

Hakcipta © tesis ini adalah milik pengarang dan/atau pemilik hakcipta lain. Salinan boleh dimuat turun untuk kegunaan penyelidikan bukan komersil ataupun pembelajaran individu tanpa kebenaran terlebih dahulu ataupun caj. Tesis ini tidak boleh dihasilkan semula ataupun dipetik secara menyeluruh tanpa memperolehi kebenaran bertulis daripada pemilik hakcipta. Kandungannya tidak boleh diubah dalam format lain tanpa kebenaran rasmi pemilik hakcipta.



**CIRI KERJA PENGAJARAN, PENGALAMAN PSIKOLOGI DAN
MOTIVASI KERJA GURU**

MAT ZANI ABDULLAH



UUM
Universiti Utara Malaysia

**DOKTOR FALSAFAH
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2016**



Awang Had Salleh
Graduate School
of Arts And Sciences

Universiti Utara Malaysia

PERAKUAN KERJA TESIS / DISERTASI
(Certification of thesis / dissertation)

Kami, yang bertandatangan, memperakukan bahawa
(We, the undersigned, certify that)

MAT ZANI ABDULLAH - 94042

calon untuk Ijazah

PhD

(candidate for the degree of)

telah mengemukakan tesis / disertasi yang bertajuk:
(has presented his/her thesis / dissertation of the following title):

"CIRI KERJA PENGAJARAN, PENGALAMAN PSIKOLOGI DAN MOTIVASI KERJA GURU"

seperti yang tercatat di muka surat tajuk dan kulit tesis / disertasi.
(as it appears on the title page and front cover of the thesis / dissertation)

Bahawa tesis/disertasi tersebut boleh diterima dari segi bentuk serta kandungan dan meliputi bidang ilmu dengan memuaskan, sebagaimana yang ditunjukkan oleh calon dalam ujian lisan yang diadakan pada: 20 Jun 2016.

That the said thesis/dissertation is acceptable in form and content and displays a satisfactory knowledge of the field of study as demonstrated by the candidate through an oral examination held on: June 20, 2016.

Pengerusi Viva:
(Chairman for VIVA)

Assoc. Prof. Dr. Yahya Don

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Luar:

Assoc. Prof. Dr. Nordin Abd Razak

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Dalam:
(Internal Examiner)

Assoc. Prof. Dr. Yaakob Daud

Tandatangan
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:
ervisor/Supervisors)

Dr. Rafisah Osman

Tandatangan
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:
(Name of Supervisor/Supervisors)

Dr. Fauziah Md Jaafar

Tandatangan
(Signature)

Tarikh:

(Date) June 20, 2016

Kebenaran Mengguna

Tesis ini dikemukakan sebagai memenuhi keperluan pengijazahan Doktor Falsafah Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah. Saya bersetuju membenarkan pihak perpustakaan Universiti Utara Malaysia mempamerkannya sebagai bahan rujukan umum. Saya bersetuju bahawa sebahagian bentuk salinan sama ada secara keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini untuk tujuan akademik adalah dibolehkan dengan kebenaran penyelia projek penyelidikan ini atau Dekan, Awang Had Salleh, Kolej Sastera dan Sains. Sebarang bentuk salinan dan catatan bagi tujuan komersial adalah dilarang sama sekali tanpa kebenaran bertulis daripada penyelidik. Adalah dimaklumkan bahawa pengiktirafan harus diberikan kepada saya dan Universiti Utara Malaysia dalam sebarang kegunaan kesarjanaan terhadap sebarang petikan daripada tesis ini.

Sebarang permohonan untuk menyalin atau menggunakan tesis ini sama ada keseluruhan atau sebahagian daripadanya hendaklah dipohon kepada :

Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences
Kolej Sastera dan Sains

Universiti Utara Malaysia

06010 UUM Sintok

Abstrak

Motivasi kerja guru adalah kritikal dalam pencapaian Pelan Falsafah Pendidikan Kebangsaan tetapi tahap motivasi guru adalah tidak memberangsangkan. Selain itu, kajian lepas mendapati hubungan antara motivasi kerja guru dengan elemen pengajaran adalah tidak tekal. Oleh itu, kajian ini bertujuan meneroka pengaruh ciri kerja pengajaran terhadap pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru serta mengenal pasti tahap dimensi ciri kerja pengajaran. Seramai 497 guru daripada 20 buah sekolah menengah di negeri Kedah dipilih secara rawak kluster. Soal selidik Kerangka Kerja (WDQ) dan Tinjauan Diagnostik Kerja (JDS) digunakan dalam kajian ini. Dengan menggunakan analisis regresi, kajian mendapati pelbagai kemahiran, signifikasi tugas dan identiti tugas mempengaruhi pengalaman kerja. Signifikasi tugas dan identiti tugas juga didapati mempengaruhi pengalaman terhadap hasil kerja dan motivasi kerja guru. Selanjutnya, signifikasi tugas dan maklum balas kerja mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja. Sementara itu, semua dimensi pengalaman psikologi didapati mempengaruhi motivasi kerja guru sementara pengalaman kerja yang bermakna dan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja bertindak sebagai perantara dalam hubungan pelbagai kemahiran dan signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru. Dapatan kajian juga mendapati pengetahuan sebenar hasil kerja menjadi perantara hubungan antara pelbagai kemahiran, signifikasi tugas dan maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru. Dapatan mendapati tahap persepsi guru terhadap lima dimensi ciri kerja pengajaran berada antara paras tinggi dan sederhana tinggi. Dapatan kajian ini menyumbang kepada perkembangan teori ciri-ciri kerja dan motivasi kerja dalam konteks guru Malaysia. Kajian ini mencadangkan dalam memahami motivasi kerja guru, ciri kerja pengajaran guru dan pengalaman psikologi guru hendaklah diambil kira.

Kata kunci: Ciri kerja pengajaran, pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru

Abstract

Teachers' work motivation is critical in achieving the outcomes of the National Education Philosophy, but the level of teachers' work has not encouraged. Apart from that, previous researches found that the relationships between teachers' work motivation and the elements of teaching were not consistent. Therefore, this study aims to explore the influence of teaching job characteristics on teachers' psychological states and teachers' work motivation and to determine the level of teaching job characteristics. A total of 497 teachers from 20 secondary schools in Kedah were selected using the clustering sampling technique. Work Design Questionnaire (WDQ) and the Job Diagnostics Survey (JDS) were utilized in this study. Using regression analysis, the results of this study found that skill variety, task significance and task identity did influence the experienced of the work. Task significance and task identity also did influence the experience of the work and teachers work motivation. More over task significance and feedback from the job did influence the knowledge of the actual results of the work activities. Meanwhile, all the dimensions of the psychological states did influence the teachers' work motivation. Apart from that, the findings showed that, work experience and experience responsibility were significant mediator of the relationships between task significance and work motivation of teachers. The study also found that knowledge of the actual results of the work activities mediated on the relationship between skill variety, task significance and feedback from the job with teachers' work motivation. The results showed that teachers perceived that the five dimensions of teaching job characteristics were between the high and medium-high level. The findings of the study contributed to the development of the job characteristics and work motivation theories in the context of Malaysian teachers. This study suggested that in understanding teachers work motivation, the teaching job characteristics and psychological states must be addressed.

Keywords: Teaching job characteristics; Psychological states; Teachers' work motivation

Penghargaan

Dengan Nama Allah Yang Maha Pemurah Lagi Maha Mengasihani

Segala pujian bagi Allah s.w.t, selawat ke atas junjungan Nabi Muhammad s.a.w. Syukur ke hadrat Ilahi kerana dengan rahmat-Nya penulisan ilmiah ini dapat diselesaikan.

Setinggi penghargaan dan jutaan terima kasih ditujukan kepada penyelia utama Dr. Rafisah Osman dan Dr. Fauziah Md. Jaafar atas ketekunan berkongsi ilmu dan pengalaman, kesabaran dalam memberi bimbingan dan tunjuk ajar serta keikhlasan memberi nasihat, teguran dan motivasi. Ucapan yang sama ditujukan kepada Dr. Ishak Sin, Dr. Yahya Don dan Dr. Yaakob Daud atas ketelitian memberi pandangan yang sangat jujur, ikhlas dan membina terhadap penulisan ini. Tidak lupa buat Bahagian Tajaan, Kementerian Pendidikan Malaysia atas peluang yang diberikan kepada penyelidik.

Sekalung penghargaan buat semua pensyarah dan kakitangan Kolej Sastera dan Sains, Universiti Utara Malaysia, kakitangan Jabatan Pendidikan Negeri Kedah, Pejabat Pendidikan Daerah, pengetua-pengetua sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah, rakan-rakan pendidik yang terlibat sebagai responden kajian dan teman-teman seperjuangan Megat Mawardi Ahmad, Rosmadi Muhammad, Rozlan Hamad, Mohd Noor Senik, Saadiah Saariat dan Che Maznah Hashim yang banyak membantu dalam proses pungutan data.

Terima kasih teristimewa buat isteri tercinta Shahida binti Abdul Wahab, anak-anak Nur Alia, Nur Adila dan Nur Amira yang sentiasa menjadi semangat utuh penyelidik untuk terus bekerja sehingga selesai kajian ini. Ucapan terima kasih yang sukar diluahkan dengan kata-kata buat bonda tercinta Halimah binti Yusuf, Abdul Wahab bin Mahamud dan Siti Rahmah binti Lebai Hamid kerana kekal memahami kerja penyelidik sebagai pelajar.

Senarai Kandungan

Kebenaran Mengguna	iii
Abstrak	iv
Abstract	v
Penghargaan	vi
Senarai Kandungan	vii
Senarai Jadual	xii
Senarai Rajah	xv
Senarai Lampiran	xvi
BAB SATU: PENGENALAN	1
1.1. Latar Belakang Kajian	1
1.2. Pernyataan Masalah	6
1.3. Objektif Kajian	13
1.4. Soalan Kajian	14
1.5. Hipotesis-Hipotesis Kajian	14
1.6. Kerangka Teoritikal Kajian	14
1.7. Kerangka Konseptual Kajian	16
1.8. Definisi Operasional	18
1.8.1. Ciri Kerja Pengajaran	18
1.8.1.1. Pelbagai Kemahiran	19
1.8.1.2. Signifikasi Tugas	19
1.8.1.3. Identiti Tugas	20
1.8.1.4. Autonomi	21
1.8.1.5. Maklum Balas Kerja	21
1.8.2. Pengalaman Psikologi	22
1.8.2.1. Pengalaman Kerja yang Bermakna	22
1.8.2.2. Pengalaman Kebertanggungjawaban Terhadap Hasil Kerja	23
1.8.2.3. Pengetahuan Sebenar Hasil Kerja	24
1.8.3. Motivasi Kerja Guru	24

1.9. Kepentingan Kajian	25
1.10. Batasan Kajian	26
1.11. Rumusan	28
BAB DUA: SOROTAN KARYA	30
2.1. Pengenalan	30
2.2. Latar Belakang Teori	30
2.2.1. <i>Job Characteristics Theory</i>	34
2.2.2. <i>Job Diagnostics Survey</i>	38
2.3. Konsep Ciri Kerja	44
2.3.1. Ciri Kerja Pengajaran	51
2.3.1.1. Pelbagai Kemahiran	51
2.3.1.2. Signifikasi Tugas	54
2.3.1.3. Identiti Tugas	57
2.3.1.4. Autonomi	59
2.3.1.5. Maklum Balas Kerja	62
2.3.2. Kajian Persepsi Ciri Kerja	64
2.4. Pengalaman Psikologi	72
2.4.1. Pengalaman Kerja yang Bermakna	73
2.4.2. Pengalaman Kebertanggungjawaban Terhadap Hasil Kerja	76
2.4.3. Pengetahuan Sebenar Hasil Kerja	79
2.5. Konsep Motivasi Kerja	82
2.5.1. Ganjaran Intrinsik dan Ganjaran Ekstrinsik	92
2.6. Ciri Kerja dan Pengalaman Psikologi	103
2.7. Pengalaman Psikologi dan Motivasi Kerja	111
2.8. Ciri Kerja dan Motivasi Kerja	115
2.9. Pengalaman Psikologi Sebagai Pengantara	121
2.10. Rumusan	136
BAB TIGA: METODOLOGI	137
3.1. Pengenalan	137
3.2. Reka Bentuk Kajian	137
3.3. Pensampelan	138

3.4. Prosedur Pengumpulan Data	144
3.5. Kaedah Analisis Data	145
3.5.1. Analisis Data Kajian Rintis	145
3.5.1.1. Analisis Statistik Deskriptif	146
3.5.1.2. Ujian Kebolehpercayaan	146
3.5.1.3. Analisis Faktor Penerokaan	146
3.5.2. Analisis Data Kajian Sebenar	148
3.5.2.1. Analisis Statistik Deskriptif	148
3.5.2.2. Analisis Faktor Pengesahan	149
3.5.2.3. Pengujian Pengaruh Antara Pemboleh Ubah Kajian	156
3.6. Instrumen Kajian	159
3.6.1. Pengukuran Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	160
3.6.2. Pengukuran Dimensi Pengalaman Psikologi	161
3.6.3. Pengukuran Motivasi Kerja Guru	163
3.6.4. Terjemahan Instrumen Pengukuran	164
3.7. Laporan Kajian Rintis	170
3.7.1. Ujian Kebolehpercayaan	172
3.7.2. Analisis Faktor Penerokaan	172
3.7.2.1. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	173
3.7.2.2. Dimensi Pengalaman Psikologi	174
3.7.2.3. Motivasi Kerja Guru	175
3.8. Kajian Sebenar	177
3.8.1. Pengimbasan Data	177
3.8.1.1. Ketepatan Data dan Data Tak Lengkap	177
3.8.1.2. Kenormalan Data	178
3.8.1.3. Univariate dan Multivariate Outliers	179
3.8.1.4. Multikolineariti	182
3.9. Rumusan	183
BAB EMPAT: DAPATAN KAJIAN	184
4.1. Pengenalan	184
4.2. Profil Responden	184

4.3. Model Pengukuran	185
4.3.1. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	185
4.3.2. Dimensi Pengalaman Psikologi	190
4.3.3. Motivasi Kerja Guru	193
4.4. Tahap Persepsi Guru Terhadap Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	199
4.5. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran dan Dimensi Pengalaman Psikologi	200
4.6. Dimensi Pengalaman Psikologi dan Motivasi Kerja Guru	212
4.7. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran dan Motivasi Kerja Guru	215
4.8. Peranan Dimensi Pengalaman Psikologi Sebagai Pengantara	218
4.9. Rumusan	231
BAB LIMA: PERBINCANGAN DAN CADANGAN	232
5.1. Pengenalan	232
5.2. Ringkasan Dapatan Kajian	232
5.3. Perbincangan	235
5.3.1. Tahap Persepsi Guru Terhadap Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	236
5.3.2. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran dan Dimensi Pengalaman Psikologi	241
5.3.3. Dimensi Pengalaman Psikologi dan Motivasi Kerja Guru	247
5.3.4. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran dan Motivasi Kerja Guru	250
5.3.5. Peranan Dimensi Pengalaman Psikologi Sebagai Pengantara	254
5.4. Kesimpulan	261
5.5. Implikasi Kajian	263
5.5.1. Implikasi Teoritikal	263
5.5.2. Implikasi Metodologi	266
5.5.3. Implikasi Praktis	268
5.6. Cadangan Kajian Lanjutan	272
RUJUKAN	275

