	4	5	6	7	
37	Hidup saya sangat bermakna.	1	2	3	4	5	6	7	
38	Apabila berada dalam situasi sukar, saya biasanya boleh mencari jalan keluar.	1	2	3	4	5	6	7	
39	Dalam keadaan tidak menentu, saya sering menjangkakan yang terbaik.	1	2	3	4	5	6	7	
40	Sekiranya sesuatu yang tidak kena akan berlaku keatas diri saya, ia pasti akan berlaku.	1	2	3	4	5	6	7	
41	Saya sering bersikap optimistik terhadap masa depan.	1	2	3	4	5	6	7	
42	Saya tidak terlalu berharap sesuatu berlaku seperti yang saya inginkan	1	2	3	4	5	6	7	
43	Saya jarang mengharapkan perkara yang terbaik terjadi ke atas diri saya	1	2	3	4	5	6	7	
44	Secara keseluruhannya, saya menjangkakan perkara yang baik akan terjadi keatas diri saya berbanding perkara yang buruk	1	2	3	4	5	6	7	

**BAHAGIAN B:
BIMBINGAN GURU PEMBIMBING**

ARAHAN: Sila baca pernyataan berikut dan bulatkan nombor yang paling tepat menerangkan tahap persetujuan anda berkaitan dengan **guru pembimbing dan bimbingan yang diterima**.

Semasa menjalani praktikum, guru pembimbing...		Sangat Tidak Setuju → Sangat Setuju						
1	menyokong saya melaksanakan pengajaran.	1	2	3	4	5	6	7
2	berkomunikasi menggunakan laras bahasa yang sesuai.	1	2	3	4	5	6	7
3	membimbing saya merancang P&P.	1	2	3	4	5	6	7
4	merancang hasil pembelajaran dengan tepat.	1	2	3	4	5	6	7
5	membuat pemilihan kepada sumber P&P yang sesuai.	1	2	3	4	5	6	7
6	membincangkan tentang polisi sekolah.	1	2	3	4	5	6	7
7	menjelaskan tentang prosedur rancangan semester.	1	2	3	4	5	6	7
8	menjelaskan tentang jadual waktu.	1	2	3	4	5	6	7
9	memodelkan pengajaran.	1	2	3	4	5	6	7
10	membantu saya tentang strategi pengurusan bilik darjah.	1	2	3	4	5	6	7
11	membimbing saya menyediakan suasana bilik darjah yang kondusif.	1	2	3	4	5	6	7
12	membimbing saya mengurus disiplin murid.	1	2	3	4	5	6	7
13	menjelaskan prosedur rancangan pengajaran harian.	1	2	3	4	5	6	7
14	membimbing saya mengendalikan rutin bilik darjah.	1	2	3	4	5	6	7
15	mempunyai hubungan baik dengan pelajar sekolah.	1	2	3	4	5	6	7
16	membantu saya melaksanakan strategi pengajaran.	1	2	3	4	5	6	7
17	bersemangat semasa mengajar.	1	2	3	4	5	6	7
18	membantu saya mengurus masa pembelajaran dengan berkesan.	1	2	3	4	5	6	7
19	memberi penjelasan tentang kurikulum.	1	2	3	4	5	6	7
20	memodelkan pengurusan bilik darjah yang efektif .	1	2	3	4	5	6	7
21	membimbing saya untuk menilai pembelajaran pelajar.	1	2	3	4	5	6	7
22	membantu saya memperkembangkan strategi pengajaran.	1	2	3	4	5	6	7
23	mengajar dengan efektif.	1	2	3	4	5	6	7
24	memberi maklum balas lisan terhadap pengajaran saya.	1	2	3	4	5	6	7
25	membantu saya menguasai teknik penyoalan.	1	2	3	4	5	6	7
26	menggunakan sumber P&P yang sesuai.	1	2	3	4	5	6	7
27	berbincang dengan saya tentang pengetahuan yang diperlukan untuk mengajar.	1	2	3	4	5	6	7

Semasa menjalani praktikum, guru pembimbing...		Sangat Tidak Setuju —————→ Sangat Setuju						
28	menanamkan sikap yang positif dalam diri saya.	1	2	3	4	5	6	7
29	meningkatkan kemahiran saya membuat refleksi .	1	2	3	4	5	6	7
30	memberi bimbingan yang jelas dalam perancangan P&P.	1	2	3	4	5	6	7
31	memberi penjelasan tentang sukatan pelajaran.	1	2	3	4	5	6	7
32	memupuk keyakinan saya untuk melaksanakan P&P.	1	2	3	4	5	6	7
33	kelihatan selesa semasa berbincang dengan saya.	1	2	3	4	5	6	7
34	memupuk keyakinan saya untuk menjadi guru permulaan yang berkesan.	1	2	3	4	5	6	7
35	mencadangkan strategi untuk menyelesaikan masalah P&P yang saya hadapi.	1	2	3	4	5	6	7
36	menyemak persediaan mengajar harian saya sebelum saya mengajar.	1	2	3	4	5	6	7
37	melaksanakan aktiviti P&P yang dirancang dengan baik.	1	2	3	4	5	6	7
38	memberikan sudut pandangan yang berbeza tentang P&P.	1	2	3	4	5	6	7
39	mendengar dengan tekun ketika berbincang dengan saya.	1	2	3	4	5	6	7
40	membimbing saya mengendalikan aktiviti pemulihan.	1	2	3	4	5	6	7
41	membimbing saya mengendalikan aktiviti pengayaan.	1	2	3	4	5	6	7
42	menjelaskan apa yang saya perlu lakukan untuk meningkatkan kualiti P&P saya.	1	2	3	4	5	6	7
43	membimbing saya kaedah peneguhan yang sesuai.	1	2	3	4	5	6	7
44	menyelia saya sebelum memberi maklum balas.	1	2	3	4	5	6	7
45	membantu saya untuk menerapkan nilai dalam aktiviti P&P.	1	2	3	4	5	6	7
46	memberi saya maklum balas secara bertulis.	1	2	3	4	5	6	7
47	memberi penjelasan tentang huraian sukatan pelajaran.	1	2	3	4	5	6	7
48	membimbing dari aspek kepengurusan dalam ko-k.	1	2	3	4	5	6	7
49	membimbing dari aspek kejurulatihan dalam ko-k.	1	2	3	4	5	6	7
50	memupuk perasaan tanggungjawab saya terhadap profesion keguruan.	1	2	3	4	5	6	7
51	membimbing saya merancang aktiviti ko –k.	1	2	3	4	5	6	7
52	membimbing saya melaksanakan aktiviti ko-k.	1	2	3	4	5	6	7
53	membimbing saya menilai pelajar dalam ko-k	1	2	3	4	5	6	7
54	membimbing dari aspek kepimpinan dalam ko-k	1	2	3	4	5	6	7
55	membimbing dari aspek kepegawaian dalam ko-k.	1	2	3	4	5	6	7

**BAHAGIAN C:
PERSEKITARAN SEKOLAH**

ARAHAN: Sila baca pernyataan berikut dan bulatkan nombor yang paling tepat menerangkan tahap persetujuan anda berkaitan dengan **persekitaran psikososial sekolah anda semasa Praktikum 2**

Di sekolah tersebut ...		Sangat Tidak Setuju Sangat Setuju						
1	kebanyakan pelajar mempunyai hubungan baik dengan guru.	1	2	3	4	5	6	7
2	saya mendapat sokongan dari guru lain	1	2	3	4	5	6	7
3	guru-guru berbincang kaedah pengajaran antara satu sama lain.	1	2	3	4	5	6	7
4	misi sekolah difahami oleh semua guru	1	2	3	4	5	6	7
5	keputusan yang dilaksanakan di sekolah diputuskan oleh pengetua atau sekumpulan kecil guru.	1	2	3	4	5	6	7
6	adalah sukar untuk membuat perubahan	1	2	3	4	5	6	7
7	perpustakaan menyediakan buku yang mencukupi.	1	2	3	4	5	6	7
8	persekitaran kerja di sini bebas dari tekanan.	1	2	3	4	5	6	7
9	kebanyakan pelajar saling bekerjasama dengan guru.	1	2	3	4	5	6	7
10	saya berasa diterima oleh guru-guru lain.	1	2	3	4	5	6	7
11	guru-guru mengelakkan diri antara satu sama lain dari memperkatakan mengenai P&P	1	2	3	4	5	6	7
12	sekolah ditadbir selaras dengan matlamat yang ditetapkan.	1	2	3	4	5	6	7
13	saya perlu mendapat kata putus dari guru senior sungguhpun berkenaan hal-hal kecil.	1	2	3	4	5	6	7
14	guru digalakkan berinovasi.	1	2	3	4	5	6	7
15	peralatan dan sumber tidak mencukupi.	1	2	3	4	5	6	7
16	guru terpaksa mengambil masa yang lama untuk menyiapkan sesuatu tugas.	1	2	3	4	5	6	7
17	terdapat banyak gangguan dari pelajar.	1	2	3	4	5	6	7
18	saya dipinggirkan oleh guru lain.	1	2	3	4	5	6	7
19	mesyuarat guru dibebankan dengan hal-hal pentadbiran berbanding hal pengajaran dan pembelajaran.	1	2	3	4	5	6	7
20	guru seringkali merujuk kepada misi sekolah apabila memperkatakan isu-isu berkaitan sekolah.	1	2	3	4	5	6	7
21	tindakan boleh dibuat tanpa mendapat kelulusan guru senior.	1	2	3	4	5	6	7
22	terdapat penentangan besar terhadap sebarang perubahan dalam kurikulum sekolah.	1	2	3	4	5	6	7