Senarai Jadual

Jadual 1.1	Pencapaian Gred Purata Negeri Kedah Peperiksaan SPM	9
Jadual 2.1	Skor Min Kakitangan Bank di Guatemala dan Nicaragua	65
Jadual 2.2	Skor Min Kakitangan Awam di Utara Semenanjung Malaysia	66
Jadual 2.3	Dapatan Tinjauan <i>US Merit System Protection Board</i>	94
Jadual 3.1	Interpretasi Skor Min	148
Jadual 3.2	Kriteria Kesahan Konstruk	151
Jadual 3.3	Nilai Indek Kesepadanan Kajian ini	153
Jadual 3.4	Interprestasi Nilai Koefisien Beta (β)	158
Jadual 3.5	Konstruk, Contoh dan Bilangan Item	169
Jadual 3.6	Profil Demografi Responden Kajian Rintis	171
Jadual 3.7	Kebolehpercayaan Instrumen Kajian Rintis	172
Jadual 3.8	Analisis Faktor Penerokaan Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	173
Jadual 3.9	Analisis Faktor Penerokaan Dimensi Pengalaman Psikologi	175
Jadual 3.10	Analisis Faktor Penerokaan Motivasi Kerja Guru	176
Jadual 3.11	Nilai Skewness dan Kurtosis Item-Item Kajian	178
Jadual 3.12	Korelasi Antara Dimensi Kajian	183
Jadual 4.1	Profil Demografi Responden Kajian sebenar	185
Jadual 4.2	Tahap Kesepadanan Model Pengukuran Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	187
Jadual 4.3	Kesahan Menumpu Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	188
Jadual 4.4	Kesahan Membeza Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	189
Jadual 4.5	Tahap Kesepadanan Model Pengukuran Dimensi Pengalaman Psikologi	191
Jadual 4.6.	Kesahan Menumpu Dimensi Pengalaman Psikologi	192
Jadual 4.7	Kesahan Membeza Dimensi Pengalaman Psikologi	193
Jadual 4.8	Perbandingan Tahap Kesepadanan Model Pengukuran Motivasi Kerja Guru	197
Jadual 4.9	Kesahan Menumpu Konstruk Motivasi Kerja Guru	198

Jadual 4.10	Kesahan Membeza Konstruk Motivasi Kerja Guru	198
Jadual 4.11	Profil Tahap Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	200
Jadual 4.12	Pengaruh Pelbagai Kemahiran Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi	202
Jadual 4.13	Pengaruh Signifikasi Tugas Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi	204
Jadual 4.14	Pengaruh Identiti Tugas Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi	206
Jadual 4.15	Pengaruh Autonomi Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi	208
Jadual 4.16	Pengaruh Maklum Balas Kerja Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi	210
Jadual 4.17	Penerimaan dan Penolakan Hipotesis Bagi Soalan 2	210
Jadual 4.18	Pengaruh Dimensi Pengalaman Psikologi Terhadap Motivasi Kerja Guru	214
Jadual 4.19	Penerimaan dan Penolakan Hipotesis Bagi Soalan 3	214
Jadual 4.20	Pengaruh Dimensi Ciri Kerja Pengajaran Terhadap Motivasi Kerja Guru	217
Jadual 4.21	Penerimaan dan Penolakan Hipotesis Bagi Soalan 4	217
Jadual 4.22	Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Pelbagai Kemahiran Dengan Motivasi Kerja Guru	220
Jadual 4.23	Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Signifikasi Tugas Dengan Motivasi Kerja Guru	221
Jadual 4.24	Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Identiti Tugas Dengan Motivasi Kerja Guru	223
Jadual 4.25	Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Autonomi Dengan Motivasi Kerja Guru	225
Jadual 4.26	Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Maklum Balas Kerja Dengan Motivasi Kerja Guru	227
Jadual 4.27	Penerimaan dan Penolakan Hipotesis Bagi Soalan 5	228

Senarai Rajah

Rajah 1.1	Kerangka Teoritikal Kajian	16
Rajah 1.2	Kerangka Konseptual Kajian	18
Rajah 2.1	<i>Job Characteristics Model</i>	37
Rajah 3.1	Prosedur Teknik Pensampelan Rawak Berkelompok	143
Rajah 3.2	Plot Taburan Normal Untuk <i>Regression Standardized</i> Residual Untuk Motivasi Kerja Guru	181
Rajah 3.3	<i>Scatterplot Residual</i> Terhadap Nilai Jangkaan Bagi Motivasi Kerja Guru	182
Rajah 4.1	Model Pengukuran Dimensi Ciri Kerja Pengajaran	186
Rajah 4.2	Model Pengukuran Dimensi Pengalaman Psikologi	190
Rajah 4.3	Model Pengukuran Motivasi Kerja Guru	194
Rajah 4.4	Model Pengukuran Motivasi Kerja Guru (Modifikasi)	196




Universiti Utara Malaysia

Senarai Lampiran

Lampiran A: Instrumen Kajian

Lampiran B: Surat Kebenaran Kementerian Pendidikan Malaysia

Lampiran C: Surat Kebenaran Jabatan Pendidikan Kedah



Glossary of Terms

<Delete if not applicable>



List of Abbreviations

<Delete if not applicable>



BAB SATU PENGENALAN

1.1. Latar Belakang Kajian

Pelan Hala Tuju Program Tranformasi telah dilancarkan pada 28 Januari 2010 bertujuan menjadikan Malaysia negara maju dari aspek ekonomi, keadilan sosial, kerohanian, moral dan etika. Bagi mencapai matlamat tersebut, pendidikan telah menjadi wahana penting kerana diyakini mampu menjayakannya. Dalam Pelan Hala Tuju Program Tranformasi, pendidikan telah diberi peranan untuk membina masyarakat Malaysia dengan ilmu pengetahuan, kemahiran dan nilai-nilai murni. Peranan tersebut membuktikan bahawa pendidikan diyakini berupaya membina modal insan dalam situasi dunia yang bersifat global dan tinggi daya saingnya.

Menyedari kepentingan pembangunan modal insan, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) bagi tempoh 2013 hingga 2025 telah menekankan kepentingan pengajaran guru di sekolah untuk mengembangkan potensi pelajar secara menyeluruh dan bersepadu bagi melahirkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani berdasarkan kepercayaan serta kepatuhan kepada tuhan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Selain itu, pengajaran guru di sekolah turut diberi peranan untuk melahirkan warga Malaysia yang berilmu pengetahuan, berketrampilan, berakhlak mulia, bertanggungjawab dan berkeupayaan mencapai kesejahteraan diri serta mampu memberi sumbangan kepada keharmonian keluarga, masyarakat dan negara (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012).

Selain itu, PPPM mengharapkan keberhasilan pembangunan modal insan melalui pengajaran guru di sekolah dapat meletakkan Malaysia dalam kelompok sepertiga teratas dalam piawaian pendidikan antarabangsa berdasarkan pengukuran *Trends In*

International Mathematics and Science Study (TIMMS) dan *Programme For International Student Assessment (PISA)*, merapatkan jurang pencapaian pelajar (bandar - luar bandar) dan jantina sehingga 50% menjelang tahun 2020 serta keberhasilan pelajar mengikut tahap peruntukan semasa dapat dimaksimumkan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Di samping itu, keberhasilan pembangunan modal insan melalui pengajaran guru turut diharap dapat melahirkan pelajar yang membangun secara holistik dan dilengkapi dengan kemahiran baru untuk merebut peluang dalam menghadapi cabaran abad ke-21 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012).

Bagi melahirkan modal insan yang berkualiti, kualiti pengajaran guru adalah penting kerana modal insan yang berkualiti terhasil daripada pengajaran yang berkualiti. Namun kajian Akademi Kepimpinan Pengajian Tinggi (AKEPT) melibatkan 41 buah sekolah menengah kebangsaan harian biasa dengan 125 pengajaran mendapati 50% kualiti pengajaran guru berada pada tahap kurang memuaskan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Hal ini telah menimbulkan persoalan tentang motivasi kerja dalam kalangan guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa kerana pengajaran berkualiti amat bergantung kepada motivasi kerja (Kinicki & Williams, 2003; M.Nur Mustafa & Norasmah Othman, 2010; Hein, Ries, Pires, Emeljanovas, Ekler & Valantnine, 2012). Sementelah pula peningkatan motivasi kerja guru turut meningkatkan tingkah laku kerja yang positif seperti peningkatan prestasi kerja, kecekapan, komitmen dan produktiviti (Kanfer, Chen & Pritchard, 2008; Latham & Ernst, 2006; William, 2003).

Dalam konteks pendidikan di Malaysia, proses merangsang motivasi kerja guru perlu sejajar dengan keperluan perkembangan pendidikan agar ketahanan motivasi kerja kekal dalam tempoh yang panjang. Namun masih terdapat isu yang diperkatakan tentang motivasi kerja guru dalam kalangan kepimpinan pendidikan dan pengurusan sekolah. Antara isu yang kerap didebatkan ialah motivasi kerja guru yang rendah dalam melaksanakan pengajaran dan secara langsung menyebabkan motivasi pelajar untuk belajar turut menjadi rendah (Jesus & Lens, 2005; Hobson, Ashby, McIntyre & Malderez, 2010; Subasi, 2009). Oleh itu kajian untuk meningkatkan motivasi kerja guru dalam melaksanakan pengajaran amat penting kerana pengaruhnya terhadap motivasi pelajar untuk belajar (Jesus & Lens, 2005; Hobson et al., 2010; Subasi, 2009).

Dalam konteks pendidikan di Malaysia, pihak kerajaan telah berusaha meningkatkan motivasi kerja guru melalui pengukuhan ganjaran ekstrinsik. Proses menambah baik struktur gaji pada tahun 2007 telah meningkatkan gaji guru antara 15% hingga 25% dan pada Januari 2012 gaji guru dinaikkan lagi antara 7% hingga 13% (Jabatan Perkhidmatan Awam, 2007; Saifulizam Mohamad, 2011). Berdasarkan kepada kajian-kajian lepas, penambahbaikan gaji dapat meningkatkan motivasi kerja guru dan menghasilkan kesan positif terhadap tingkah laku kerja (Akintoye, 2000; Muhamad Ali Embi & Syamsir Saili, 2013; Muhamad Ali Embi, 2008; Gagne & Forest, 2008; Lawler, 1983). Namun terdapat anggapan bahawa pengukuhan ganjaran ekstrinsik sahaja tidak cukup untuk mengekalkan ketahanan motivasi kerja kerana guru lebih cenderung kepada ganjaran intrinsik (Mahmood Nazar Mohamad, 1990; Sylvia & Hutchinson, 1985).

Dalam usaha meningkatkan motivasi kerja guru untuk melaksanakan pengajaran, antara perkara yang perlu diberikan perhatian selain gaji ialah ciri kerja yang terdapat dalam pengajaran itu sendiri dan pengalaman psikologi dalam diri guru. Hal ini selaras dengan pandangan Herzberg (1966) agar ciri kerja yang terdapat dalam sesuatu kerja dan pengalaman psikologi dalam diri pekerja diberi perhatian apabila faktor *hygiene* terutamanya gaji telah dibaiki. Herzberg (1966) berpendapat gaji sebagai faktor *hygiene* hanya berperanan mengurangkan ketidakpuasan kerja dan tidak meningkatkan motivasi kerja. Sementara, Hackman dan Oldham (1980) melihat motivasi kerja sebagai hasil daripada interaksi yang baik dan berkualiti antara elemen pekerja dengan elemen kerja yang dilaksanakan. Dalam hal ini, elemen pekerja merangkumi pengalaman psikologi dan motivasi kerja manakala elemen kerja melibatkan ciri kerja yang dilaksanakan oleh pekerja (Hackman & Oldham, 1980).

Sehubungan itu, proses merangsang motivasi kerja guru melalui ciri kerja pengajaran adalah penting kerana sebahagian besar masa guru di sekolah digunakan untuk melaksanakan pengajaran (Cleave, 1993) dan pengajaran merupakan tugas hakiki guru di sekolah. Keupayaan ciri kerja pengajaran merangsang motivasi kerja guru melalui pengalaman psikologi secara langsung berperanan mencipta keinginan atau kuasa yang mendorong guru untuk mencapai matlamat pengajaran dan mengekalkan tingkah laku yang berorientasikan matlamat pengajaran (M. Nur Mustafa & Norasmah Othman, 2010). Seterusnya membantu guru mencapai objektif pengajaran dengan cara yang cekap dan berkesan melalui proses menambah baik kemahiran dan pengetahuan pengajaran (M. Nur Mustafa & Norasmah Othman, 2010).

Dalam usaha merangsang motivasi kerja guru, ciri kerja pengajaran dan pengalaman psikologi berperanan sebagai ganjaran intrinsik yang diperoleh oleh guru apabila melaksanakan pengajaran. Hal ini bertepatan dengan kajian-kajian lepas berkait dengan pengajaran yang mendapati bahawa guru lebih cenderung kepada ganjaran intrinsik bagi meningkatkan motivasi untuk mengajar (Ashley & Trisha, 2013; Mahani Rashid & Harkirat, 2010; M. Nur Mustafa & Norasmah Othman, 2010; Brown & Hughes, 2008; Zaidatul Akmaliah Lopez Pihie & Habibah Elias, 2004; Dinham & Scott, 2000; Ozutku, 2012; Ismail, Muhammad, Samina & Syed, 2013; Rashid, Hafiza & Rab, 2013).

Sementara itu, dalam kajian kerangka kerja (*work design*) untuk meningkatkan motivasi kerja, Hackman dan Oldham (1980) menyarankan dimensi ciri kerja terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikansi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja untuk meningkatkan motivasi kerja melalui proses merangsang dimensi pengalaman psikologi. Dimensi pengalaman psikologi pula dibahagikan kepada pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja (Hackman & Oldham, 1980). Pekerja akan memberi respons yang positif terhadap kerja apabila timbul perasaan bahawa kerja yang dilakukan adalah bermakna dan berharga, boleh membina perasaan akauntabiliti terhadap hasil kerja dan pekerja mengetahui dengan jelas kecekapan mereka dalam melaksanakan kerja (Hackman & Oldham, 1980).

Kajian-kajian lepas menunjukkan bahawa dimensi ciri kerja yang dicadangkan boleh terdapat dalam semua jenis bidang pekerjaan tetapi berbeza tahap kepentingannya

disebabkan oleh perbezaan jenis dan sifat pekerjaan yang dikaji (Gomes, Asseiro & Ribeiro, 2013; Abu Zafar, Shah Johir, Fazlul Hoque & Faijul Islam, 2013; Mansour, 2013; Hala & Neamat, 2012; Aneel, Qaisar, Ikhtiar & Ashi, 2011; Mahesh, 2010; Rabia & Adnan, 2010; Lee Ross, 2005; Casey, Robbins & Sisson 2012a; Casey, Deplas, Rossmair & Hilton, 2012b).

Sementara itu, kajian Mat Zaini Abdullah dan Rafisah Osman (2014) berasaskan pengajaran dalam kalangan 117 orang guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di Daerah Baling, Kedah telah membuktikan dimensi ciri kerja yang terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja terdapat dalam pengajaran yang dilaksanakan oleh guru. Walau bagaimanapun kajian Mat Zaini Abdullah dan Rafisah Osman (2014) hanya menguji kesahan instrumen pengukuran dimensi ciri kerja pengajaran. Oleh itu sejauh mana kehadiran dan keupayaan dimensi ciri kerja pengajaran untuk meningkatkan motivasi kerja melalui proses merangsang dimensi pengalaman psikologi dalam populasi guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah masih menjadi persoalan. Sehubungan itu, kajian ini dilakukan untuk menjelaskan persoalan tersebut berdasarkan pernyataan masalah dan definisi operasional kajian ini.

1.2. Pernyataan Masalah

Motivasi kerja guru merupakan isu penting dalam menjayakan pengajaran di sekolah kerana mempunyai kesan yang signifikan terhadap pencapaian pelajar (Anuar Ahmad & Nelson Jingga, 2015; Mohamad Khairi Othman & Asmawati Suhid,

2010; Azura Ishak, Zakaria Kasa, Mohd Hasan Selamat & Bahaman Abu Samah, 2009; Zurida Ismail, Mohd Ali Samsudin & Ahmad Nurulazam Mohd Zain, 2005) dan kepemimpinan pengurusan sekolah (Ashley & Trisha, 2013; Jesus & Lens, 2005; Hill, Rowan & Ball, 2005). Motivasi kerja sebagai proses psikologi mempunyai kaitan dengan pengajaran kerana pengajaran ialah tugas hakiki guru dan sebahagian besar masa guru digunakan untuk melaksanakan pengajaran (Nazila & Seyed, 2014; Cleave, 1993). Meskipun begitu, kebelakangan ini pengajaran tidak hanya berperanan sebagai proses menyampaikan ilmu pengetahuan dan maklumat, namun pengajaran juga turut melibatkan banyak kerja pentadbiran (Norashid Othman & Hamzah Md Omar, 2014).

Dalam konteks kerja pengajaran guru di Malaysia, guru tidak hanya menghabiskan masa bagi tujuan pengajaran sahaja untuk menyediakan rancangan pengajaran, melaksanakan pengajaran di bilik darjah dan menyemak hasil kerja pelajar tetapi turut melaksanakan tugas lain seperti perkeranian, mengendalikan aktiviti kokurikulum, mengikuti kursus pembangunan profesional dan melibatkan diri dengan komuniti luar khususnya ibu bapa pelajar (Norashid Othman & Hamzah Md Omar, 2014). Keadaan ini membuktikan tugas pentadbiran telah mengambil sebahagian besar masa guru, iaitu antara 15% hingga 30% (Norashid Othman & Hamzah Md Omar, 2014). Beban tugas ini menjadikan guru kurang bermotivasi dan mendatangkan kesan yang negatif terhadap tugas utama pengajaran (Norashid Othman & Hamzah Md Omar, 2014). Rentetan daripada isu ini didapati motivasi kerja guru perlu diberi perhatian yang serius dengan mengambil kira peranan dan

pengaruh ciri kerja pengajaran dalam meningkatkan motivasi kerja guru secara langsung dan tak langsung.

Sementara itu, kajian-kajian lepas lebih cenderung untuk mengkaji pengaruh pengajaran terhadap pencapaian pelajar dari aspek penguasaan ilmu pengetahuan, maklumat, kemahiran, perubahan tingkah laku pelajar, pencapaian dasar-dasar pendidikan negara dan hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Abu Bakar Nordin & Ikhsan Othman, 2003; Mohamad Khairi Othman & Asmawati Suhid, 2010; Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012; Jemaah Nazir & Jaminan Kualiti, 2010). Disebabkan kecenderungan tersebut, kepentingan pengajaran amat kurang dikaitkan dengan diri guru sebagai pelaksana pengajaran dari aspek peningkatan pengalaman psikologi dan motivasi kerja sedangkan pelaksanaan pengajaran sama ada baik atau tidak amat bergantung kepada motivasi kerja guru (Nazila & Seyed, 2014; Cleave, 1993). Oleh itu, isu motivasi kerja guru tidak harus dipandang sepi sebaliknya diberi perhatian oleh semua pihak dalam meningkatkan kualiti kerja guru bagi menjayakan aspirasi pendidikan negara.

Dalam bidang kajian kerangka kerja berasaskan *Job Characteristics Theory*, kerja berperanan merangsang motivasi kerja pekerja sekiranya berlaku peningkatan prestasi kerja, sebaliknya diagnosis terhadap kerja perlu dibuat jika terdapat tanda-tanda penurunan prestasi kerja atau prestasi kerja kekal pada tahap tertentu (Hackman & Oldham, 1980). Dalam hal ini, penelitian terhadap prestasi pengajaran guru di negeri Kedah (Jadual 1.1) mendapati pencapaian Sijil Pelajaran Malaysia bagi tempoh 2009 hingga 2014 kekal berada pada tahap sederhana dengan nilai Gred

Purata Negeri (GPN) antara 5.04 hingga 5.56 seperti yang ditetapkan oleh pihak penaziran (Jabatan Pendidikan Kedah, 2014; Jemaah Nazir & Jaminan Kualiti, 2010). Isu ini menjadi semakin kompleks apabila 82.05% daripada 12 007 orang guru sekolah menengah di negeri Kedah berada di sekolah menengah kebangsaan harian biasa yang mempunyai kualiti input tidak seragam dari aspek pencapaian akademik (Jabatan Pendidikan Kedah, 2014). Oleh itu, diagnosis terhadap pengajaran perlu dilakukan dalam kalangan guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah bagi menjelaskan keupayaan pengajaran sebagai sumber motivasi kerja guru.

Jadual 1.1

Pencapaian Gred Purata Negeri Kedah Bagi Peperiksaan SPM

Tahun	Nilai Gred Purata Negeri
2014	5.19
2013	5.04
2012	5.23
2011	5.27
2010	5.39
2009	5.56

Nota : Diubah suai daripada Portal Jabatan Pendidikan Kedah, 2014.

Selain itu, kajian-kajian lepas berkait dengan kerja berasaskan cadangan Hackman dan Oldham (1980) telah membuktikan bahawa pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja sebagai dimensi ciri kerja dapat meningkatkan motivasi kerja (Nazila & Seyed, 2014; Isfahani, Bahrami &

Torki, 2013; Mohammad Hadi, 2013; Nadeem, Anwar & Shaikh, 2012; Rabia & Adnan, 2010). Namun fokus kajian sebelum ini banyak melibatkan pekerja industri dan perbankan (Isfahani et al., 2013; Mohammad Hadi, 2013; Nadeem et al., 2012; Rabia & Adnan, 2010) serta amat kurang perhatian diberikan terhadap organisasi pendidikan (Cleave, 1993).

Sementara itu, kajian yang melibatkan pekerja industri pakaian di Portugal mendapati korelasi yang signifikan dan positif hanya berlaku antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja manakala kajian yang memberi tumpuan kepada sektor perbankan di Andhra Pradesh mendapati hanya signifikasi tugas dan maklum balas kerja mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja (Gomes et al., 2013; Azash, Safare, Thirupalu & Subhan, 2012). Dapatan kajian yang tidak konsisten ini menunjukkan isu berkait dimensi ciri kerja yang dicadangkan masih belum muktamad. Situasi ini telah menimbulkan persoalan adakah dimensi yang sama yang diangkat sebagai ciri kerja pengajaran mempunyai pengaruh terhadap motivasi kerja guru apabila diuji dalam persekitaran yang berbeza khususnya di negeri Kedah?

Selain isu di atas, Hackman dan Oldham (1980) menegaskan dimensi ciri kerja yang dicadangkan adalah penting untuk meningkatkan dimensi pengalaman psikologi. Namun persoalan yang timbul ialah adakah setiap dimensi ciri kerja hanya mempunyai pengaruh secara spesifik terhadap dimensi pengalaman psikologi atau setiap dimensi ciri kerja memberi pengaruh terhadap setiap dimensi pengalaman psikologi? Hackman dan Oldham (1980) menegaskan pelbagai kemahiran,

signifikansi tugas dan identiti tugas hanya mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna manakala autonomi hanya mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja sebaliknya maklum balas kerja hanya mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja. Cadangan Hackman dan Oldham (1980) telah disokong oleh beberapa kajian lepas (Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Humphrey, Nahrgang & Morgeson, 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vanderberg, 1996).

Meskipun dapatan kajian-kajian yang menyokong pandangan Hackman dan Oldham (1980) adalah jelas (Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Humphrey et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vanderberg, 1996), namun kajian-kajian tersebut telah dijalankan dalam sektor yang berbeza. Kajian-kajian yang mengaitkan dimensi ciri kerja yang dicadangkan dengan dimensi pengalaman psikologi di sekolah-sekolah tidak banyak dijalankan. Kajian Mat Zaini Abdullah dan Rafisah Osman (2014); Johanim Johari, Daratul Ambia Che Mat dan Khulida Kirana Yahya (2009) serta Johanim Johari, Khulida Kirana Yahya, Daratul Ambia Che Mit dan Abdullah Omar (2011) di Malaysia hanya menumpukan kepada pengujian kesahan instrumen bagi mengukur dimensi ciri kerja yang dicadangkan dan menggunakan sampel yang berbeza terdiri daripada tenaga pengajar Universiti Tun Abdul Razak di Malaysia (Nurita Juhdi, Ahmad Zohdi Abd Hamid & Mohd Saeed Siddiq, 2007).

Selain itu, isu meningkatkan dimensi pengalaman psikologi dalam diri guru masih menjadi persoalan kerana kurang dibuktikan melalui kajian yang bersifat empirikal (Mat Zaini Abdullah & Rafisah Osman, 2014; Lauermann & Karabenick, 2011;

Johanim Johari et al., 2009; Johanim Johari et al., 2011; Cleave, 1993). Oleh itu peranan dimensi ciri kerja pengajaran dalam mempengaruhi dimensi pengalaman psikologi guru masih menjadi persoalan. Sehubungan dengan itu, satu kajian perlu dijalankan untuk meneliti adakah dimensi ciri kerja pengajaran mempunyai pengaruh terhadap dimensi pengalaman psikologi guru. Usaha ini selaras dengan cadangan Cleave (1993) agar kajian tentang pengaruh dimensi ciri kerja terhadap dimensi pengalaman psikologi dilakukan dalam bidang pendidikan bagi menyediakan bukti empirikal yang masih dianggap kurang.

Meskipun dapatan kajian menunjukkan hubungan dan pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja adalah konsisten, namun kekuatan hubungan dan pengaruh serta kepentingan setiap dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja adalah berbeza mengikut jenis sampel (Toode, Routasalo, Helmian & Souminen, 2014; Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Lee-Ross, 1996). Disebabkan kajian sebegini kurang dilakukan dalam bidang pendidikan (Cleave, 1993; Hala & Neamat, 2012; Azash et al., 2012; Mahfuz, 2012; Mahesh, 2010; Adebayo & Ezeanya, 2010; Casey & Robins, 2008; Lee-Ross, 2005) maka tidak diketahui bagaimana bentuk pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja jika responden terdiri daripada guru.

Sementara itu, kajian-kajian lepas yang meneliti hubungan dan pengaruh antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja tidak meneliti peranan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara (Misalnya kajian Isfahani, Bahrami & Torki, 2013; Gomes et al., 2013; Nadeem et al., 2013; Azash et al., 2012; Aneel et al., 2011; Hala

& Neamat, 2012; Abu Zafar et al., 2013; Casey et al., 2012b; Rabia & Adnan, 2010; Mahesh, 2010). Fried dan Ferris (1987) mendapati hanya lapan daripada 250 artikel yang diteliti untuk meta analisis menguji kesan pengantaraan dimensi pengalaman psikologi. Hal ini telah menyebabkan penjelasan hubungan dan pengaruh dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja melalui dimensi pengalaman psikologi kekal terhad. Oleh itu, kajian ini dilakukan untuk mengisi kekurangan tersebut.

1.3. Objektif Kajian

Secara umumnya, kajian ini bertujuan menilai sejauh mana dimensi ciri kerja pengajaran dapat meningkatkan motivasi kerja guru dan menilai kesan pengantaraan dimensi pengalaman psikologi. Sementara objektif khusus kajian adalah untuk mengenal pasti:

1. Tahap persepsi guru terhadap dimensi ciri kerja pengajaran.
2. Pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran terhadap dimensi pengalaman psikologi.
3. Pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja guru.
4. Pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran terhadap motivasi kerja guru.
5. Peranan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara bagi hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru.

1.4. Soalan Kajian

Kajian ini berusaha untuk menjawab soalan-soalan berikut :

1. Apakah tahap persepsi guru terhadap dimensi ciri kerja pengajaran?
2. Adakah dimensi ciri kerja pengajaran mempengaruhi dimensi pengalaman psikologi?
3. Adakah dimensi pengalaman psikologi mempengaruhi motivasi kerja guru?
4. Adakah dimensi ciri kerja pengajaran mempengaruhi motivasi kerja guru?
5. Adakah dimensi pengalaman psikologi berperanan sebagai pengantara bagi hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru?

1.5. Hipotesis-Hipotesis Kajian

Sebanyak tiga puluh lapan hipotesis terarah (*directional*) yang mencadangkan pengaruh antara pemboleh-pemboleh ubah yang dikaji dikemukakan untuk diuji pada atau kurang daripada selang keyakinan .05 ($p < .05$) atau 95%. Pembinaan hipotesis tersebut dibincangkan dengan lebih lanjut dalam bab dua.

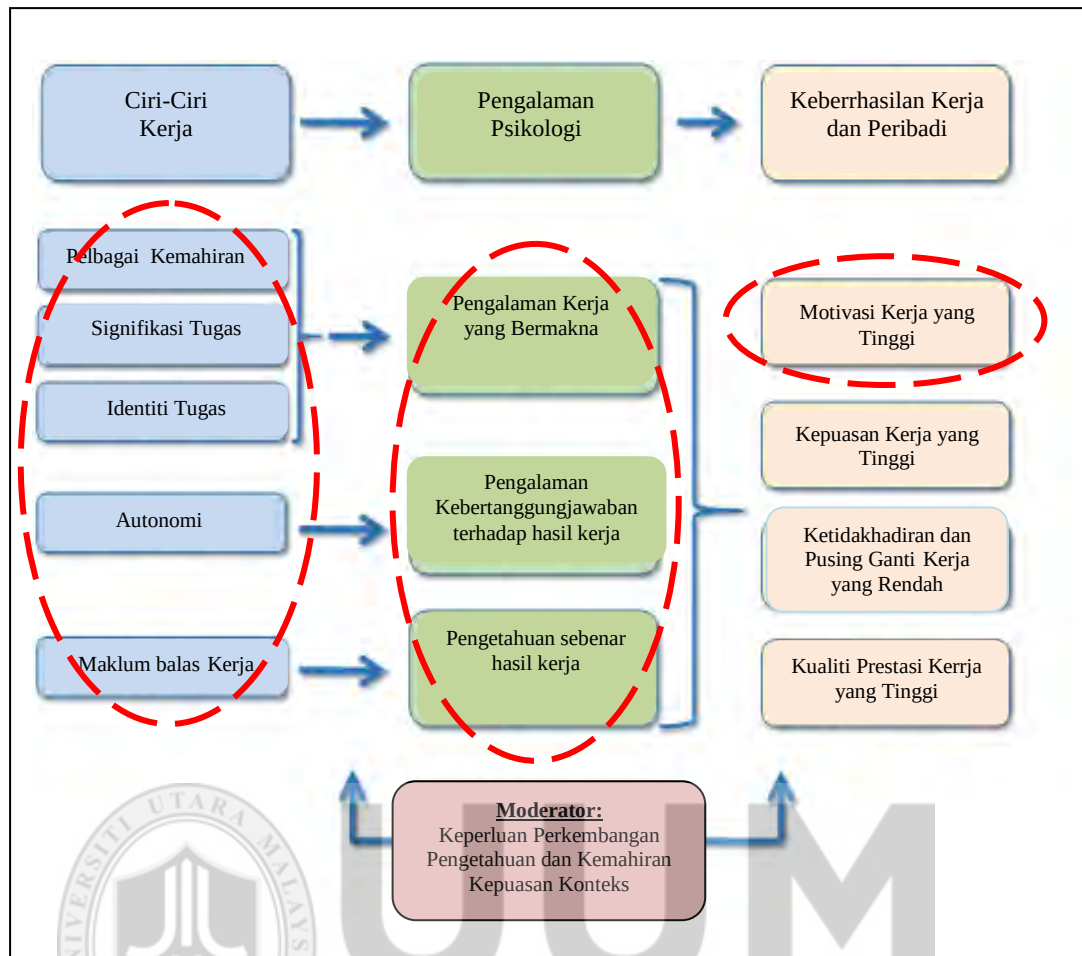
1.6. Kerangka Teoritik Kajian

Dalam usaha membentuk perspektif teori untuk kajian ini bagi mengenal pasti pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran dan dimensi pengalaman psikologi terhadap

motivasi kerja guru, kerangka teori yang digunakan telah diadaptasi daripada *Job Characteristics Model* (JCM) oleh Hackman dan Oldham (1980).