Di sekolah tersebut ...		Sangat Tidak Setuju —————→ Sangat Setuju						
23	peralatan teknologi (seperti audio, video, filem, komputer) boleh digunakan dengan mudah.	1	2	3	4	5	6	7
24	guru tidak perlu bekerja keras.	1	2	3	4	5	6	7
25	terdapat banyak pelajar nakal.	1	2	3	4	5	6	7
26	saya rasa bahawa saya dapat bergantung kepada rakan sekerja apabila memerlukan bantuan.	1	2	3	4	5	6	7
27	ramai guru menghadiri kursus latihan dalam perkhidmatan dan kursus profesional lain.	1	2	3	4	5	6	7
28	kakitangan mempunyai kesepakatan tinggi dalam usaha mencapai matlamat sekolah.	1	2	3	4	5	6	7
29	guru turut dilibatkan dalam pembuatan keputusan berkaitan dengan peraturan dan polisi pentadbiran.	1	2	3	4	5	6	7
30	majoriti guru sukakan perubahan.	1	2	3	4	5	6	7
31	perkhidmatan fotokopi disediakan untuk kemudahan guru.	1	2	3	4	5	6	7
32	guru tidak mempunyai masa untuk berehat.	1	2	3	4	5	6	7
33	pelajar saling bekerjasama dengan guru.	1	2	3	4	5	6	7
34	rakan sekerja mengambil berat pendapat profesional saya.	1	2	3	4	5	6	7
35	guru-guru kurang berminat berkenaan apa yang berlaku di sekolah lain.	1	2	3	4	5	6	7
36	saya mempunyai pandangan yang sama dengan kakitangan lain berkenaan misi sekolah.	1	2	3	4	5	6	7
37	saya digalakkan membuat keputusan tanpa merujuk kepada guru senior.	1	2	3	4	5	6	7
38	kursus atau kurikulum baru jarang dilaksanakan.	1	2	3	4	5	6	7
39	kaset dan pita rakaman disediakan untuk kegunaan guru.	1	2	3	4	5	6	7
40	setiap tugas dapat disiapkan walaupun kita lepas tangan.	1	2	3	4	5	6	7
41	kebanyakan pelajar menghormati kakitangan sekolah.	1	2	3	4	5	6	7
42	saya mempunyai ramai kawan yang terdiri dari rakan sekerja.	1	2	3	4	5	6	7
43	guru-guru gemar belajar daripada rakan guru yang lain.	1	2	3	4	5	6	7
44	operasi sekolah adalah konsisten dengan matlamat sekolah	1	2	3	4	5	6	7
45	saya diberi kebebasan dalam pengajaran di bilik darjah.	1	2	3	4	5	6	7
46	terlalu banyak kaedah pengajaran cubajaya dilakukan oleh guru disekolah itu	1	2	3	4	5	6	7
47	kemudahan tidak mencukupi untuk memenuhi pelbagai aktiviti kelas dan saiz kumpulan pelajar.	1	2	3	4	5	6	7

Di sekolah tersebut ...		Sangat Tidak Setuju Sangat Setuju						
48	jarang sekali ditetapkan tarikh akhir sesuatu tugas perlu disiapkan	1	2	3	4	5	6	7
49	peraturan disiplin yang ketat diperlukan untuk mengawal kebanyakan pelajar.	1	2	3	4	5	6	7
50	saya rasa terpinggir dan tidak dipedulikan dalam bilik guru.	1	2	3	4	5	6	7
51	guru mengambil berat terhadap aktiviti profesional rakan sekerja mereka.	1	2	3	4	5	6	7
52	guru-guru bersetuju dengan matlamat keseluruhan sekolah.	1	2	3	4	5	6	7
53	saya kurang diberi peluang bersama-sama menjayakan program/aktiviti sekolah.	1	2	3	4	5	6	7
54	idea baru dan berbeza sedang dilaksanakan di sekolah ini.	1	2	3	4	5	6	7
55	buku-buku rujukan penting disediakan untuk kegunaan guru.	1	2	3	4	5	6	7
56	sangat sukar melaksanakan tugas yang ditetapkan	1	2	3	4	5	6	7

**BAHAGIAN D:
PENGLIBATAN PRAKTIKUM**

ARAHAN: Sila baca pernyataan berikut dan bulatkan nombor yang paling tepat menerangkan tahap persetujuan anda berkaitan dengan **penglibatan anda semasa menjalani praktikum 2.**

Semasa menjalani praktikum ...		Sangat Tidak Setuju Sangat Setuju						
		1	2	3	4	5	6	7
1	saya bergaul dengan guru-guru di sekolah	1	2	3	4	5	6	7
2	saya mempunyai hubungan baik dengan kakitangan sekolah	1	2	3	4	5	6	7
3	saya bersemangat semasa praktikum	1	2	3	4	5	6	7
4	saya komited untuk melaksanakan tugas	1	2	3	4	5	6	7
5	saya seronok bergaul dengan murid-murid di sekolah	1	2	3	4	5	6	7
6	saya membaca buku untuk mendalami matapelajaran yang diajar	1	2	3	4	5	6	7
7	saya sentiasa berbincang dengan rakan IPG	1	2	3	4	5	6	7
8	saya sering berbincang dengan guru pembimbing semasa merancang pengajaran	1	2	3	4	5	6	7
9	saya menulis rancangan pengajaran semester di awal praktikum	1	2	3	4	5	6	7
10	saya menulis rancangan pengajaran mingguan pada minggu sebelum	1	2	3	4	5	6	7
11	rencanan pengajaran harian saya ditulis selewat-lewatnya pada malam sebelum	1	2	3	4	5	6	7
12	rencanan pengajaran harian saya sentiasa lengkap	1	2	3	4	5	6	7
13	saya menyediakan bahan bantu mengajar bagi setiap kelas	1	2	3	4	5	6	7
14	saya cuba mempelbagaikan strategi pengajaran	1	2	3	4	5	6	7
15	saya bertanggungjawab untuk menerapkan nilai kepada murid	1	2	3	4	5	6	7
16	saya sentiasa memastikan P&P menarik minat pelajar	1	2	3	4	5	6	7
17	saya menyediakan aktiviti berbeza bagi pelajar yang pintar dan lemah	1	2	3	4	5	6	7
18	di dalam kelas, saya mempelbagaikan nada dan intonasi suara untuk menarik minat pelajar	1	2	3	4	5	6	7
19	murid dapat mendengar suara saya dengan jelas	1	2	3	4	5	6	7
20	saya tidak berasa tertekan menangani kerenah murid	1	2	3	4	5	6	7
21	saya mampu mengawal kelas	1	2	3	4	5	6	7
22	saya sabar dengan situasi dalam kelas	1	2	3	4	5	6	7
23	saya menyemak setiap kerja murid	1	2	3	4	5	6	7
24	saya menyimpan rekod pencapaian murid	1	2	3	4	5	6	7

Semasa menjalani praktikum ...		Sangat Tidak Setuju Sangat Setuju						
25	saya tahu perkembangan setiap murid yang diajar	1	2	3	4	5	6	7
26	selepas mengajar, saya membuat refleksi.	1	2	3	4	5	6	7
27	saya sentiasa menambah baik P&P berdasarkan refleksi kelas yang lepas	1	2	3	4	5	6	7
28	saya membuat sendiri lembaran kerja murid	1	2	3	4	5	6	7
29	saya menilai pelajar dengan pelbagai kaedah	1	2	3	4	5	6	7
30	saya melibatkan diri dalam unit beruniform	1	2	3	4	5	6	7
31	saya membantu mengendalikan latihan atau perjumpaan kokurikulum unit beruniform	1	2	3	4	5	6	7
32	saya berjaya merancang dan menjayakan perkhemahan,kursus,latihan,lawatan atau projek	1	2	3	4	5	6	7
33	saya berjaya mengendalikan aktiviti yang diarahkan oleh pihak sekolah	1	2	3	4	5	6	7
34	saya seronok melibatkan diri dalam aktiviti sekolah	1	2	3	4	5	6	7
35	selepas setiap tugas/aktiviti, saya akan membuat refleksi	1	2	3	4	5	6	7
36	saya melaksanakan pengajaran berpasangan	1	2	3	4	5	6	7
37	saya menulis jurnal secara konsisten seperti yang ditetapkan oleh IPG	1	2	3	4	5	6	7
38	isu atau masalah di sekolah menarik minat saya	1	2	3	4	5	6	7
39	saya berjaya menyelesaikan sesuatu isu atau masalah yang dikenal pasti dalam tempoh masa yang ditetapkan	1	2	3	4	5	6	7
40	portfolio saya sentiasa dikemaskini	1	2	3	4	5	6	7
41	saya sentiasa datang awal ke sekolah	1	2	3	4	5	6	7
42	saya sanggup pulang lewat jika ada kerja perlu disiapkan	1	2	3	4	5	6	7
43	saya hadir dalam semua aktiviti sekolah	1	2	3	4	5	6	7
44	saya mematuhi peruntukan masa dalam rancangan pengajaran harian	1	2	3	4	5	6	7

**BAHAGIAN E:
KUALITI GURU**

ARAHAN: Sila baca pernyataan berikut dan bulatkan nombor yang paling tepat menerangkan penilaian sendiri anda terhadap aspek kualiti guru selepas praktikum 2.

	1	2	3	4	5	6	7
	Sangat Tidak Setuju					Sangat Setuju	
1	Saya menguasai ilmu dalam bidang pengajian saya.					1	2
2	Saya mampu menghuraikan teori pembelajaran.					1	2
3	Saya mampu menghubungkan teori dengan kaedah pengajaran.					1	2
4	Saya mampu menginterpretasikan bahan kurikulum yang relevan.					1	2
5	Saya mampu menjelaskan pelbagai jenis pentaksiran					1	2
6	Saya memahami kandungan ilmu dalam bidang saya.					1	2
7	Saya mampu menjelaskan prosedur P&P.					1	2
8	Saya berupaya mengenal pasti sumber P &P.					1	2
9	Saya mengaplikasikan teori yang sesuai dengan persekitaran pembelajaran.					1	2
10	Saya menggunakan strategi bersesuaian dengan persekitaran pembelajaran.					1	2
11	Saya mengambil kira faktor fizikal semasa merancang pengalaman pembelajaran.					1	2
12	Saya mengambil kira faktor sosial semasa merancang pengalaman pembelajaran.					1	2
13	Saya mengambil kira faktor budaya semasa merancang pengalaman pembelajaran.					1	2
14	Saya mengintegrasikan kemahiran mengajar dan ICT dalam pengajaran.					1	2
15	Saya melaksanakan aktiviti pembelajaran sesuai dengan kandungan kurikulum.					1	2
16	Saya memantau pencapaian pelajar dengan pelbagai cara.					1	2
17	Saya mentaksir pengetahuan dan kemahiran pelajar dengan pelbagai cara.					1	2
18	Saya merancang penyelidikan bagi menambah baik P&P.					1	2
19	Saya menjalankan penyelidikan penambahbaikan P&P.					1	2
20	Saya berupaya merancang aktiviti kokurikulum di sekolah.					1	2
21	Saya berupaya mengurus aktiviti kokurikulum di sekolah.					1	2
22	Saya berupaya melaksanakan aktiviti kokurikulum di					1	2

1	2	3	4	5	6	7				
Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju				
	sekolah.									
23	Saya dapat mengurus masa dengan berkesan.			1	2	3	4	5	6	7
24	Saya mampu menguruskan emosi dengan baik.			1	2	3	4	5	6	7
25	Saya mampu menguruskan tekanan yang dihadapi.			1	2	3	4	5	6	7
26	Saya menghayati ajaran agama dalam kehidupan.			1	2	3	4	5	6	7
27	Saya mengamalkan ajaran agama dalam kehidupan seharian.			1	2	3	4	5	6	7
28	Saya menunjukkan tingkah laku baik yang boleh dicontohi.			1	2	3	4	5	6	7
29	Saya boleh bekerja secara berpasukan.			1	2	3	4	5	6	7
30	Saya sanggup mempertahankan maruah bangsa dan negara.			1	2	3	4	5	6	7
31	Saya mampu bekerjasama dengan orang yang berlainan budaya dan kepercayaan.			1	2	3	4	5	6	7
32	Saya berusaha meningkatkan profesionalisme diri.			1	2	3	4	5	6	7
33	Saya berusaha melakukan yang terbaik semasa melaksanakan tugas			1	2	3	4	5	6	7
34	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap arahan ketua saya.			1	2	3	4	5	6	7
35	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap tindakan pelajar saya.			1	2	3	4	5	6	7
36	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap setiap tindakan saya.			1	2	3	4	5	6	7
37	Saya bersedia memberikan penjelasan terhadap setiap tindakan saya.			1	2	3	4	5	6	7
38	Saya melakukan setiap tugas dengan jujur.			1	2	3	4	5	6	7
39	Saya cuba sedaya upaya untuk memahami perasaan orang lain semasa menjalankan tugas.			1	2	3	4	5	6	7
40	Saya sentiasa memastikan keselamatan pelajar saya.			1	2	3	4	5	6	7
41	Saya sentiasa membimbing pelajar walaupun berlainan bangsa.			1	2	3	4	5	6	7
42	Saya sentiasa membimbing pelajar tanpa mengira agama.			1	2	3	4	5	6	7
43	Saya sentiasa memastikan kebajikan pelajar saya.			1	2	3	4	5	6	7
44	Saya melaksanakan tanggungjawab secara profesional.			1	2	3	4	5	6	7
45	Saya melaksanakan tanggungjawab dengan beretika			1	2	3	4	5	6	7
46	Saya mematuhi prinsip etika kerja perkhidmatan awam.			1	2	3	4	5	6	7
47	Saya mematuhi kod etika keguruan Malaysia.			1	2	3	4	5	6	7
48	Saya berusaha mengatasi pelbagai cabaran dalam pendidikan			1	2	3	4	5	6	7
49	Saya mampu membincangkan isu-isu pendidikan			1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
	Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju
	berdasarkan hujah yang jelas.						
50	Saya mampu mempertahankan isu-isu pendidikan berdasarkan fakta yang jelas dan koheren.	1	2	3	4	5	6 7
51	Saya sentiasa mempelbagaikan cara berkomunikasi.	1	2	3	4	5	6 7
52	Saya sentiasa menampilkan ciri-ciri kepimpinan yang bersesuaian dengan tanggungjawab yang diberikan.	1	2	3	4	5	6 7
53	Saya menjaga hubungan baik dengan ibu bapa / penjaga pelajar.	1	2	3	4	5	6 7
54	Saya menjaga hubungan baik dengan masyarakat setempat.	1	2	3	4	5	6 7
55	Saya sentiasa bekerjasama kerjasama dengan ibu bapa / penjaga pelajar.	1	2	3	4	5	6 7
56	Saya sentiasa bekerjasama dengan masyarakat setempat.	1	2	3	4	5	6 7
57	Saya bekerjasama dengan rakan sejawat untuk meningkatkan profesion keguruan.	1	2	3	4	5	6 7
58	Saya mengaplikasikan kemahiran berfikir aras tinggi dalam pengajian saya.	1	2	3	4	5	6 7
59	Saya mengaplikasikan kemahiran inkuiri dalam pengajian saya.	1	2	3	4	5	6 7
60	Saya sentiasa melihat daripada perspektif penyelesaian masalah. Semasa mengkaji sesuatu konsep dan proses.	1	2	3	4	5	6 7
61	Saya sentiasa menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi semasa mengaplikasikan konsep penyelesaian masalah untuk mengkaji sesuatu konsep dan proses.	1	2	3	4	5	6 7
62	Saya sentiasa mensintesis maklumat daripada pelbagai sumber untuk memperolehi pemahaman yang koheren tentang teori dan amalan.	1	2	3	4	5	6 7
63	Saya menggunakan pertimbangan sendiri dalam menyelesaikan masalah.	1	2	3	4	5	6 7
64	Saya menggunakan pertimbangan sendiri dalam membuat keputusan.	1	2	3	4	5	6 7
65	Saya menggunakan kaedah inkuiri semasa belajar.	1	2	3	4	5	6 7
66	Saya suka menggunakan kaedah koperatif semasa belajar.	1	2	3	4	5	6 7
67	Saya menggunakan pendekatan pembelajaran sendiri semasa belajar.	1	2	3	4	5	6 7
68	Saya mengamalkan prinsip-prinsip Rukun Negara dalam kehidupan seharian.	1	2	3	4	5	6 7
69	Saya mengamalkan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dalam kehidupan seharian.	1	2	3	4	5	6 7
70	Saya sentiasa membuat refleksi untuk penambahbaikan diri.	1	2	3	4	5	6 7

	1	2	3	4	5	6	7
	Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju
71	Saya sentiasa menilai amalan pembelajaran untuk penambahbaikan diri.						1 2 3 4 5 6 7
72	Saya sentiasa mencari idea-idea baru untuk penambahbaikan diri.						1 2 3 4 5 6 7
73	Saya sentiasa melakukan penilaian terhadap diri sendiri.						1 2 3 4 5 6 7
74	Saya sentiasa menginsafi kelemahan diri sendiri.						1 2 3 4 5 6 7
75	Saya sanggup mengubah diri untuk menjadi lebih baik.						1 2 3 4 5 6 7
76	Saya sentiasa mengamalkan pengetahuan yang dimiliki dalam kehidupan seharian.						1 2 3 4 5 6 7
77	Saya sentiasa mengamalkan kemahiran yang dikuasai dalam kehidupan harian.						1 2 3 4 5 6 7
78	Saya menggunakan kemahiran akses sendiri untuk mencapai kecemerlangan diri.						1 2 3 4 5 6 7
79	Saya menggunakan kadar sendiri sebagai asas mencapai kecemerlangan diri.						1 2 3 4 5 6 7
80	Saya menggunakan kemahiran terarah sendiri untuk mencapai kecemerlangan diri.						1 2 3 4 5 6 7
81	Saya berusaha mengenal pasti peluang untuk melaksanakan tanggungjawab baharu.						1 2 3 4 5 6 7
82	Saya berusaha mengenal pasti risiko untuk melaksanakan tanggungjawab baharu.						1 2 3 4 5 6 7
83	Saya mengambil kira soal kewangan bagi menjayakan sesuatu projek.						1 2 3 4 5 6 7
84	Saya mengambil kira tenaga manusia bagi menjayakan sesuatu projek.						1 2 3 4 5 6 7
85	Saya akan memastikan bahan yang diperlukan bagi sesuatu projek mencukupi.						1 2 3 4 5 6 7
86	Saya sentiasa memastikan peralatan yang sesuai bagi menjayakan sesuatu projek.						1 2 3 4 5 6 7
87	Saya sentiasa mengawalselia pengurusan projek dengan rapi untuk memastikan kejayaan projek berkenaan.						1 2 3 4 5 6 7
88	Saya berusaha berkomunikasi yang meyakinkan pihak pembuat keputusan.						1 2 3 4 5 6 7
89	Saya mencadangkan pelbagai idea untuk menghasilkan projek baharu.						1 2 3 4 5 6 7
90	Saya menyusun strategi dalam pelaksanaan sesuatu tugas secara kritis.						1 2 3 4 5 6 7
91	Saya berusaha melaksanakan tugas dengan kreatif.						1 2 3 4 5 6 7
92	Saya sentiasa mencari kaedah yang inovatif untuk melaksanakan sesuatu tugas.						1 2 3 4 5 6 7

**BAHAGIAN F:
MAKLUMAT BERKAITAN PRAKTIKUM 2**

1. Lokasi Sekolah: ☐ Bandar ☐ Luar Bandar
2. Jenis Sekolah ☐ SK
☐ SJK(C)
☐ SJK(T)
3. Program Sekolah ☐ Sekolah Bestari ☐ Sek. Berprestasi Tinggi
☐ Sekolah Pintar ☐ Sekolah Wawasan
☐ Sekolah Kluster ☐ Sekolah Premier
4. Maklumat Guru Pembimbing:
Jantina : ☐ Lelaki ☐ Perempuan
- Pengalaman mengajar: _____ tahun
- Jawatan ☐ Guru Pakar
☐ Guru Cemerlang
☐ Ketua Unit/Panitia

Lain-lain, nyatakan : _____

Sekian, terima kasih

LAMPIRAN D INSTRUMEN KAJIAN SIRI 3

Sila catatkan 6 digit terakhir No. Kad Pengenalan

--	--	--	--	--	--



KAJIAN SIRI 3: PENILAIAN PROGRAM IJAZAH SARJANA MUDA PERGURUAN DARI ASPEK KUALITI GURU

Soal Selidik ini dikemukakan kepada saudara/saudari untuk mengetahui tahap pencapaian kualiti guru berdasarkan aspek hasil pembelajaran program PISMP. Tujuan penilaian kualiti guru adalah untuk mengenal pasti tahap pencapaian anda setelah menjalani Praktikum 3.