JCM oleh Hackman dan Oldham (1980) telah mengemukakan empat dimensi bagi meneliti proses motivasi kerja berasaskan interaksi antara pekerja dengan kerja yang dilakukan (perbincangan lanjut tentang proses motivasi kerja dibuat dalam bab dua). Dimensi ciri kerja terdiri daripada lima pemboleh ubah, iaitu pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas, autonomi dan maklum balas kerja. Dimensi pengalaman psikologi terdiri daripada pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja. Sementara dimensi keberhasilan kerja dan peribadi terdiri daripada motivasi kerja, kepuasan, kehadiran dan pusing ganti kerja serta prestasi kerja. Selain itu, keperluan perkembangan, pengetahuan dan kemahiran serta kepuasan konteks berperanan sebagai moderator bagi hubungan antara dimensi ciri kerja dengan dimensi pengalaman psikologi dan dimensi pengalaman psikologi dengan dimensi keberhasilan kerja dan peribadi.

Walau bagaimanapun bagi memenuhi objektif kajian ini untuk meneliti pengaruh ciri kerja pengajaran terhadap motivasi kerja guru berasaskan ganjaran intrinsik yang diwakili oleh pengalaman psikologi hanya tiga dimensi yang dicadangkan telah digunakan. Rajah 1.1 menunjukkan dimensi yang digunakan untuk tujuan kajian ini terdiri daripada dimensi ciri kerja, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja mewakili keberhasilan peribadi.



Rajah 1.1 Kerangka Teoritik Kajian

Nota : Diubah suai daripada “Work Redesign” oleh J.R. Hackman dan G.R. Oldham, 1980, Addison-Wesley, p.77.

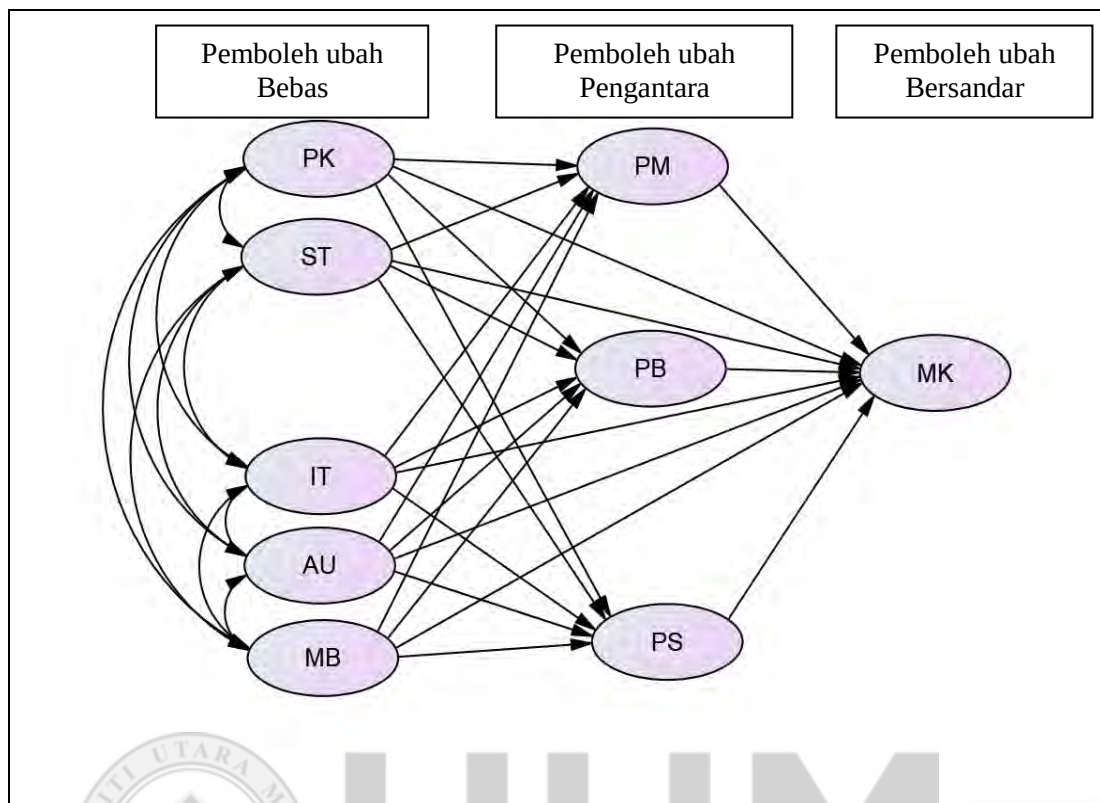
1.7. Kerangka Konseptual Kajian

Berdasarkan sorotan karya yang membina soalan dan hipotesis kajian serta *Job Characteristics Model*, satu kerangka konseptual kajian dibina seperti dalam Rajah 1.2.

Kerangka kajian ini dibina bertujuan untuk memberi penjelasan komprehensif mengenai pengaruh antara pemboleh ubah yang dikaji. Kerangka ini dibina berasaskan *Job Characteristics Theory* (JCT), *Job Characteristics Model* (JCM) dan

sorotan karya. Dalam kerangka kajian ini (Rajah 1.2), terdapat tiga pemboleh ubah utama, iaitu dimensi ciri kerja pengajaran (pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja), dimensi pengalaman psikologi (pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja) dan motivasi kerja guru yang diukur sebagai pemboleh ubah tunggal. Dimensi ciri kerja pengajaran merupakan pemboleh ubah eksogen atau pemboleh ubah bebas. Dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru merupakan pemboleh ubah endogen, iaitu pemboleh-pemboleh ubah bersandar. Kerangka kajian ini menekankan pengaruh antara dimensi yang dikaji sebagaimana saranan teori dan sorotan karya.

Walaupun dimensi pengalaman psikologi ialah pemboleh ubah endogen, namun dalam kajian ini dimensi pengalaman psikologi juga berperanan sebagai pemboleh ubah pengantara mudah dan pelbagai yang menerangkan pengaruh antara pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah bersandar. Dalam kerangka kajian ini, dimensi pengalaman psikologi boleh menjadi pemboleh ubah bersandar dan pada masa yang sama boleh menjadi pemboleh ubah bebas.



Rajah 1.2 Kerangka Konseptual Kajian

Nota : PK = Pelbagai kemahiran; ST = Signifikasi tugas; IT = Identiti tugas; AU = Autonomi; MB = Maklum balas kerja; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; MK = Motivasi kerja.

1.8. Definisi Operasional

1.8.1. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Dimensi ciri kerja pengajaran dalam kajian ini merujuk kepada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja. Dimensi ciri kerja pengajaran dalam konteks kajian ini merupakan pemboleh ubah yang diguna pakai untuk mewakili pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja. Item-item yang mengukur dimensi ciri kerja pengajaran telah

diterjemah dan diubah suai daripada instrumen *Work Design Questionnaire* (WDQ) oleh Morgeson dan Humphrey (2006).

1.8.1.1. Pelbagai Kemahiran

Pelbagai kemahiran dalam kajian ini merujuk kepada peluang yang disediakan oleh pengajaran kepada guru untuk menggunakan kemahiran dan kebolehan yang berbeza dalam melaksanakan pengajaran. Situasi ini boleh berlaku sekiranya aktiviti pengajaran memerlukan guru menggunakan pelbagai kemahiran, menggunakan kemahiran yang berbeza untuk menyempurnakan pengajaran dan menggunakan kemahiran tahap tinggi dalam melaksanakan pengajaran. Terdapat empat item dalam soal selidik bahagian B yang mengukur pelbagai kemahiran. Contoh item yang mengukur dimensi ini ialah “Pengajaran saya memerlukan pelbagai kemahiran”. Setiap item diukur dengan menggunakan skala jenis LIKERT yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju) hingga 5 (Amat setuju).

1.8.1.2. Signifikasi Tugas

Signifikasi tugas dalam kajian ini merujuk kepada peluang yang disediakan oleh pengajaran kepada guru untuk merasai impak atau kesan positif yang terhasil daripada pelaksanaan pengajaran terhadap kehidupan orang lain sama ada di sekolah atau di luar sekolah. Signifikasi tugas wujud sekiranya pelaksanaan pengajaran menyebabkan guru merasakan pengajaran yang dilakukan memberi kesan yang bermakna kepada kehidupan orang lain, penting kepada pembangunan negara, mempunyai kesan yang besar kepada pelajar dan memberi kesan yang bermakna

kepada masyarakat. Terdapat empat item dalam soal selidik bahagian B yang mengukur signifikasi tugas. Contoh item yang mengukur dimensi ini ialah “Pengajaran saya memberi kesan yang bermakna kepada kehidupan orang lain”. Setiap item diukur dengan menggunakan skala jenis LIKERT yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju) hingga 5 (Amat setuju).

1.8.1.3. Identiti Tugas

Identiti tugas dalam kajian ini merujuk kepada peluang yang disediakan oleh pengajaran kepada guru untuk melaksanakan aktiviti pengajaran dari awal hingga akhir dengan hasil yang jelas. Situasi ini boleh berlaku sekiranya pengajaran guru melibatkan penyempurnaan aktiviti yang mempunyai permulaan dan pengakhiran yang jelas, disusun supaya guru dapat melaksanakan aktiviti pengajaran dari awal hingga akhir, menyediakan peluang sepenuhnya untuk guru menyelesaikan setiap aktiviti pengajaran yang dimulakan dan membolehkan guru menyempurnakan aktiviti pengajaran yang telah dimulakan. Terdapat empat item dalam soal selidik bahagian B yang mengukur identiti tugas. Contoh item yang mengukur dimensi ini ialah “Pengajaran saya melibatkan penyempurnaan aktiviti yang mempunyai permulaan dan pengakhiran yang jelas”. Setiap item diukur dengan menggunakan skala jenis LIKERT yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju) hingga 5 (Amat setuju).

1.8.1.4. Autonomi

Autonomi dalam kajian ini merujuk kepada peluang yang disediakan oleh pengajaran kepada guru untuk menggunakan budi bicara dalam menentukan kaedah melaksanakan pengajaran. Guru dianggap mempunyai autonomi dalam melaksanakan pengajaran sekiranya guru boleh membuat keputusan tentang penggunaan kaedah untuk menyempurnakan pengajaran, bebas dalam menentukan bagaimana untuk melakukan pengajaran dan boleh membuat keputusan sendiri bagaimana melakukan pengajaran. Terdapat tiga item dalam soal selidik bahagian B yang mengukur autonomi. Contoh item yang mengukur dimensi ini ialah “Pengajaran saya memberi banyak kebebasan dalam menentukan bagaimana saya melakukannya”. Setiap item diukur dengan menggunakan skala jenis LIKERT yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju) hingga 5 (Amat setuju).

1.8.1.5. Maklum Balas Kerja

Maklum balas kerja dalam kajian ini merujuk kepada peranan pengajaran untuk menyediakan maklumat secara langsung dan jelas tentang keberkesanan serta prestasi guru dalam melaksanakan pengajaran. Proses maklum balas kerja dianggap berlaku sekiranya guru memperoleh maklumat secara langsung tentang keberkesanan pengajaran, jelas tentang keberkesanan pengajaran, memperoleh maklum balas dan maklumat tentang prestasi diri hasil daripada pelaksanaan pengajaran. Terdapat empat item dalam soal selidik bahagian B yang mengukur maklum balas kerja. Contoh item yang mengukur dimensi ini ialah “Pengajaran saya menyediakan

maklumat secara langsung tentang keberkesanan pengajaran saya”. Setiap item diukur dengan menggunakan skala jenis LIKERT yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju) hingga 5 (Amat setuju).

1.8.2. Dimensi Pengalaman Psikologi

Dimensi pengalaman psikologi dalam kajian ini merujuk kepada pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja (Hackman & Oldham, 1976 & 1980). Dimensi pengalaman psikologi dalam konteks kajian ini diguna pakai untuk mewakili pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja. Item-item yang mengukur dimensi pengalaman psikologi diterjemah dan diadaptasi daripada instrumen *Job Diagnostics Survey* (JDS) oleh Hackman dan Oldham (1975).

1.8.2.1. Pengalaman Kerja yang Bermakna

Pengalaman kerja yang bermakna merujuk kepada sejauh mana pengajaran berupaya memberi makna secara peribadi dan dianggap berharga kepada guru. Pengalaman kerja yang bermakna terhasil melalui interaksi guru dengan pengajaran dan memerlukan penglibatan kerja secara aktif serta menyeluruh. Pengalaman kerja yang bermakna sebagai pengalaman psikologi boleh wujud dalam diri guru sekiranya guru merasakan pengajaran yang dilakukan amat bermakna kepada diri dan kebanyakan perkara yang dilakukan dalam pengajaran dianggap bermanfaat serta dianggap kuat sekiranya pengalaman yang sama turut dianggap berlaku dalam diri rakan sekerja.

Terdapat empat item dalam soal selidik bahagian C yang mengukur pengalaman kerja yang bermakna. Contoh item yang mengukur dimensi ini ialah “Pengajaran yang saya lakukan amat bermakna kepada saya”. Setiap item diukur dengan menggunakan skala jenis LIKERT yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju) hingga 5 (Amat setuju).

1.8.2.2. Pengalaman Kebertanggungjawaban Terhadap Hasil Kerja

Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dalam kajian ini merujuk kepada sejauh mana pengajaran berupaya membina perasaan kebertanggungjawaban atau akauntabiliti guru secara peribadi. Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja boleh berlaku sekiranya guru sedar bahawa pengajaran adalah satu kebertanggungjawaban sama ada dilaksanakan dengan baik atau tidak, guru mempunyai kebertanggungjawaban yang tinggi terhadap pengajaran yang dilaksanakan, sedia menerima penghargaan atau dipersalahkan untuk hasil pengajaran, guru mengetahui sepenuhnya sama ada pengajaran telah dilakukan dengan baik atau tidak. Perasaan ini dianggap lebih kuat sekiranya guru merasakan rakan sekerja turut mempunyai perasaan yang sama. Terdapat enam item dalam soal selidik bahagian C yang mengukur pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Contoh item yang mengukur dimensi ini ialah “Pengajaran adalah kebertanggungjawaban saya sama ada dilaksanakan dengan baik atau tidak”. Setiap item diukur dengan menggunakan skala jenis LIKERT yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju) hingga 5 (Amat setuju).