Untuk pengetahuan saudara/saudari, kajian ini adalah kajian terakhir daripada tiga siri kajian. Untuk tujuan tersebut, saudara/saudari dikehendaki menulis 6 digit terakhir nombor kad pengenalan anda di penjuru kanan atas borang soal selidik ini bagi tujuan penyelarasan data kajian.

Kami memohon jasa baik saudara/saudari untuk menjawab soal selidik ini dengan jujur dan ikhlas. Semua maklumat bersifat peribadi (sekiranya berkaitan) adalah untuk **SULIT** dan digunakan tujuan kajian peringkat doktor falsafah semata-mata. Kajian ini juga tidak akan mempengaruhi pemarkahan dan penentuan mata-gred anda.

Kesudian saudara/saudari menjawab soal selidik ini dahulu dengan ucapan terima kasih.

Penyelidik:
Azizah Sarkowi
azizahphd@gmail.com
012-7038528

Arahan: Pernyataan dibawah menunjukkan tahap persetujuan anda aspek berkaitan kualiti guru yang telah anda capai selepas Praktikum 3. Sila bulatkan jawapan yang paling menepati tahap pencapaian anda setakat ini.

	1	2	3	4	5	6	7
	Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju
1	Saya menguasai ilmu dalam bidang pengajian saya.						
2	Saya mampu menghuraikan teori pembelajaran.						
3	Saya mampu menghubungkan teori dengankaedahpengajaran.						
4	Saya mampu mengintepretasikan bahan kurikulum yang relevan.						
5	Saya mampu menjelaskan pelbagai jenis pentaksiran .						
6	Saya memahami kandungan ilmu dalam bidang saya.						
7	Saya mampu menjelaskan prosedur P&P.						
8	Saya berupaya mengenal pasti sumber P &P.						
9	Saya mengaplikasikan teori yang sesuai dengan persekitaran pembelajaran.						
10	Saya menggunakan strategi bersesuaian dengan persekitaran pembelajaran.						
11	Saya mengambil kira faktor fizikal semasa merancang pengalaman pembelajaran.						
12	Saya mengambil kira faktor sosial semasa merancang pengalaman pembelajaran.						
13	Saya mengambil kira faktor budaya semasa merancang pengalaman pembelajaran.						
14	Saya mengintegrasikan kemahiran mengajar dan ICT dalam pengajaran.						
15	Saya melaksanakan aktiviti pembelajaran sesuai dengan kandungan kurikulum.						
16	Saya memantau pencapaian pelajar dengan pelbagai cara.						
17	Saya mentaksir pengetahuan dan kemahiran pelajar dengan pelbagai cara.						
18	Saya merancang penyelidikan bagi menambah baik P&P.						
19	Saya menjalankan penyelidikan penambahbaikan P&P.						
20	Saya berupaya merancang aktiviti kokurikulum di sekolah.						
21	Saya berupaya mengurus aktiviti kokurikulum di sekolah.						
22	Saya berupaya melaksanakan aktiviti kokurikulum di sekolah.						
23	Saya dapat mengurus masa dengan berkesan.						

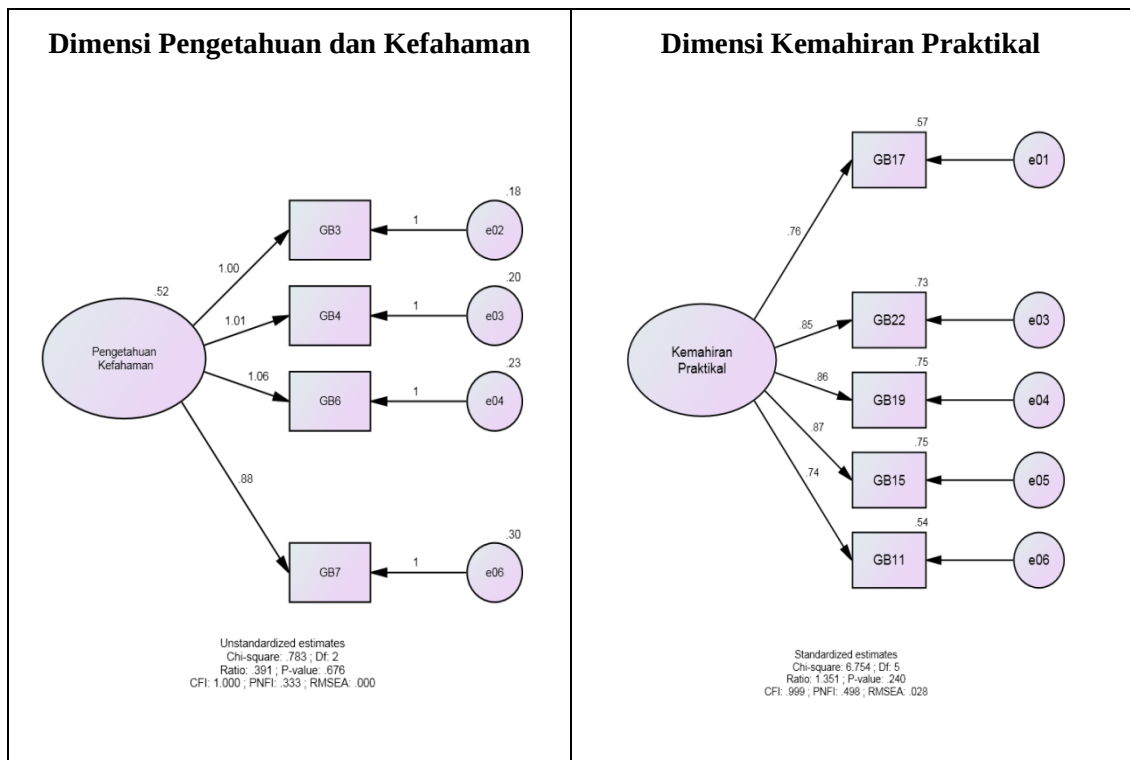
	1	2	3	4	5	6	7
	Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju
24	Saya mampu menguruskan emosi dengan baik.						
25	Saya mampu menguruskan tekanan yang dihadapi.						
26	Saya menghayati ajaran agama dalam kehidupan.						
27	Saya mengamalkan ajaran agama dalam kehidupan seharian.						
28	Saya menunjukkan tingkah laku baik yang boleh dicontohi.						
29	Saya boleh bekerja secara berpasukan.						
30	Saya sanggup mempertahankan maruah bangsa dan negara.						
31	Saya mampu bekerjasama dengan orang yang berlainan budaya dan kepercayaan.						
32	Saya berusaha meningkatkan profesionalisme diri.						
33	Saya berusaha melakukan yang terbaik semasa melaksanakan tugas						
34	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap arahan ketua saya.						
35	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap tindakan pelajar saya.						
36	Saya sanggup bertanggungjawab terhadap setiap tindakan saya.						
37	Saya bersedia memberikan penjelasan terhadap setiap tindakan saya.						
38	Saya melakukan setiap tugas dengan jujur.						
39	Saya cuba sedaya upaya untuk memahami perasaan orang lain semasa menjalankan tugas.						
40	Saya sentiasa memastikan keselamatan pelajar saya.						
41	Saya sentiasa membimbing pelajar walaupun berlainan bangsa.						
42	Saya sentiasa membimbing pelajar tanpa mengira agama.						
43	Saya sentiasa memastikan kebajikan pelajar saya.						
44	Saya melaksanakan tanggungjawab secara profesional.						
45	Saya melaksanakan tanggungjawab dengan beretika						
46	Saya mematuhi prinsip etika kerja perkhidmatan awam.						
47	Saya mematuhi kod etika keguruan Malaysia.						
48	Saya berusaha mengatasi pelbagai cabaran dalam pendidikan						
49	Saya mampu membincangkan isu-isu pendidikan berdasarkan hujah yang jelas.						
50	Saya mampu mempertahankan isu-isu pendidikan						

	1	2	3	4	5	6	7
	Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju
	berdasarkan fakta yang jelas dan koheren.						
51	Saya sentiasa mempelbagaikan cara berkomunikasi.						
52	Saya sentiasa menampilkan ciri-ciri kepimpinan yang bersesuaian dengan tanggungjawab yang diberikan.						
53	Saya menjaga hubungan baik dengan ibu bapa / penjaga pelajar.						
54	Saya menjaga hubungan baik dengan masyarakat setempat.						
55	Saya sentiasa bekerjasama dengan ibu bapa / penjaga pelajar.						
56	Saya sentiasa bekerjasama dengan masyarakatsetempat.						
57	Saya bekerjasama dengan rakan sejawat untuk meningkatkan profesion keguruan.						
58	Saya mengaplikasikan kemahiran berfikir aras tinggi dalam pengajian saya.						
59	Saya mengaplikasikan kemahiran inkuiri dalam pengajian saya.						
60	Saya sentiasa melihat daripada perspektif penyelesaian masalah. Semasa mengkaji sesuatu konsep dan proses.						
61	Saya sentiasa menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi semasa mengaplikasikan konsep penyelesaian masalah untuk mengkaji sesuatu konsep dan proses.						
62	Saya sentiasa mensintesis maklumat daripada pelbagai sumber untuk memperolehi pemahaman yang koheren tentang teori dan amalan.						
63	Saya menggunakan pertimbangan sendiri dalam menyelesaikan masalah.						
64	Saya menggunakan pertimbangan sendiri dalam membuat keputusan.						
65	Saya menggunakan kaedah inkuiri semasa belajar.						
66	Saya suka menggunakan kaedah koperatif semasa belajar.						
67	Saya menggunakan pendekatan pembelajaran sendiri semasa belajar.						
68	Saya mengamalkan prinsip-prinsip Rukun Negara dalam kehidupan seharian.						
69	Saya mengamalkan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dalam kehidupan seharian.						
70	Saya sentiasa membuat refleksi untuk penambahbaikan diri.						
71	Saya sentiasa menilai amalan pembelajaran untuk penambahbaikan diri.						

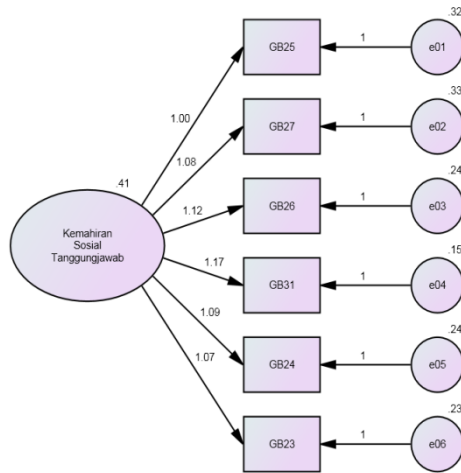
	1	2	3	4	5	6	7
	Sangat Tidak Setuju						Sangat Setuju
72	Saya sentiasa mencari idea-idea baru untuk penambahbaikan diri.						
	1	2	3	4	5	6	7
73	Saya sentiasa melakukan penilaian terhadap diri sendiri.						
	1	2	3	4	5	6	7
74	Saya sentiasa menginsafi kelemahan diri sendiri.						
	1	2	3	4	5	6	7
75	Saya sanggup mengubah diri untuk menjadi lebih baik.						
	1	2	3	4	5	6	7
76	Saya sentiasa mengamalkan pengetahuan yang dimiliki dalam kehidupan seharian.						
	1	2	3	4	5	6	7
77	Saya sentiasa mengamalkan kemahiran yang dikuasai dalam kehidupan harian.						
	1	2	3	4	5	6	7
78	Saya menggunakan kemahiran akses sendiri untuk mencapai kecemerlangan diri.						
	1	2	3	4	5	6	7
79	Saya menggunakan kadar sendiri sebagai asas mencapai kecemerlangan diri.						
	1	2	3	4	5	6	7
80	Saya menggunakan kemahiran terarah sendiri untuk mencapai kecemerlangan diri.						
	1	2	3	4	5	6	7
81	Saya berusaha mengenal pasti peluang untuk melaksanakan tanggungjawab baharu.						
	1	2	3	4	5	6	7
82	Saya berusaha mengenal pasti risiko untuk melaksanakan tanggungjawab baharu.						
	1	2	3	4	5	6	7
83	Saya mengambil kira soal kewangan bagi menjayakan sesuatu projek.						
	1	2	3	4	5	6	7
84	Saya mengambil kira tenaga manusia bagi menjayakan sesuatu projek.						
	1	2	3	4	5	6	7
85	Saya akan memastikan bahan yang diperlukan bagi sesuatu projek mencukupi.						
	1	2	3	4	5	6	7
86	Saya sentiasa memastikan peralatan yang sesuai bagi menjayakan sesuatu projek.						
	1	2	3	4	5	6	7
87	Saya sentiasa mengawalselia pengurusan projek dengan rapi untuk memastikan kejayaan projek berkenaan.						
	1	2	3	4	5	6	7
88	Saya berusaha berkomunikasi yang meyakinkan pihak pembuat keputusan.						
	1	2	3	4	5	6	7
89	Saya mencadangkan pelbagai idea untuk menghasilkan projek baharu.						
	1	2	3	4	5	6	7
90	Saya menyusun strategi dalam pelaksanaan sesuatu tugas secara kritis.						
	1	2	3	4	5	6	7
91	Saya berusaha melaksanakan tugas dengan kreatif.						
	1	2	3	4	5	6	7
92	Saya sentiasa mencari kaedah yang inovatif untuk melaksanakan sesuatu tugas.						
	1	2	3	4	5	6	7

LAMPIRAN E

Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Kualitas Guru

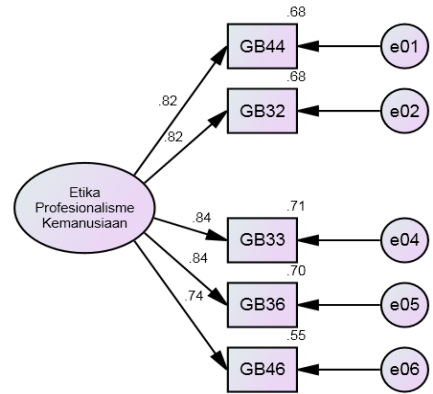


Dimensi Kemahiran Sosial dan Tanggungjawab



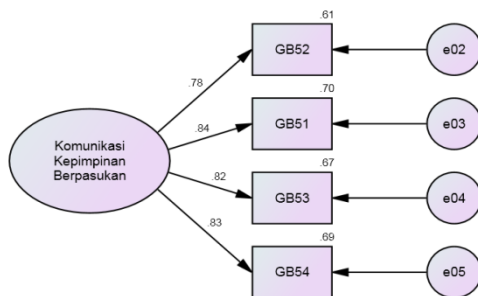
Unstandardized estimates
Chi-square: 26.743 ; Df: 9
Ratio: 3.194 ; P-value: .001
CFI: .969 ; PNFI: .590 ; RMSEA: .071

Dimensi Etika, Profesionalisme dan Kemanusiaan



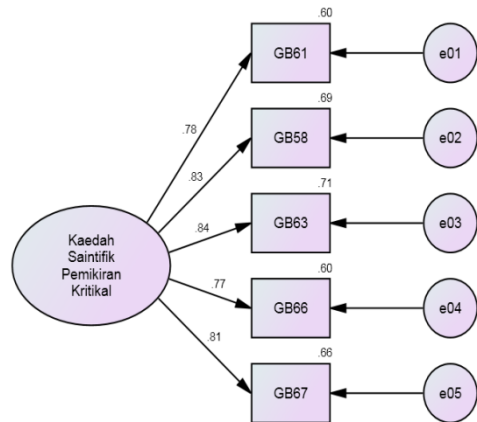
Standardized estimates
Chi-square: 14.413 ; Df: 5
Ratio: 2.883 ; P-value: .013
CFI: .993 ; PNFI: .495 ; RMSEA: .066

Dimensi Komunikasi, Kepimpinan dan Kemahiran Berpasukan



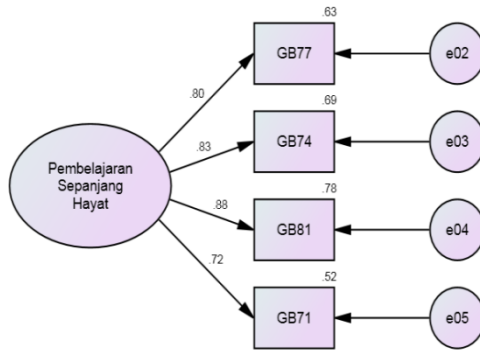
Standardized estimates
Chi-square: 8.577 ; Df: 2
Ratio: 4.289 ; P-value: .014
CFI: .993 ; PNFI: .330 ; RMSEA: .087

Dimensi Kaedah Saintifik, Pemikiran dan Kemahiran Penyelesaian Masalah

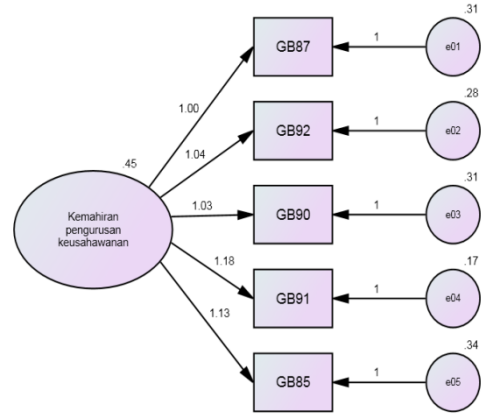


Standardized estimates
Chi-square: 14.655 ; Df: 5
Ratio: 2.931 ; P-value: .012
CFI: .993 ; PNFI: .494 ; RMSEA: .067