1.8.2.3. Pengetahuan Sebenar Hasil Kerja

Pengetahuan sebenar hasil kerja dalam kajian ini merujuk kepada sejauh mana pengajaran berupaya membina kefahaman dan pengetahuan guru secara berterusan tentang keberkesanan serta kecekapan diri. Kefahaman dan pengetahuan diperoleh secara langsung dan bersifat segera (*immediately*) daripada pelaksanaan aktiviti pengajaran. Pengetahuan sebenar hasil kerja wujud dalam diri guru apabila guru mengetahui sama ada pengajaran yang dilakukan memuaskan atau tidak, tidak berdepan dengan masalah untuk mengetahui sama ada pengajaran telah dilaksanakan dengan baik atau tidak. Pengalaman psikologi ini dianggap lebih kuat sekiranya guru menganggap perkara yang sama dialami oleh rakan sekerja. Terdapat empat item dalam soal selidik bahagian C yang mengukur pengetahuan sebenar hasil kerja. Contoh item yang mengukur dimensi ini ialah “Saya mengetahui sama ada pengajaran saya memuaskan atau tidak”. Setiap item diukur dengan menggunakan skala jenis LIKERT yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju) hingga 5 (Amat setuju).

1.8.3. Motivasi Kerja Guru

Dalam kajian ini motivasi kerja guru merujuk kepada sejauh mana perasaan positif guru boleh meningkat apabila pengajaran dapat dilaksanakan dengan baik dan berkesan. Kesan daripada peningkatan perasaan positif yang bersifat intrinsik ini boleh mendorong guru untuk terus menambah baik pelaksanaan pengajaran pada masa depan. Motivasi kerja boleh berlaku sekiranya pandangan guru terhadap diri

sendiri meningkat apabila pengajaran dapat dilaksanakan dengan baik, merasai kepuasan yang tinggi apabila dapat melaksanakan pengajaran dengan baik, kurang gembira apabila mengetahui pengajaran gagal dilaksanakan dengan baik dan perasaan guru boleh terjejas dengan prestasi pelaksanaan pengajaran. Perasaan ini dianggap lebih kuat apabila guru menganggap rakan sekerja juga mempunyai kepuasan yang tinggi apabila pengajaran dapat dilakukan dengan baik dan kurang berpuas hati apabila pengajaran gagal dilaksanakan dengan baik. Terdapat enam item dalam soal selidik bahagian D yang mengukur motivasi kerja. Contoh item yang mengukur dimensi ini ialah “Pandangan terhadap diri sendiri meningkat apabila saya dapat melaksanakan pengajaran dengan baik”. Setiap item diukur dengan menggunakan skala jenis LIKERT yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju) hingga 5 (Amat setuju).

1.9. Kepentingan Kajian

Tujuan utama kajian ini adalah untuk mengenal pasti pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran terhadap dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru. Kajian ini juga bertujuan mengenal pasti pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja guru serta peranan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara bagi hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru. Oleh itu, dapatan kajian ini boleh menghasilkan keputusan penilaian tentang sejauh mana motivasi kerja guru dapat ditingkatkan melalui dimensi ciri kerja pengajaran dan dimensi pengalaman psikologi guru. Sehubungan itu, dapatan kajian ini menyumbang secara langsung kepada penjelasan proses meningkatkan motivasi

kerja guru berasaskan ganjaran intrinsik yang dijana melalui dimensi ciri kerja pengajaran untuk merangsang dimensi pengalaman psikologi guru. Di samping itu, kajian ini juga mempunyai kepentingan kepada pertambahan ilmu dalam bidang kajian kerangka kerja khususnya dalam bidang pendidikan dengan berfokuskan kepada pengajaran guru di negeri Kedah.

Selain itu, dapatan kajian ini penting dan berguna kepada *stakeholder*, iaitu Kementerian Pendidikan Malaysia amnya dan kepimpinan sekolah khususnya untuk mengurus serta meningkatkan motivasi kerja guru di peringkat sekolah menengah kebangsaan harian biasa. Dapatan kajian ini boleh menjadi asas kepada penggunaan ganjaran intrinsik dalam usaha meningkatkan motivasi kerja guru (Ashley & Trisha, 2013; Mahani Rashid & Harkirat, 2010; M.Nur Mustafa & Norasmah Othman, 2010). Bagi pihak yang terlibat secara langsung dengan pengurusan sekolah, kajian ini dapat dijadikan panduan bagaimana dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru dapat ditingkatkan. Dapatan kajian ini juga menyumbang kepada pengkaji akan datang yang ingin mengkaji ciri kerja, pengalaman psikologi dan motivasi kerja berasaskan pengajaran guru di Malaysia.

1.10. Batasan Kajian

Dalam kajian ini pemboleh ubah eksogen dihadkan kepada dimensi ciri kerja pengajaran (pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja) dan dimensi pengalaman psikologi (pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan

sebenarnya hasil kerja) berdasarkan penilaian oleh guru. Pemboleh-pemboleh ubah lain yang berkaitan dengan ciri kerja seperti ciri-ciri fizikal, ciri-ciri sosial, mekanistik, biologikal dan persepsi-motor yang boleh menyumbang kepada proses pembinaan motivasi kerja tidak dinilai berasaskan kajian ini. Walaupun JCT menyarankan hubungan antara dimensi ciri kerja dengan dimensi pengalaman psikologi dan dimensi pengalaman psikologi dengan motivasi kerja boleh disederhanakan oleh pemboleh ubah kepuasan konteks kerja, kekuatan keinginan untuk mencapai perkembangan kerja, kemahiran dan pengetahuan pekerja (Hackman & Oldham, 1980) tetapi ia tidak dikaji dalam kajian ini.

Dalam kajian ini analisis hanya melibatkan interaksi antara guru dengan pengajaran tanpa mengambil kira secara langsung mata pelajaran yang diajar, ciri-ciri pelajar, pengaruh kepimpinan pengetua, jantina guru, pengalaman kerja, umur, lokasi sekolah, iklim sekolah, kepuasan konteks kerja, struktur organisasi dan persekitaran sosial serta pelbagai komponen kerja pengajaran yang perlu dilaksanakan oleh guru di sekolah. Secara keseluruhan, kajian ini hanya melibatkan dua elemen penting, iaitu guru dan pengajaran tanpa melibatkan keseluruhan kerja guru di sekolah.

Kajian ini melibatkan persepsi guru untuk menilai diri sendiri dan kaedah persepsi guru turut digunakan untuk menilai rakan sekerja. Kajian oleh Loughnan, Leidner, Doron, Haslam, Kashima, Tong dan Yeung (2010) menunjukkan penilaian terhadap diri sendiri akan menyebabkan responden memberi penilaian yang lebih daripada sepatutnya. Oleh itu, penyelidik telah menyediakan pemakluman kepada responden mengenai kepentingan membuat penilaian yang benar dan jujur tentang dimensi ciri

kerja pengajaran, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja kerana maklumat yang diperoleh boleh digunakan untuk menambah baik pengajaran. Selain itu, pemakluman juga dibuat berkenaan kerahsiaan maklumat yang diberikan dan tidak akan menjejaskan laporan penilaian prestasi tahunan mereka.

Selain itu, kajian ini hanya memberi fokus kepada aktiviti pengajaran di dalam bilik darjah. Kajian ini tidak melibatkan kerja yang perlu dilakukan oleh guru sebelum atau selepas pengajaran. Sehubungan itu, maklumat dimensi ciri kerja pengajaran, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja yang terhasil daripada kajian ini adalah berasaskan aktiviti pengajaran guru di bilik darjah dan tidak menggambarkan keseluruhan kerja pengajaran yang perlu dilakukan oleh guru di sekolah. Asas penilaian dalam kajian ini hanya berfokuskan kepada pengajaran guru.

Keputusan kajian ini hanya terhad kepada generalisasi berdasarkan item-item yang dikemukakan dan hanya bertujuan untuk mengenal pasti pengaruh antara pemboleh ubah kajian. Kajian ini juga terhad kepada definisi operasional dimensi-dimensi yang dikaji sahaja. Oleh itu, keputusan kajian ini boleh berbeza dengan kajian-kajian lain yang menggunakan instrumen dan teknik analisis statistik yang berbeza. Sehubungan itu, keputusan kajian ini perlu ditafsirkan secara berhati-hati kerana sampel yang digunakan tidak menyeluruh kepada semua jenis sekolah di negeri Kedah.

1.11. Rumusan

Bab ini telah membincangkan latar belakang dan permasalahan yang menyebabkan kajian ini dilakukan. Kajian ini dilakukan untuk meneliti pengaruh dimensi ciri kerja

pengajaran dan dimensi pengalaman psikologi sebagai ganjaran intrinsik kepada motivasi kerja guru. Penilaian dimensi ciri kerja pengajaran, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja adalah berasaskan pengajaran dilakukan secara langsung oleh guru melalui pendekatan deduktif. Seterusnya bab dua akan membincangkan sorotan karya bagi kesemua pemboleh ubah yang digunakan dalam kajian ini. Sementara bab tiga menghuraikan secara terperinci tentang metodologi kajian, manakala bab empat membentangkan dapatan kajian berdasarkan soalan kajian. Bab lima sebagai bab terakhir akan memerihalkan perbincangan dapatan kajian secara lebih terperinci berserta dengan implikasi kajian dan cadangan kajian lanjutan.



BAB DUA

SOROTAN KARYA

2.1. Pengenalan

Bab ini membincangkan latar belakang *Job Characteristics Theory* (JCT) sebagai teori kerangka kerja dan teori utama kepada kajian ini. Kupasan teori melibatkan penjelasan proses motivasi kerja. Selain itu, perbincangan juga turut menyentuh instrumen *Job Diagnostic Survey* (JDS). Sementara itu, dimensi ciri kerja pengajaran ditinjau dari aspek pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi, maklum balas kerja. Dimensi pengalaman psikologi terdiri daripada pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja turut dibincang. Perbincangan turut memerihalkan konsep motivasi kerja, ganjaran intrinsik dan ekstrinsik. Kajian-kajian lepas berkenaan hubungan dan pengaruh antara pemboleh ubah kajian turut dibincangkan bagi membentuk hipotesis-hipotesis dalam kajian ini.

2.2. Latar Belakang Teori

JCT merupakan teori kerangka kerja untuk menilai kualiti interaksi antara pekerja dengan kerja yang disediakan bertujuan meningkatkan produktiviti pekerja melalui proses meningkatkan motivasi kerja berasaskan ganjaran intrinsik (Hackman & Oldham, 1980; Faturochman, 1997; Champoux, 2011). JCT turut menjelaskan bagaimana peranan pekerja distrukturkan, digubal, diubah suai dan kesannya kepada pekerja serta pencapaian matlamat organisasi (Grant & Parker, 2009).

Asas pembinaan JCT berpandukan kepada pandangan McGregor (1960) dan Likert (1961, 1967) untuk mengurangkan kawalan pihak pengurusan melalui kerja supaya pekerja merasa lebih bebas dan berpeluang memenuhi keperluan psikologi berasaskan kerja yang dilakukan. Pandangan ini telah mendorong Herzberg (1966) memperkenalkan teori dua faktor bagi melakukan proses pengayaan kerja (*job enrichment*) untuk meningkatkan kualiti hubungan antara pekerja dengan kerja yang disediakan.

Teori dua faktor menegaskan kepuasan kerja dan ketidakpuasan kerja adalah dua elemen berbeza dan dipengaruhi oleh ganjaran yang berbeza (Herzberg, 1966; Herzberg, Mausner & Snyderman, 1967). Kepuasan kerja berpunca daripada ganjaran intrinsik yang terdapat secara semula jadi dalam sesuatu kerja (peluang pencapaian, pengiktirafan, kerja yang menarik, kebertanggungjawaban, perkembangan dan kemajuan kerjaya). Sebaliknya ketidakpuasan kerja berpunca daripada faktor-faktor *hygiene* (ganjaran ekstrinsik) yang berkait dengan konteks kerja seperti dasar dan pentadbiran, kualiti penyeliaan, hubungan dengan rakan sekerja, syarat-syarat kerja, gaji, status dan jaminan kerja. Menurut Herzberg (1966) penambahbaikan faktor-faktor *hygiene* (ganjaran ekstrinsik) tidak meningkatkan kepuasan kerja sebaliknya hanya berperanan mengurangkan ketidakpuasan kerja.

Usaha mengesahkan perbezaan faktor-faktor *hygiene* dengan faktor-faktor motivasi dan kepuasan kerja dengan ketidakpuasan kerja telah mendedahkan keterbatasan teori dua faktor. Hal ini menyebabkan kurang sokongan empirikal bagi meramal kepuasan kerja yang dicadangkan oleh teori dua faktor (Ambrose & Kulik, 1999;

Locke & Henne, 1986). Walau bagaimanapun sumbangan utama Herzberg digambarkan melalui refleksi Terkel (1972) “*most of us have jobs that are small for our spirit. Jobs are not big enough for people* (p.29)”. Hal ini telah mempengaruhi tumpuan pengkaji kerangka kerja bahawa sesuatu kerja berpotensi untuk distruktur semula dan diperkaya bagi meningkatkan motivasi serta kepuasan kerja.

Dengan idea Herzberg, Turner dan Lawrence (1965) telah membangunkan dimensi ciri kerja berasaskan ganjaran intrinsik yang lebih sistematik untuk mempengaruhi sikap dan tingkah laku pekerja terhadap kerja. Turner dan Lawrence (1965) berpendapat bahawa tindak balas pekerja terhadap kerja perlu dan boleh menjadi faktor penting dalam kajian kerangka kerja. Turner dan Lawrence (1965) menegaskan kerangka kerja boleh digambarkan melalui tingkah laku pekerja (tingkah laku yang diperlukan untuk menyempurnakan kerja), teknikal (fizikal dan mekanikal untuk melaksanakan kerja), organisasi (fungsi sesuatu kerja apabila digabungkan dengan kerja lain untuk mencapai matlamat organisasi), sosial (keperluan sosial dan status kerja) dan perspektif peribadi (jangkaan terhadap perkembangan kerjaya).

Dengan memberi fokus kepada perspektif tingkah laku, Turner dan Lawrence (1965) telah memperkenalkan dimensi ciri kerja bagi mengesan ganjaran intrinsik yang terdapat secara semula jadi dalam sesuatu kerja terdiri daripada kepelbagaian, autonomi, keperluan interaksi, interaksi pilihan di luar kerja, keperluan pengetahuan dan kemahiran serta kebertanggungjawaban. Dengan jumlah sampel 470 pekerja daripada 47 bidang pekerjaan yang berbeza, Turner dan Lawrence (1965) telah

meneliti hubungan dimensi ciri kerja yang dicadangkan dengan kepuasan dan kehadiran kerja. Walau bagaimanapun dapatan menunjukkan dimensi ciri kerja yang dicadangkan hanya berjaya meramal kepuasan dan kehadiran kerja yang tinggi dalam kalangan pekerja kilang di bandar-bandar kecil berbanding bandar-bandar besar. Dapatan ini mencadangkan bahawa latar belakang budaya telah membentuk kecenderungan kerja pekerja yang berbeza.