Dimensi Pembelajaran Sepanjang Hayat

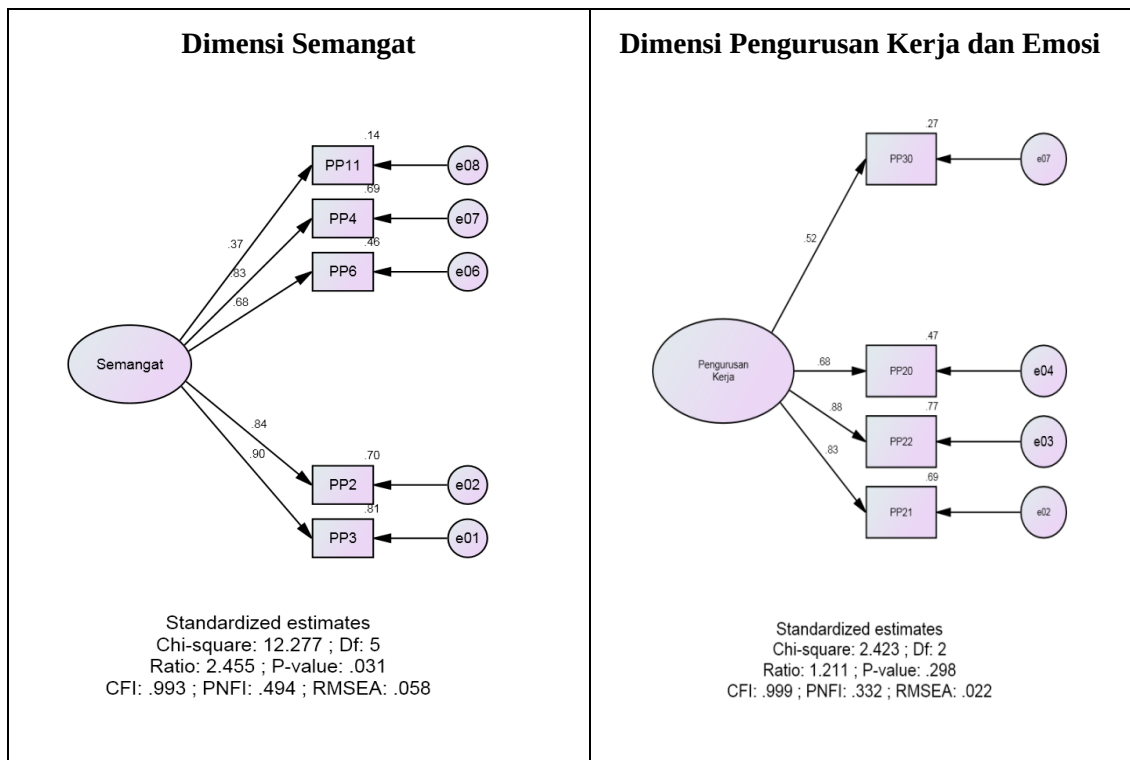


Dimensi Kemahiran Pengurusan dan Keusahawanan

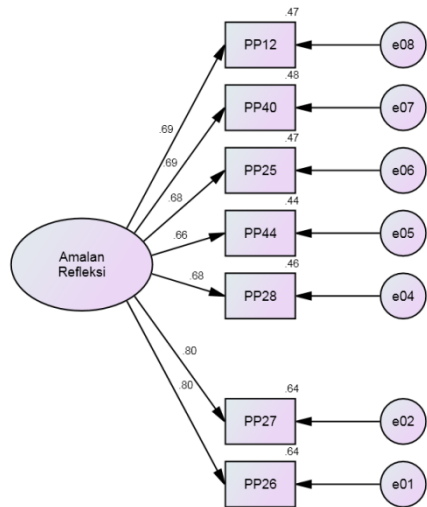


LAMPIRAN F

Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Penglibatan Praktikum

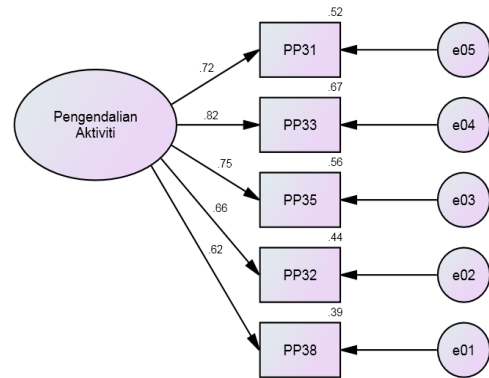


Dimensi Amalan Refleksi



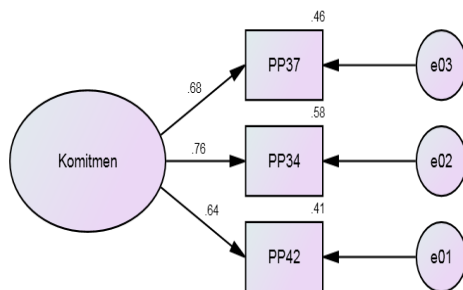
Standardized estimates
Chi-square: 37.184 ; Df: 14
Ratio: 2.656 ; P-value: .001
CFI: .982 ; PNFI: .648 ; RMSEA: .062

Dimensi Pengendalian Aktiviti



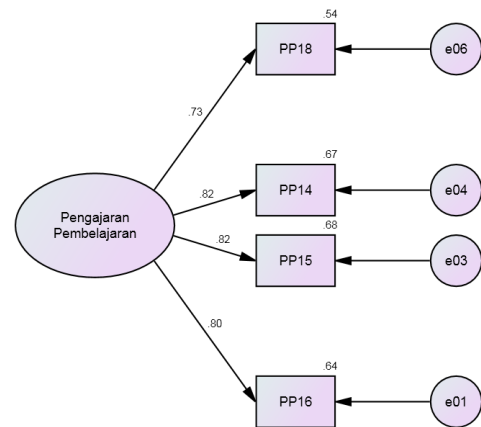
Standardized estimates
Chi-square: 12.144 ; Df: 5
Ratio: 2.429 ; P-value: .033
CFI: .991 ; PNFI: .482 ; RMSEA: .057

Dimensi Komitmen



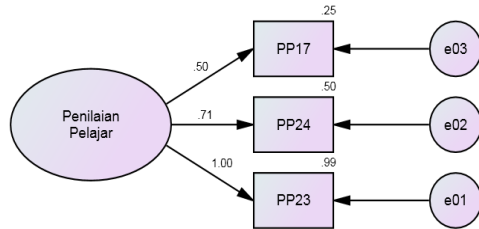
Standardized estimates
Chi-square: .000 ; Df: 0
Ratio: 1.000 ; P-value: 1.000
CFI: 1.000 ; PNFI: .000 ; RMSEA: 1.000

Dimensi Pengajaran dan Pembelajaran



Standardized estimates
Chi-square: 2.201 ; Df: 2
Ratio: 1.100 ; P-value: .333
CFI: 1.000 ; PNFI: .332 ; RMSEA: .015

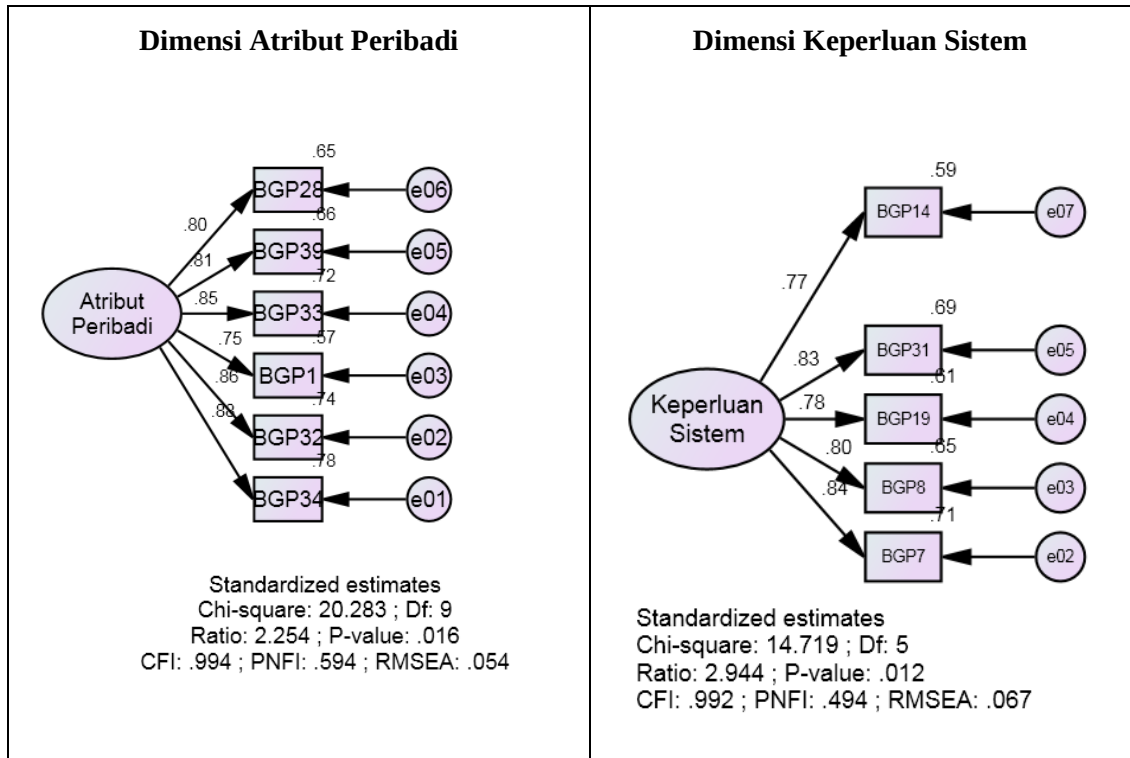
Dimensi Penilaian Pelajar



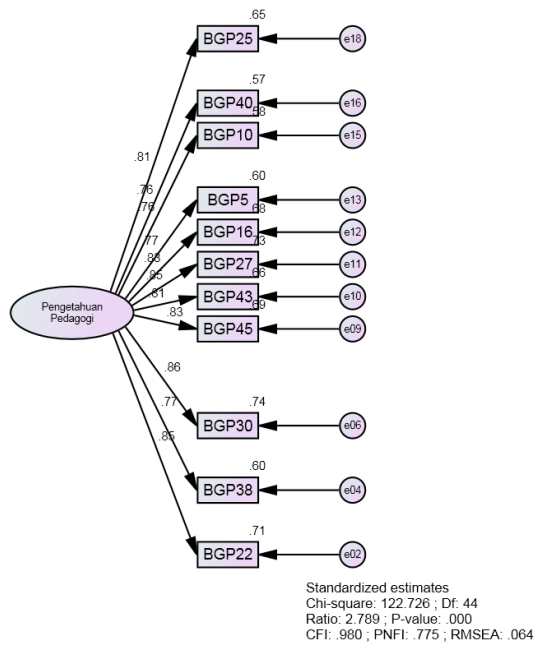
Standardized estimates
Chi-square: 29.229 ; Df: 1
Ratio: 29.229 ; P-value: .000
CFI: .937 ; PNFI: .312 ; RMSEA: .254

LAMPIRAN G

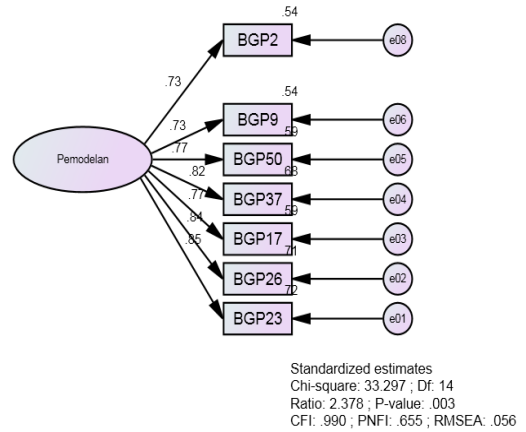
Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Bimbingan Guru Pembimbing



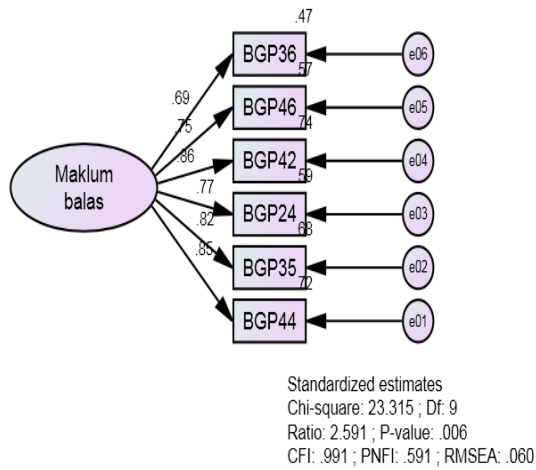
Dimensi Pengetahuan Pedagogi



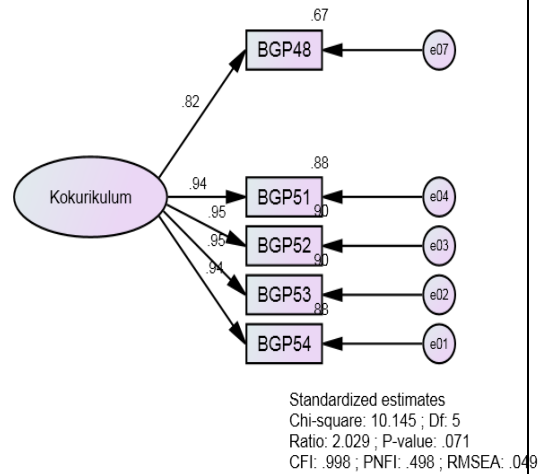
Dimensi Pemodelan



Dimensi Maklum Balas

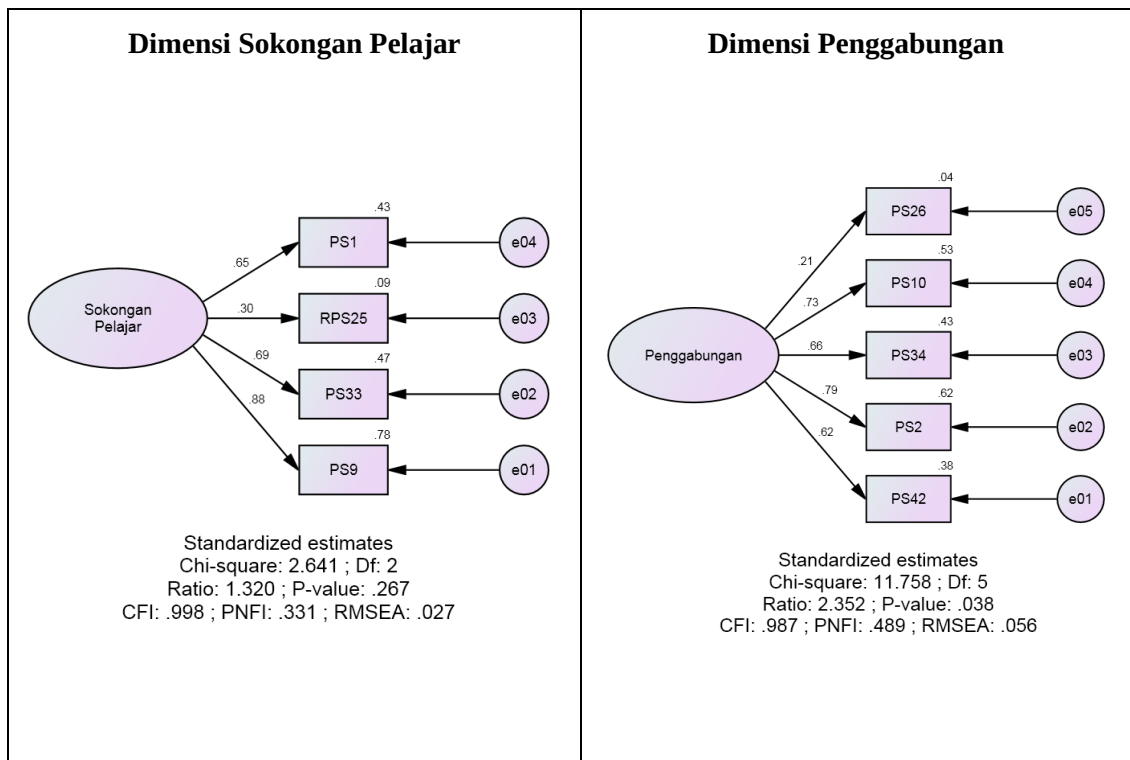


Dimensi Ko-kurikulum

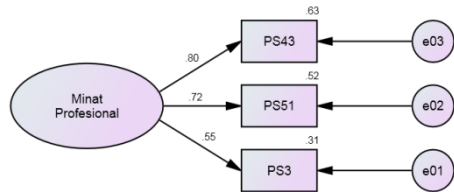


LAMPIRAN H

Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Persekitaran Sekolah

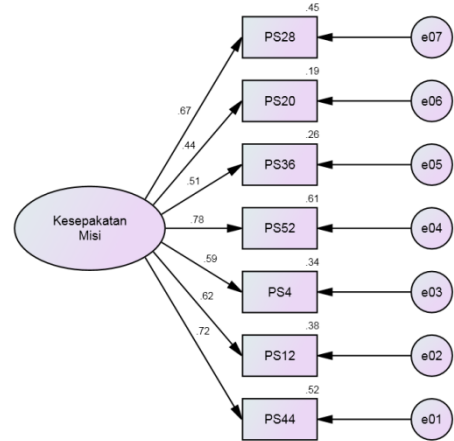


Dimensi Minat Profesional



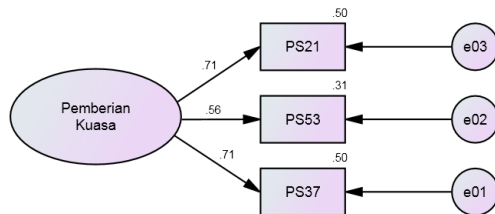
Standardized estimates
Chi-square: .000 ; Df: 0
Ratio: \cmindf ; P-value: \p
CFI: 1.000 ; PNFI: .000 ; RMSEA: \rmsea

Dimensi Kesepakatan Misi



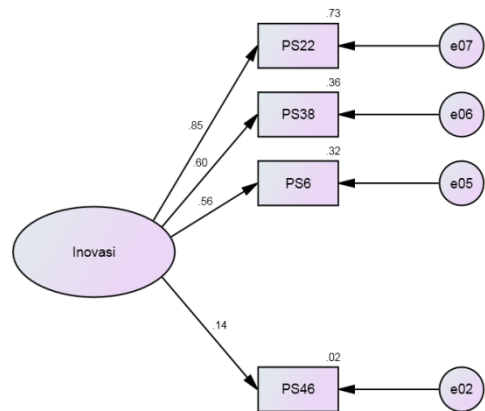
Standardized estimates
Chi-square: 34.744 ; Df: 14
Ratio: 2.482 ; P-value: .002
CFI: .975 ; PNFI: .639 ; RMSEA: .058

Dimensi Pemberian Kuasa



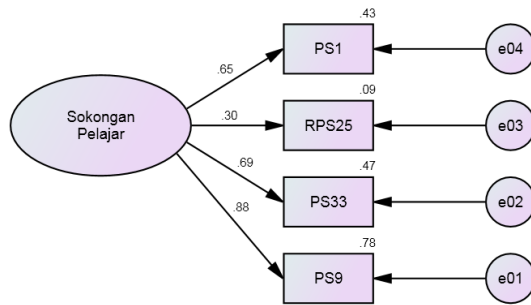
Standardized estimates
Chi-square: .000 ; Df: 0
Ratio: \cmindf ; P-value: \p
CFI: 1.000 ; PNFI: .000 ; RMSEA: \rmsea

Dimensi Inovasi



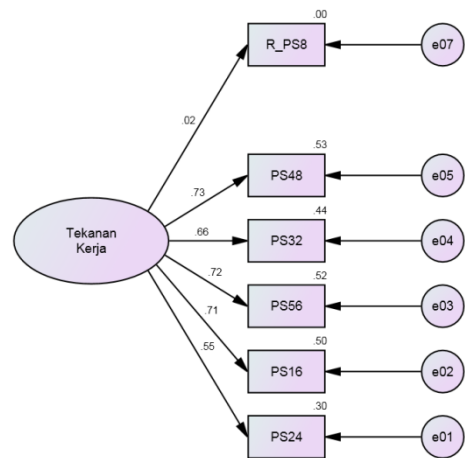
Standardized estimates
Chi-square: 2.714 ; Df: 2
Ratio: 1.357 ; P-value: .257
CFI: .997 ; PNFI: .330 ; RMSEA: .029