Hackman dan Lawler (1971) kemudiannya meneliti pengaruh dimensi ciri kerja terhadap sikap dan tingkah laku pekerja. Kajian berasaskan penyelidikan yang dilakukan oleh Turner dan Lawrence (1965) serta andaian teori jangkaan (Porter & Lawler, 1968; Vroom, 1964). Kajian telah mengkhususkan dimensi ciri kerja berasaskan ganjaran intrinsik terdiri daripada kepelbagaian, autonomi, identiti tugas dan maklum balas kerja dengan motivasi, kepuasan dan prestasi kerja sebagai pemboleh ubah bersandar. Dengan menggunakan sampel dalam kalangan pekerja syarikat telekomunikasi, dapatan kajian Hackman dan Lawler (1971) hanya menyediakan sokongan secara umum terhadap hipotesis yang dikemukakan.

Proses menambah baik kerangka teoritikal kajian kerangka kerja berasaskan ganjaran intrinsik kemudiannya telah dilakukan oleh Hackman dan Oldham (1975) dengan memasukkan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara antara dimensi ciri kerja dengan keberhasilan afektif terdiri daripada motivasi kerja, kepuasan kerja dan prestasi kerja untuk menjelaskan mekanisme keberhasilan afektif. Sementara dimensi ciri kerja yang ditetapkan terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja.

Hasilnya JCT yang muktamad melalui *Job Characteristics Model* (JCM) sebagai kerangka teoritikal telah disahkan oleh Hackman dan Oldham pada tahun 1980 apabila buku mereka bertajuk *Work Redesign* diterbitkan. JCM mengandungi empat komponen utama untuk menjelaskan JCT terdiri daripada dimensi ciri kerja, dimensi pengalaman psikologi, keberhasilan afektif dan pemboleh ubah moderator terdiri daripada pengetahuan dan kemahiran, kekuatan keperluan perkembangan dan kepuasan terhadap konteks kerja (Hackman & Oldham, 1980). Namun bagi tujuan kajian ini hanya model mengandungi tiga komponen terdiri daripada dimensi ciri kerja, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja digunakan (Rajah 2.1) kerana kajian ini hanya melibatkan guru dan pengajaran.

2.2.1. *Job Characteristics Theory*

Secara umum, JCT memfokuskan bagaimana dimensi ciri kerja boleh meningkatkan motivasi kerja melalui usaha meningkatkan dimensi pengalaman psikologi dalam diri pekerja. Hackman dan Oldham (1980) menegaskan motivasi pekerja boleh ditingkatkan melalui kualiti interaksi antara pekerja dengan kerja untuk merangsang pengalaman psikologi yang dianggap penting dalam diri pekerja. Berdasarkan JCT, motivasi kerja individu adalah dinamik dan berhubungan secara rekursif melalui kitaran satu pusingan yang boleh berulang antara dua faktor utama, iaitu pekerja dan kerja yang dilaksanakan bermula dengan interaksi antara pekerja dengan kerja (Hackman & Oldham, 1980).

Dalam usaha menerangkan bagaimana dimensi ciri kerja dan dimensi pengalaman psikologi boleh meningkatkan motivasi kerja, JCT melalui *Job Characteristics Model* (JCM) menggariskan beberapa andaian yang perlu diberikan perhatian antaranya (Hackman & Oldham, 1980) :

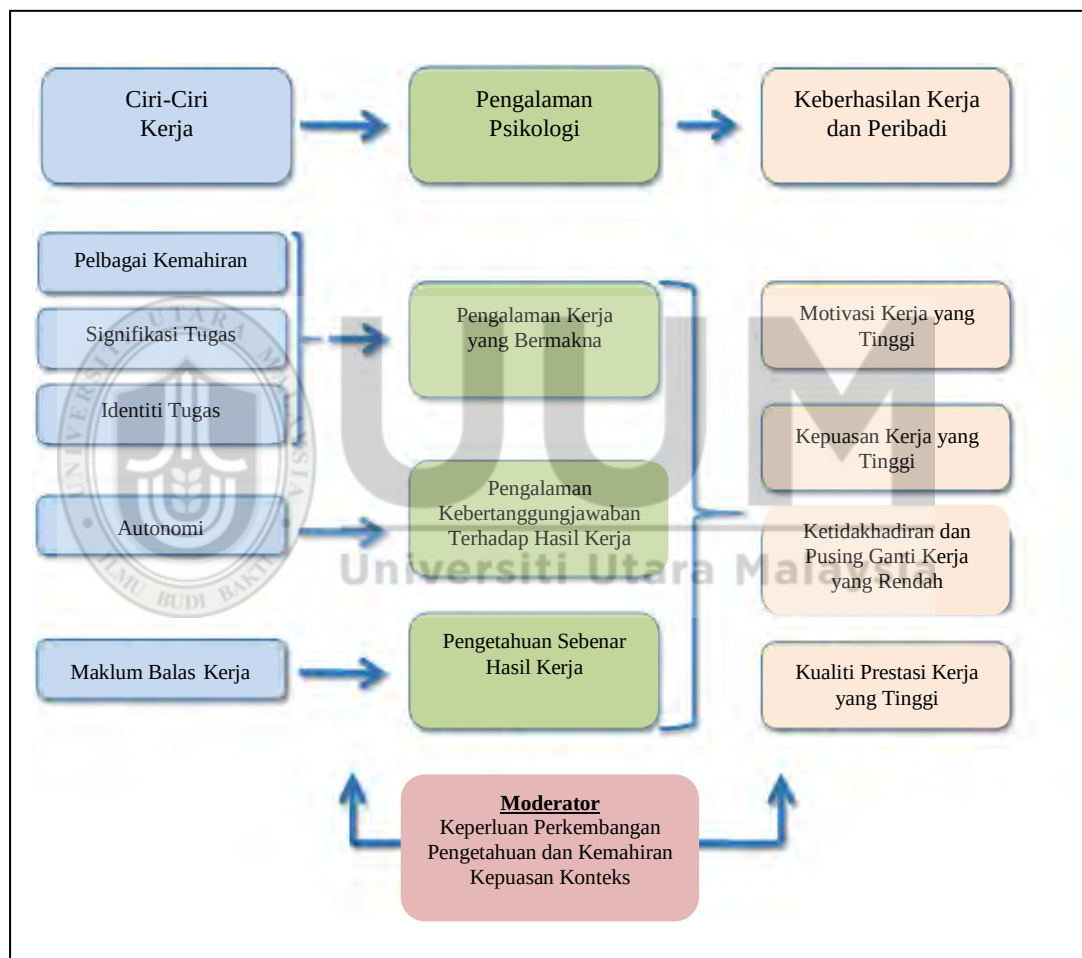
- i. Dimensi ciri kerja terdiri daripada pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas, autonomi dan maklum balas kerja terdapat dalam kerja yang dilaksanakan oleh pekerja.
- ii. Pelbagai kemahiran, identiti tugas dan signifikasi tugas mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap pengalaman kerja yang bermakna.
- iii. Autonomi mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.
- iv. Maklum balas kerja mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap pengetahuan sebenar hasil kerja.
- v. Dimensi pengalaman psikologi yang terdiri daripada pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap motivasi kerja.

- vi. Pengalaman kerja yang bermakna memberi kesan pengantaraan yang signifikan dan positif antara pelbagai kemahiran, identiti tugas dan signifikasi tugas dengan motivasi kerja.
- vii. Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja memberi kesan pengantaraan yang signifikan dan positif antara autonomi dengan motivasi kerja.
- viii. Pengetahuan sebenar hasil kerja memberi kesan pengantaraan yang signifikan dan positif antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja.
- ix. Semua dimensi pengalaman psikologi mesti dialami oleh pekerja untuk meningkatkan motivasi kerja.

JCT memberi fokus terhadap ganjaran intrinsik yang boleh meningkatkan motivasi kerja. Namun Hackman dan Oldham (1980) mengakui setiap pekerja mempunyai respons yang berbeza terhadap kerja walaupun melakukan jenis kerja yang sama (interaksi antara pekerja dengan kerja). JCT dirumus untuk melakukan diagnosis terhadap kekayaan motivasi dalam kerja sebelum reka bentuk semula kerja (*work redesign*) dilakukan (Hackman & Oldham, 1980).

JCT mensyaratkan dimensi pengalaman psikologi yang dicadangkan mesti hadir dalam diri pekerja untuk meningkatkan perasaan positif yang berperanan meningkatkan motivasi kerja. Dimensi pengalaman psikologi (pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan

pengetahuan sebenar hasil kerja) berperanan sebagai *causal core* dalam JCT (Hackman & Oldham, 1976, 1980). JCT meramalkan peningkatan perasaan positif daripada pelaksanaan kerja yang baik berpunca daripada kesan pengetahuan kerja (pengetahuan sebenar hasil kerja), perasaan kebertanggungjawaban peribadi (kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja) dan perasaan bahawa kerja yang dilakukan amat berharga (pengalaman kerja yang bermakna).



Rajah 2.1 Job Characteristics Model

Nota : Diubah suai daripada “Work Redesign” oleh J.R. Hackman dan G.R. Oldham, 1980, Addison-Wesley, p.77.

Hackman dan Oldham (1976, 1980) menegaskan kesan peningkatan perasaan positif sebagai motivasi kerja boleh menghasilkan pengukuhan dalaman terhadap pekerja dan berfungsi sebagai insentif kepada pekerja untuk terus menunjukkan prestasi yang lebih baik pada masa depan. Apabila kerja gagal dilaksanakan dengan baik, pekerja dianggap gagal meningkatkan pengukuhan secara dalaman. Oleh itu pekerja akan berusaha lebih gigih pada masa hadapan untuk mendapatkan semula ganjaran intrinsik yang terhasil melalui pelaksanaan kerja dengan baik. Proses ini diramalkan berlaku secara kitaran dalam diri pekerja dan berterusan sehingga satu atau kesemua dimensi pengalaman psikologi tidak lagi hadir atau pekerja tidak lagi menghargai ganjaran intrinsik yang terhasil daripada pelaksanaan kerja dengan baik.

2.2.2. *Job Diagnostics Survey*

Hackman dan Oldham (1975) membangunkan instrumen *Job Diagnostics Survey* (JDS) bagi mengukur dimensi ciri kerja, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja sebagai pemboleh ubah tunggal. Walau bagaimanapun sorotan karya menunjukkan JDS lebih banyak digunakan untuk mengukur dimensi ciri kerja berbanding dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja (Fried & Ferris, 1987; Marchese, 1998). JDS mengukur dimensi ciri kerja dengan setiap dimensi diwakili oleh tiga item (dua item positif dan satu item negatif bagi setiap dimensi) dan semuanya melibatkan lima belas item (Hackman & Oldham, 1975). Pengukuran menggunakan skala jenis LIKERT tujuh mata.

Sorotan karya juga menunjukkan selain JDS, terdapat beberapa instrumen lain yang telah dibangunkan untuk mengukur dimensi ciri kerja yang sama. Antaranya *Job Characteristics Inventory* (JCI) oleh Jr. Sim, Szilagyi dan Keller (1976); *Multimethod Job Design Questionnaire* (MJDQ) oleh Campion dan Thayer (1985); *Job Characteristics Instrument* (JCI) oleh Stone dan Guetel (1985); *Revised Job Diagnostics Survey* (RJDS) oleh Idaszak dan Drasgow (1987); dan *Work Design Questionnaire* (WDQ) oleh Morgeson dan Humphrey (2006). Walaupun JDS telah digunakan secara meluas dalam mengukur dimensi ciri kerja berbanding dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja, namun masalah berkait dengan bilangan dimensi telah menimbulkan persoalan dan kritikan dalam kalangan sesetengah pengkaji kerangka kerja (Bottger & Chew, 1986; Moorhead & Griffin, 2004; Gomez-Mejia, Balkin & Cardy, 2007).

Dalam hal ini, Griffin, Moorhead, Johnson dan Chonko (1980) menegaskan kesahan dimensi ciri kerja dalam instrumen JDS perlu dinilai secara berterusan merentasi masa, jenis pekerjaan, industri dan budaya kerana faktor tersebut boleh mempengaruhi ciri psikometrik instrumen. Gardner dan Cummings (1988) menekankan kesan positif dimensi ciri kerja yang dicadangkan oleh JCT terhadap individu adalah berbeza. Pandangan Gardner dan Cummings (1988) dikukuhkan dengan pendapat Organ, Podsakoff dan Mackenzie (2006) yang menyatakan persepsi terhadap dimensi ciri kerja adalah berbeza pada semua tahap dalam sesebuah organisasi. Sementara kajian awal oleh Lee dan Klein (1982) telah membandingkan respons terhadap dimensi ciri kerja menggunakan JDS menunjukkan wujud perbezaan persepsi antara kumpulan profesional yang terlibat dalam kajian.

Pada peringkat awal perkembangan JDS, Aldag, Barr dan Brief (1981) telah membuat penelitian terhadap sepuluh kajian yang menggunakan JDS untuk mengukur dimensi ciri kerja yang dicadangkan oleh Hackman dan Oldham (1980), tujuh daripada kajian yang diteliti gagal mengesahkan dimensi yang dicadangkan. Kajian lebih awal oleh Dunham (1976) melibatkan 5945 pekerja berasaskan kepada lima organisasi yang berbeza dengan sampel dibahagikan kepada 20 sub sampel mengikut jenis pekerjaan mendapati hanya dua daripada 20 sub sampel dapat menghasilkan dimensi sebagaimana dicadangkan. Selebihnya hanya menunjukkan bilangan dimensi antara dua hingga empat sahaja. Sementara Stone dan Gueutal (1985) menegaskan JDS hanya mengukur satu dimensi sahaja berbanding lima dimensi ciri kerja yang dicadangkan.

Kajian yang lebih berpengaruh telah dilakukan oleh Fried dan Ferris (1987) melibatkan 6930 pekerja dengan 876 jenis pekerjaan dan 56 organisasi menggunakan instrumen JDS hanya berjaya mengesahkan tiga dimensi. Fried dan Ferris (1987) mendapati signifikasi tugas, pelbagai kemahiran dan autonomi telah membentuk satu dimensi tunggal menjadikan tiga dimensi yang disahkan dalam kajian terdiri daripada identiti tugas, maklum balas kerja dan satu dimensi tunggal (terdiri daripada signifikasi tugas, pelbagai kemahiran dan autonomi). Sementara itu, terdapat kajian yang membentuk enam dimensi menggunakan instrumen JDS, dengan dimensi yang keenam terhasil melalui item-item negatif yang terdapat dalam instrumen JDS (Idaszak & Drasgow, 1987; Kulik, Oldham & Langer, 1988).

Kajian dalam bidang pemasaran dan jualan menunjukkan signifikasi tugas tidak termasuk dalam dimensi ciri kerja yang dicadangkan (Bhuian & Menguc, 2002). Sementara kajian yang dilakukan oleh Katsikea, Theodosiu, Perdikis dan Kehagias (2011) menunjukkan selain signifikasi tugas, identiti tugas juga tidak termasuk dalam dimensi ciri kerja. Sementara itu, analisis faktor penerokaan yang dilakukan oleh Hunter (2006) bagi meneliti lima dimensi dalam JDS telah menghasilkan empat dimensi bagi mewakili ciri kerja dengan penjelasan varians sebanyak 56.50%. Autonomi telah dikeluarkan kerana item-itemnya bertindih dengan item-item yang mengukur pelbagai kemahiran dan identiti tugas (Hunter, 2006).

Walaupun kajian kesahan dan kebolehpercayaan instrumen JDS melalui proses *back translation* oleh Johanim Johari et al. (2011) telah berjaya mengesahkan lima dimensi ciri kerja dengan penerangan varians sebanyak 67.00%, namun empat daripada lima belas item yang digunakan terpaksa digugurkan kerana nilai beban faktor yang rendah ($< .50$). Item-item tersebut terdiri daripada item ketiga yang menggunakan pernyataan negatif bagi pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas dan autonomi menjadikan setiap dimensi tersebut diukur dengan menggunakan dua item. Hair, Black, Babin dan Anderson (2010) menegaskan sesuatu dimensi sekurang-kurangnya diukur dengan menggunakan minimum item antara tiga hingga empat bagi tujuan analisis faktor pengesahan. Kajian telah melibatkan 268 kakitangan agensi perkhidmatan awam di Utara Semenanjung Malaysia.

Sementara kajian lebih awal oleh Johanim Johari et al. (2009) telah melibatkan 100 kakitangan awam empat agensi kerajaan negeri Kedah turut berjaya mengesahkan

lima dimensi ciri kerja yang dicadangkan. Namun analisis faktor penerokaan menggunakan *pincipal axis factoring* untuk mengestrak dimensi dengan putaran *oblique* telah menyebabkan empat item digugurkan kerana beban faktor kurang daripada .55 yang ditetapkan bagi saiz sampel berjumlah 100 responden. Keempat-empat item terdiri daripada item ketiga yang mengukur pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas dan autonomi. Kesemua item yang digugurkan adalah terdiri daripada item negatif. Dalam hal ini, item-item pernyataan negatif telah dianggap sebagai punca utama masalah pengukuran lima dimensi ciri kerja menggunakan instrumen JDS (Jr. Sim et al., 1976; Campion & Thayer, 1985; Stone & Guetel, 1985; Idaszak & Drasgow, 1987; Morgeson & Humphrey, 2006).

Sehubungan itu, bagi tujuan kajian ini, instrumen *Work Design Questionnaire* (WDQ) oleh Morgeson dan Humphrey (2006) yang diubah suai digunakan bagi mengukur lima dimensi ciri kerja pengajaran. Rasional WDQ dipilih adalah berdasarkan kepada pengekal definisi operasional yang digunakan dalam instrumen JDS dan sorotan karya yang menyeluruh berkait dengan kerja bagi menghasilkan instrumen WDQ serta semua itemnya terdiri daripada item pernyataan positif (Morgeson & Humphrey, 2006). Ujian kesahan dan kebolehpercayaan instrumen asal telah melibatkan responden seramai 540 pekerja daripada 243 bidang pekerjaan yang berbeza menunjukkan nilai *alpha* item-item asal yang mengukur dimensi ciri kerja melebihi .70 dengan pelbagai kemahiran (.86), identiti tugas (.88), signifikasi tugas (.87), autonomi aspek kaedah kerja (.88) dan maklum balas kerja (.86). Di samping menunjukkan kebolehpercayaan, kesahan menumpu dan kesahan membeza yang baik (Morgeson & Humphrey, 2006).

Sorotan karya menunjukkan WDQ yang melalui proses *back translation* ke dalam bahasa Melayu dan diadaptasi untuk tujuan pengukuran lima dimensi ciri kerja pengajaran dalam bidang pendidikan tidak diketahui dengan pasti sama ada turut mempunyai kesahan konstruk atau sebaliknya. Sehubungan itu, kajian ini telah mengambil kira keperluan menjalankan pengujian instrumen melalui analisis faktor penerokaan untuk semua item yang terlibat dalam mengukur dimensi ciri kerja pengajaran, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja yang dikaji, kemudiannya ditentusahkan melalui analisis faktor pengesahan dengan menggunakan set data yang berbeza (Gerbing & Hamilton, 1996).

Sementara itu, sorotan karya menunjukkan JDS menggunakan dua pasangan item dalam mengukur dimensi pengalaman psikologi terdiri daripada pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja serta motivasi kerja sebagai pemboleh ubah bersandar. Dua pasangan item merujuk kepada pekerja menilai perasaan sendiri dan pada masa yang sama memberi persepsi terhadap perasaan rakan sekerja. Sifat ganjil item JDS dalam mengukur dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja menimbulkan persoalan tentang perkara sebenar yang ingin diukur (Steger, Dik & Duffy, 2011).

Namun bagi Hackman dan Oldham (1980), Oldham dan Hackman (2010) selain persepsi berkaitan dengan kerja itu sendiri, satu lagi faktor penting untuk menghasilkan pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja, pengetahuan sebenar hasil kerja dan motivasi kerja adalah

hubungan dengan rakan sekerja. Pekerja yang mempunyai hubungan interpersonal yang baik dan berpandangan positif terhadap rakan sekerja lebih mudah mengalami pengalaman kerja yang bermakna, rasa kebertanggungjawaban, pengetahuan hasil sebenar kerja dan mudah bermotivasi untuk bekerja (Hackman & Oldham, 1980). Bagi Hackman dan Oldham (1980) hubungan rakan sekerja tidak termasuk dalam dimensi ciri kerja. Namun mereka menegaskan “*dealing with other are helpful in understanding jobs and employee reaction to them*” (Hackman & Oldham, 1975, p. 162).

Kesimpulannya, JCT memberi fokus kepada perasaan pekerja terhadap kerja untuk membentuk perasaan positif secara dalaman. JCT berasaskan tiga komponen dibangunkan dengan menggabungkan diri pekerja dengan kerja melalui pendekatan tingkah laku. Lima dimensi ciri kerja mengikut JCT boleh terbina melalui interaksi pekerja dengan kerja yang dilakukan berdasarkan instrumen yang digunakan. Interaksi pekerja dengan kerja juga akan menentukan sama ada dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja boleh terbina dalam diri pekerja.

2.3. Konsep Ciri Kerja

Ivancevich, Konopaske dan Matteson (2008) mengemukakan konsep ciri kerja sebagai satu penjelasan tentang proses pengurus organisasi menentu dan memutuskan tugas-tugas individu dalam sesuatu kerja serta autoriti individu untuk melaksanakan tugas dalam sesebuah organisasi. Ciri kerja mempunyai kaitan dengan persekitaran kerja, reka bentuk organisasi, proses teknikal dalam organisasi, tingkah

laku pengurusan, kebajikan pekerja, hubungan manusia dalam organisasi, keperluan kemahiran, hierarki keperluan manusia, maklum balas kerja, autonomi, peluang perkembangan kerjaya, matlamat organisasi, keperluan semasa dan semua perkara yang berkait dengan kerja (Champoux, 2011; Tang, 2011).

Bagi Grant dan Parker (2009) ciri kerja merujuk kepada gambaran bagaimana tugas yang membentuk satu kerja distruktur, digubal dan diubah suai untuk mencapai matlamat organisasi, di samping memenuhi keperluan pekerja dan kesan penstrukturan tugas kerja kepada pekerja. Byars dan Rue (2000) menjelaskan ciri kerja sebagai hasil penstrukturan dan penentuan aktiviti berkait dengan tugas kerja kepada individu atau sekumpulan individu dalam sesebuah organisasi bagi membekalkan panduan yang jelas kepada pekerja untuk melaksanakan tugas kerja.

Byars dan Rue (2000) juga mengemukakan ciri kerja sebagai hasil daripada proses pembuatan keputusan dalam organisasi yang melibatkan elemen-elemen seperti siapa, apa, di mana, bila, mengapa dan bagaimana kerja akan dilaksanakan. Mereka membahagikan proses tersebut kepada tiga fasal (i) menentukan spesifikasi tugas individu (ii) menentukan spesifikasi kaedah setiap tugas kerja dilaksanakan (iii) menentukan kombinasi tugas dalam kerja yang perlu dilaksanakan oleh individu. Ab Wahab Mat, Shahrol Aman Ahmad, Azhari Ramli dan Abu Mansor Ahmad (2007) menjelaskan konsep ciri kerja sebagai output aktiviti penstrukturan dan pembahagian tugas kerja kepada pekerja dalam sesebuah organisasi dengan mengambil kira teori-teori motivasi untuk meningkatkan kepuasan, prestasi dan motivasi kerja pekerja.

Seterusnya Davis (1966) menyatakan ciri kerja adalah spesifikasi kandungan tugas dalam sesuatu kerja, kaedah melaksanakan tugas dan bagaimana tugas saling berhubungan dalam sesebuah organisasi untuk memenuhi keperluan teknologi, keperluan organisasi, keperluan sosial dan keperluan diri pekerja. Oldham (1996) pula menjelaskan ciri kerja sebagai kandungan dan struktur kerja yang perlu dilaksanakan oleh pekerja. Bagi Flippo (1984) ciri kerja merujuk kepada tanggungjawab kerja yang perlu dilaksanakan oleh pekerja yang ditentukan melalui strategi organisasi, teknologi dan struktur organisasi. Flippo (1984) menegaskan ciri kerja mudah dikenal pasti melalui kaedah pengkhususan, kaedah sesuatu kerja dilaksanakan, spesifikasi kerja yang tetap dan jelas untuk dilaksanakan oleh pekerja.

Dalam bidang kajian tingkah laku organisasi, pengurusan sumber manusia dan psikologi industri yang memberi tumpuan kepada tingkah laku, sikap dan pencapaian pekerja dalam organisasi, konsep ciri kerja merujuk kepada hasil reka bentuk kerja (*work design*) (Hackman & Oldham, 1980; Zainal Ariffin Ahmad, Lilis Surienty, Azura Abdullah Effebedi, Junaimah Jauhar, Siti Rohaida & Tanuja Sharma, 2008; Champoux, 2011; Johanim Johari et al., 2011; Tang, 2011). Reka bentuk kerja adalah proses pengstrukturkan, penggubalan dan pengubahsuaian kerja untuk dilaksanakan oleh pekerja bagi mencapai matlamat organisasi (Hackman & Oldham, 1980; Zainal Ariffin Ahmad et al., 2008; Champoux, 2011; Johanim Johari et al., 2011; Tang, 2011).

Berkait dengan ciri kerja, kajian oleh Herzberg et al. (1967) melibatkan 200 orang jurutera dan akauntan telah menghasilkan dua set faktor yang terdiri daripada faktor

motivasi dan faktor *hygiene*. Faktor motivasi terdiri daripada enam dimensi ciri kerja (pencapaian, pengiktirafan, kenaikan pangkat, kerja itu sendiri, peluang untuk berkembang dan tanggungjawab). Faktor motivasi juga dianggap sebagai ciri kerja berasaskan ganjaran intrinsik kerana faktor ini berkait secara langsung dengan struktur dalaman kerja. Sementara faktor *hygiene* dianggap sebagai ciri kerja berasaskan ganjaran ekstrinsik kerana mempunyai kaitan dengan persekitaran atau struktur luaran kerja. Faktor ini terdiri daripada lapan dimensi ciri kerja (dasar organisasi dan pentadbiran, penyeliaan, hubungan antara individu, gaji, jaminan kerja, kehidupan peribadi, keadaan kerja dan status). Faktor *hygiene* berperanan memenuhi keperluan fizikal manakala faktor motivasi memenuhi keperluan psikologi.

Sementara itu, kajian Hackman dan Oldham (1976) melibatkan 658 orang pekerja daripada tujuh organisasi dengan 62 jenis bidang pekerjaan di Amerika Syarikat telah mengemukakan lima dimensi ciri kerja yang berasaskan ganjaran intrinsik atau struktur dalaman kerja terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja menggunakan *Job Characteristics Model*. Dimensi ciri kerja yang dikemukakan bersifat intrinsik kerana terhasil melalui proses kognitif dan pengalaman kerja pekerja dengan kerja dan bertujuan memenuhi keperluan psikologi. Kajian telah menggunakan instrumen *Job Diagnostics Survey* bagi mengukur kewujudan lima dimensi ciri kerja yang dicadangkan dalam kerja yang dilaksanakan oleh responden.

Saranan lima dimensi ciri kerja yang dikemukakan oleh Hackman dan Oldham (1980) telah mendapat kritikan daripada kalangan sarjana kajian kerangka kerja kerana dimensi ciri kerja yang dicadangkan dianggap terhad, mengabaikan persekitaran sosial dan konteks kerja yang sepatutnya lebih luas serta lebih objektif untuk diukur (Morgeson & Humphrey, 2006; Morgeson & Campion, 2003; Morgeson, Garza & Campion, 2012). Namun dimensi ciri kerja yang dicadangkan sesuai digunakan untuk meneliti ganjaran intrinsik atau struktur dalaman sesuatu kerja dalam mempengaruhi motivasi kerja melalui usaha memenuhi keperluan psikologi pekerja (Oldham & Hackman, 2010; Champoux, 2011; Ryan & Deci, 2000).

Seterusnya paradigma baharu mula diperkenalkan dengan memberi penekanan terhadap kepelbagaian dimensi ciri kerja dalam kajian kerja. Lanjutan daripada itu, Campion dan Thayer (1985) serta Campion (1988) telah mengemukakan pendekatan antara disiplin untuk mengkaji ciri kerja dalam sesuatu bidang pekerjaan. Pendekatan ini mengemukakan empat konstruk ciri kerja terdiri daripada konstruk motivasi, konstruk mekanistik, konstruk biologikal dan konstruk persepsi motor. Konstruk motivasi mengandungi 18 dimensi ciri kerja (autonomi, maklum balas kerja intrinsik, maklum balas kerja ekstrinsik, interaksi sosial, kejelasan matlamat, kepelbagaian tugas, identiti tugas, tahap keperluan kemahiran, pelbagai kemahiran, perkembangan diri, kenaikan pangkat, pencapaian, penglibatan, komunikasi, gaji, pengiktirafan dan jaminan kerja).

Sementara konstruk mekanistik terdiri daripada lapan dimensi (pengkhususan kerja, pengkhususan peralatan, kesenangan tugas, bilangan tugas pada satu masa, penggunaan kemahiran yang mudah, pengulangan, lebihan masa dan automasi). Sementara itu, konstruk biologikal terdiri daripada 10 dimensi (kekuatan, mengangkat, ketahanan, tempat duduk, perbezaan saiz, pergerakan kerja, kebisingan, iklim, waktu rehat dan pengiliran kerja). Konstruk persepsi motor pula terdiri daripada 12 dimensi (pencahayaan, paparan, perisian, kelengkapan lain, cetakan bahan kerja, susun atur tempat bekerja, keperluan input maklumat, keperluan output maklumat, keperluan pemprosesan maklumat, keperluan memori, tekanan dan kebosanan). Bagi mengukur setiap dimensi yang dicadangkan dalam setiap konstruk kajian, Campion dan Thayer (1985) telah mencadangkan instrumen *Multimethod Job Design Questionnaire* (MJDQ) yang mengandungi 48 item.

Morgeson dan Humphrey (2006), Morgeson, Garza dan Campion (2012) mencadangkan empat konstruk terdiri daripada ciri-ciri tugas, ciri-ciri pengetahuan, ciri-ciri sosial dan konteks kerja bagi mengkaji ciri kerja. Konstruk ciri-ciri tugas terdiri daripada tujuh dimensi (autonomi penjadualan kerja, autonomi pembuatan keputusan, autonomi kaedah kerja, kepelbagaian tugas, signifikasi, identiti tugas dan maklum balas kerja). Konstruk ciri-ciri pengetahuan mengandungi lima dimensi (kompleksiti kerja, pemprosesan maklumat, penyelesaian masalah, pelbagai kemahiran dan pengkhususan). Sementara itu, konstruk ciri-ciri sosial terdiri daripada lima dimensi (sokongan sosial, inisiatif ketidakbergantungan, penerimaan ketidakbergantungan, interaksi di luar organisasi dan maklum balas daripada rakan sekerja). Selain itu, konstruk konteks kerja mengandungi empat dimensi (ergonomik,

keperluan fizikal, syarat-syarat kerja dan penggunaan kelengkapan). Bagi mengukur setiap dimensi dalam setiap konstruk, Morgeson dan Humphrey (2006) mencadangkan instrumen *Work Design Questionnaire* (WDQ) yang mengandungi 40 item.