Dimensi Kecukupan Sumber



Standardized estimates
 Chi-square: 2.641 ; Df: 2
 Ratio: 1.320 ; P-value: .267
 CFI: .998 ; PNFI: .331 ; RMSEA: .027

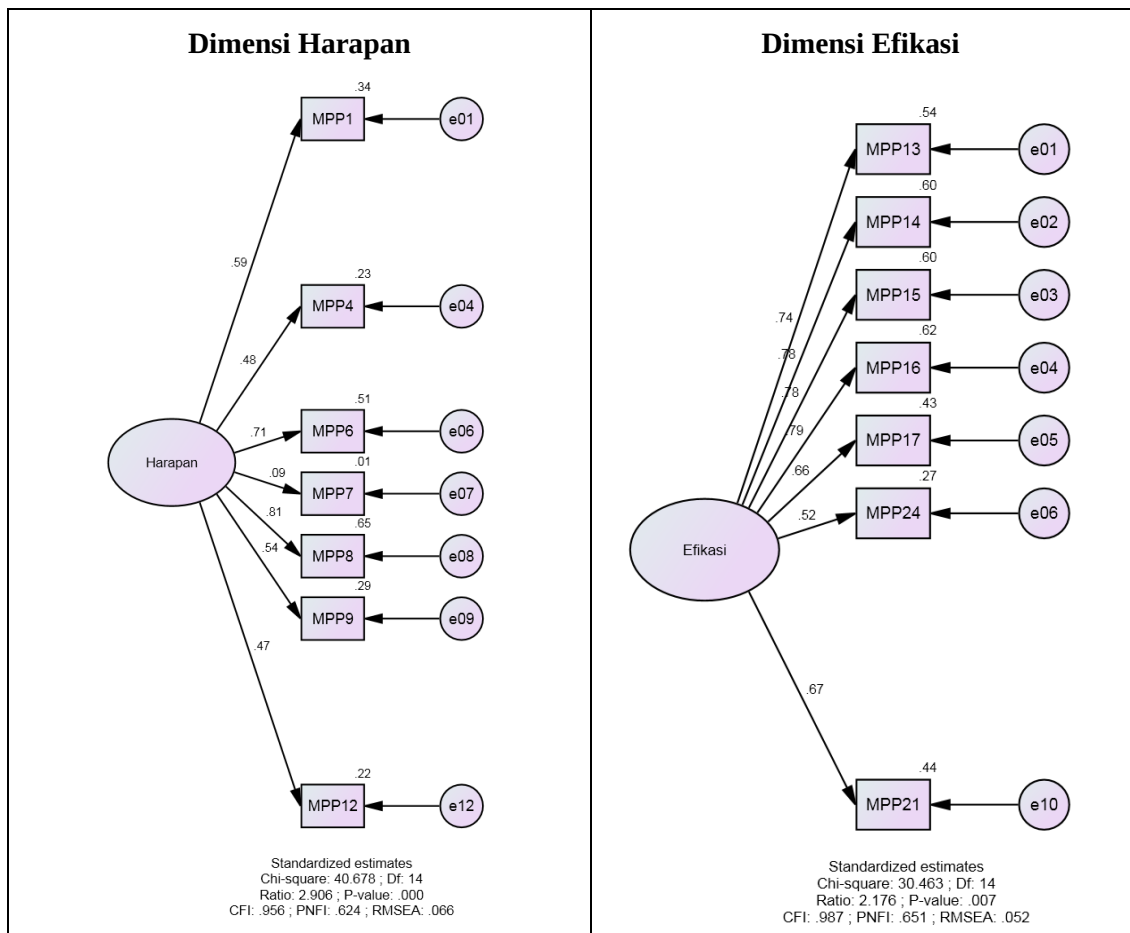
Dimensi Tekanan Kerja

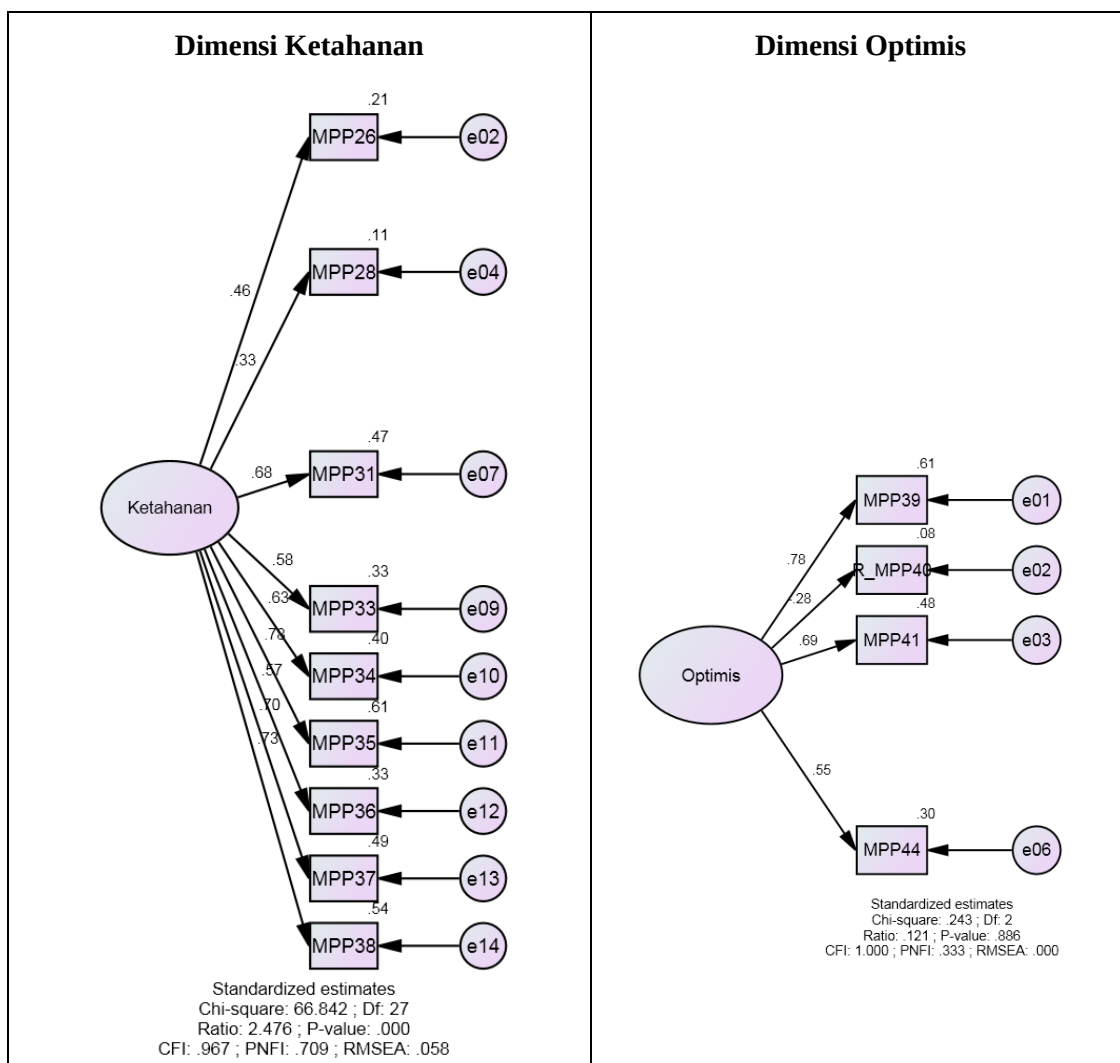


Standardized estimates
 Chi-square: 16.311 ; Df: 9
 Ratio: 1.812 ; P-value: .061
 CFI: .988 ; PNFI: .585 ; RMSEA: .043

LAMPIRAN I

Model Kongenerik Satu Faktor Konstruk Modal Psikologi Positif





BIODATA PENULIS

Azizah Sarkowi dilahirkan pada 10 Januari 1972 di Batu Pahat, Johor. Beliau mendapat pendidikan awal di Sekolah Kebangsaan Pintas Puding, Parit Raja, Batu Pahat (1979-1984), dan kemudiannya memulakan persekolahan peringkat menengah di Sekolah Menengah Tun Ismail, Parit Raja, Batu Pahat sehingga tingkatan tiga (1985-1987). Beliau meneruskan pengajian tingkatan empat dan lima di Sekolah Menengah Sains Muar (1988-1989). Beliau kemudiannya memasuki Kolej Matrikulasi Universiti Utara Malaysia (1990-1992) sebelum meneruskan pengajian peringkat sarjana muda di UUM sehingga mendapat Ijazah Sarjana Muda Teknologi Maklumat (Kepujian) (1992-1996). Beliau memperolehi Diploma Pendidikan dari Institut Perguruan Darulaman pada tahun 1997. Pada tahun 2002 beliau telah memulakan pengajian sarjana di UUM secara separuh masa dan memperolehi Sarjana Sains Teknologi Maklumat pada tahun 2006.

Beliau memulakan kerjaya guru di Kolej Matrikulasi UUM (1998 – 2000), seterusnya bertugas di Kolej Matrikulasi Perlis (2000 – 2002). Pada tahun 2002 beliau meneruskan khidmat sebagai pensyarah di Maktab Perguruan Perlis sehingga tahun 2007 sebelum bertukar ke Institut Perguruan Darulaman. Bermula pada Disember 2009, beliau telah menerima Hadiah Latihan Persekutuan dari Kementerian Pelajaran Malaysia bagi meneruskan pengajian di peringkat doktor falsafah.