Humphrey et al. (2007) mencadangkan model integrasi motivasi, sosial dan konteks kerja untuk mengkaji ciri kerja. Ciri kerja dibahagikan kepada tiga terdiri daripada konstruk ciri-ciri motivasi yang mengandungi 10 dimensi (autonomi, pelbagai kemahiran, kepelbagaian tugas, signifikansi tugas, identiti tugas, maklum balas kerja, pemprosesan maklumat, kompleksiti kerja, pengkhususan dan penyelesaian masalah). Dimensi autonomi dibahagikan kepada tiga sub dimensi terdiri daripada autonomi penjadualan kerja, autonomi kaedah kerja dan autonomi pembuatan keputusan. Konstruk ciri-ciri sosial pula terdiri daripada empat dimensi (ketidakbergantungan, maklum balas kerja daripada rakan sekerja, sokongan sosial dan interaksi di luar organisasi). Sementara itu, konstruk konteks kerja mengandungi tiga dimensi (keperluan fizikal, syarat-syarat kerja dan ergonomik).

Kesimpulannya, ciri kerja merupakan hasil atau output reka bentuk kerja (*work design*), pengstrukturkan kerja, pembahagian kerja dan pengubahsuaian kerja yang dilakukan oleh pihak-pihak yang bertanggungjawab mengurus sesebuah organisasi berdasarkan pertimbangan pelbagai faktor yang berkait dengan sesuatu bidang pekerjaan seperti persekitaran kerja, reka bentuk organisasi, proses teknikal dalam organisasi, tingkah laku pengurusan, kebajikan pekerja, hubungan manusia dalam organisasi, peluang perkembangan kerjaya dan matlamat organisasi. Dalam hal ini,

ciri kerja boleh dijelaskan mengikut aspek motivasi, mekanistik, biologikal, persepsi motor, ciri-ciri tugas, pengetahuan, sosial dan konteks kerja. Disebabkan kajian ini hanya memfokuskan ganjaran intrinsik dalam kerja dan diri pekerja bagi meneliti proses motivasi kerja, maka JCT telah dipilih sebagai teori utama untuk kajian ini.

2.3.1. Ciri Kerja Pengajaran

Kajian Mat Zaini Abdullah dan Rafisah Osman (2014) berasaskan pengajaran guru telah mengesahkan kehadiran lima dimensi ciri kerja yang terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja dalam pengajaran guru. Namun kajian dilakukan hanya bertujuan mengesahkan instrumen pengukuran dimensi ciri kerja. Kajian telah melibatkan 117 responden guru sekolah menengah harian biasa di Daerah Baling, Kedah. Selain itu, kajian juga tidak dapat digeneralisasikan kepada populasi guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah kerana melibatkan saiz sampel yang kecil dan tidak mewakili populasi yang berjumlah 12 007 orang (Jabatan Pendidikan Kedah, 2014). Pada masa yang sama kajian juga tidak menguji pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran dan dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja guru.

2.3.1.1. Pelbagai Kemahiran

Hackman dan Oldham (1980) mentakrifkan pelbagai kemahiran sebagai peluang yang disediakan oleh kerja kepada pekerja untuk menggunakan bakat atau kemahiran yang berbeza dalam melaksanakan kerja. Mengikut Hackman dan Oldham (1980) kerja yang baik perlu menyediakan peluang kepada pekerja untuk menggunakan

segala bakat atau kemahiran yang berbeza dalam melakukan aktiviti kerja. Sementara itu, Morgeson dan Humphrey (2006) mendefinisikannya sebagai gambaran sejauh mana sesuatu kerja memerlukan pekerja menggunakan bakat dan kemahiran yang berbeza untuk menyempurnakan kerja.

Hackman dan Oldham (1975, 1980) menegaskan apabila kerja memerlukan pekerja terlibat dalam pelbagai aktiviti, ia boleh mencabar kemahiran dan keupayaan pekerja. Keupayaan menggunakan kemahiran yang pelbagai dalam melaksanakan kerja menyebabkan pekerja merasakan diri mereka sebagai berharga dan serba boleh (Baumeister, 1998). Proses ini berlaku disebabkan wujud keselarasan antara tingkahlaku individu dengan persepsi sebenar terhadap diri sendiri (Markus, 1977; Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Ilardi, 1997).

Selain itu, Pinder (1984) menjelaskan kerja yang menyediakan penggunaan pelbagai kemahiran sebagai satu elemen positif kerana boleh merangsang lebih banyak deria menyebabkan berlaku peningkatan dalam keseluruhan tahap pengaktifan serta rangsangan. Pelbagai kemahiran boleh memberi kesan yang signifikan dan positif terhadap motivasi kerja (Humphrey et al., 2007). Selain itu, pelbagai kemahiran juga didapati mempunyai hubungan yang signifikan tetapi negatif dengan pusing ganti kerja, ketidakjelasan peranan dan tekanan kerja (Humphrey et al., 2007).

Dalam konteks pengajaran guru di sekolah, penggunaan kemahiran adalah perkara asas untuk melaksanakan pengajaran. Menurut Omardin Ashaari (1998) dan Noraini Idris (2009) penggunaan kemahiran yang pelbagai berpunca daripada kepelbagaian

aktiviti atau tanggungjawab yang terlibat dalam melaksanakan pengajaran. Noraini Idris (2009) telah menggariskan lapan penggunaan kemahiran dalam melaksanakan pengajaran. Antaranya kemahiran mengurus bilik darjah, kemahiran melakukan penilaian, kemahiran menyoal, kemahiran menggalakkan pelajar berfikir, kemahiran kajian tindakan untuk membaiki kualiti pengajaran dan profesional guru, kemahiran mengguna dan mengintegrasikan teknologi maklumat dalam pengajaran, kemahiran memberi maklum balas mengenai hasil kerja pelajar dan kemahiran membuat keputusan. Selain itu, pengajaran juga melibatkan penggunaan kemahiran guru dalam memilih kaedah pengajaran dan bahan bantu mengajar (BBM) yang sesuai bagi mencapai objektif pengajaran yang diharapkan (Jemaah Nazir & Jaminan Kualiti, 2010; Shahril Marzuki, 2005; Noor Hisham Md Nawi, 2011).

Norliza Abdul Majid, Zalizan Mohd Jelas, Norzaini Azman dan Saemah Rahman (2010) menegaskan pengajaran memerlukan guru menggunakan kemahiran komunikasi bagi meningkatkan tahap profesionalisme, mencapai objektif pengajaran dan meningkatkan pencapaian pelajar. Bagi Kenneth (2007) pengajaran tidak wujud tanpa komunikasi dan guru yang menggunakan kemahiran komunikasi yang baik mampu mencipta suasana pengajaran yang lebih baik untuk pelajar. Sementara itu, guru yang menggunakan kemahiran komunikasi yang hebat mampu mempengaruhi pelajar dan penggunaan strategi komunikasi yang berkesan boleh membawa kepada kejayaan pembelajaran pelajar (Guerrero & Floyd, 2006).

Kajian Abdul Wahab Ismail Gani, Kamaliah Siarap dan Hasrina Mustafa (2006) mendapati 68% guru-guru Sains dan Matematik menggunakan komputer dalam

proses pengajaran manakala 47% peratus penggunaannya juga berlaku dalam kalangan guru-guru Sejarah. Kajian telah melibatkan 161 orang guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di Daerah Timur Laut Pulau Pinang. Sementara itu, kajian Kamarul Azmi Jasmi, Mohd Faez Ilias, Abd Halim Tamuri dan Mohd Izham Mohd Hamzah (2011) mendapati guru cemerlang pendidikan Islam menggunakan enam jenis pola bahan bantu mengajar (BBM) dalam proses pengajaran dengan keutamaan kepada buku teks, penggunaan komputer dan LCD, di samping kertas edaran dan modul, kertas mahjong, buku rujukan serta gambar.

Dalam soal penggunaan kemahiran dalam melaksanakan pengajaran, Ab Halim Tamuri dan Mohamad Khairul Azman Aljuhary (2010) menegaskan penggunaan kemahiran guru perlu sentiasa ditingkatkan melalui pengetahuan dalam pelbagai aspek dan tidak hanya tertumpu kepada isi kandungan pelajaran yang diajar supaya kualiti pengajaran menjadi lebih baik. Dalam soal pengetahuan, guru disaran meningkatkan penggunaan kemahiran memotivasikan pelajar untuk terlibat secara aktif dalam pembelajaran agar proses pengajaran berlangsung dalam keadaan yang bermakna, berfaedah dan menyeronokkan (Ab Halim Tamuri & Mohamad Khairul Azman Aljuhary, 2010).

2.3.1.2. Signifikasi Tugas

Signifikasi tugas merupakan kepentingan kerja yang dilakukan dan boleh memberi impak atau kesan yang besar terhadap kehidupan orang lain sama ada dalam organisasi atau di luar organisasi (Hackman & Oldham, 1980). Definisi ini tidak

begitu berbeza sebagaimana dikemukakan oleh Morgeson dan Humphrey (2006) signifikasi tugas menggambarkan sejauh mana kerja yang dilaksanakan oleh pekerja mempengaruhi kehidupan atau kerja orang lain sama ada dalam organisasi atau luar organisasi.

Hackman dan Oldham (1976, 1980) menegaskan apabila pekerja memahami dan sedar bahawa hasil kerja yang dilakukan boleh memberi kesan yang bermakna kepada kehidupan orang lain, pengalaman kerja yang bermakna akan meningkat. Dalam hal ini, signifikasi tugas merupakan dimensi ciri kerja yang menghantar impak kepada pekerja tentang kesan kerja yang dilakukan kepada orang lain. Menurut Bandura (1977), Baumeister dan Vohs (2002) signifikasi tugas menghasilkan kepercayaan dalam diri pekerja bahawa kerja yang dilakukan berupaya untuk menghasilkan kesan dan perubahan kepada kehidupan orang.

Dalam hal ini signifikasi tugas menyumbang kepada pengalaman kerja yang bermakna disebabkan ia berupaya membuat pekerja merasakan bahawa kerja yang dilakukan berkemampuan dan kompeten dalam memberi kesan perubahan serta berupaya mengawal persekitaran (Baumeister & Vohs, 2002; Gecas, 1991). Apabila pekerja merasakan kerja yang dilakukan berupaya menghasilkan perubahan atau memberi impak positif terhadap organisasi, rakan sekerja atau entiti-entiti lain berbanding diri sendiri menyebabkan tahap pengalaman kerja yang bermakna meningkat (Grant, 2008).

Kebanyakan penyelidik mula menyedari kepentingan pemboleh ubah signifikasi tugas melalui kecenderungan kerja pekerja untuk memberi kesan secara langsung atau tidak langsung terhadap kehidupan orang lain (Grant, 2008; Grant & Parker, 2009; Grant, Fried & Juillerat, 2011). Selain mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja, signifikasi tugas turut mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan kepuasan kerja, penglibatan kerja, penilaian prestasi secara subjektif dan persepsi terhadap beban kerja (Humphrey et al., 2007). Di samping itu, meta analisis yang dilakukan oleh Humphrey et al. (2007) juga menunjukkan signifikasi tugas mempunyai hubungan yang signifikan tetapi negatif dengan kelesuan kerja.

Dalam konteks pengajaran guru sukar untuk menentukan secara jelas sama ada guru menyedari kepentingan pengajaran yang mereka terlibat secara langsung. Namun kejayaan guru menerapkan pemikiran tahap tinggi (*higher order thinking skills*) dalam kalangan pelajar boleh memberi kesan secara langsung kepada pencapaian Malaysia dalam pentaksiran TIMMS dan PISA (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Seterusnya memberi kesan positif kepada pencapaian aspirasi menjadikan kualiti pendidikan negara setanding dengan standard antarabangsa (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Selain kejayaan pencapaian matlamat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia untuk mengurangkan jurang pencapaian sebanyak 50% antara pelajar bandar dengan luar bandar menjelang tahun 2020 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Hal ini secara langsung menjelaskan kepentingan pengajaran guru untuk mencapai matlamat Pelan Pembangunan

Pendidikan Malaysia dan aspirasi pendidikan negara sebagaimana digariskan dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan.

2.3.1.3. Identiti Tugas

Identiti tugas adalah peluang pekerja untuk melaksanakan semua segmen-segmen kerja yang membentuk keseluruhan satu kerja dan mempunyai permulaan serta pengakhiran yang jelas (Hackman & Oldham, 1980). Sementara Morgeson dan Humphrey (2006) melihatnya sebagai gambaran sejauh mana sesuatu kerja melibatkan pelaksanaan keseluruhan segmen kerja dengan hasil yang mudah dikenal pasti.

Hackman dan Oldham (1975, 1980) menganggap pekerja yang mempunyai penglibatan kerja yang menyeluruh lebih mudah mengalami pengalaman kerja yang bermakna berbanding pekerja yang terlibat dalam pengkhususan kerja. Dalam hal ini, identiti tugas merangsang pengalaman kerja yang bermakna melalui perasaan yang asyik dan hidup dalam dunia kerja (Deci & Ryan, 1985; Kahn, 1990). Pekerja yang mempunyai perasaan keterlibatan secara menyeluruh dalam melaksanakan kerja akan melihat setiap aktiviti kerja adalah penting dan membolehkan diri sebenar mereka ditonjolkan (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Csikszentmihalyi, 1990; Spreitzer, 1996).

Bagi Pinder (1984) sesuatu kerja yang menyediakan peluang kepada pekerja untuk terlibat secara menyeluruh dalam melaksanakan kerja boleh merangsang elemen dalaman pekerja dan menyebabkan sesuatu pekerjaan dianggap lebih utuh kerana

mempunyai identiti. Meta analisis oleh Humphrey et al. (2007) menunjukkan identiti tugas mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan kepuasan kerja, komitmen organisasi, penglibatan kerja dan motivasi kerja. Namun identiti tugas mempunyai magnitud pengaruh yang kecil secara relatif terhadap motivasi kerja, komitmen organisasi, kepuasan kerja dan penilaian prestasi subjektif dan mempunyai hubungan yang signifikan tetapi negatif dengan tahap ketidakhadiran, konflik peranan, tekanan serta kelesuan (Humphrey et al., 2007).

Dalam melaksanakan pengajaran di sekolah guru secara langsung terlibat dalam merangka rancangan pengajaran tahunan, rancangan pengajaran harian, menterjemahkan kandungan kurikulum menggunakan kaedah pengajaran tertentu untuk difahami oleh pelajar, bertanggungjawab secara personal dalam melaksanakan pengajaran, menyediakan item-item soalan untuk tujuan pengujian, melaksanakan penilaian terhadap pelajar, menyemak kertas jawapan pelajar, merekod markah pelajar dan melakukan proses pemulihan untuk meningkatkan lagi pencapaian pelajar dalam pembelajaran (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012; Jemaah Nazir & Jaminan Kualiti, 2010; Omardin Ashaari, 1998).

Penglibatan menyeluruh guru dalam melaksanakan pengajaran memerlukan penggunaan optimum kemahiran yang dimiliki untuk mencapai matlamat pengajaran. Proses ini secara langsung melibatkan banyak pemprosesan sumber secara serentak. Pemprosesan sumber mempunyai kaitan dengan komponen visual, kognitif, auditori dan psikomotor. Wicken (1984) melalui teori pelbagai sumber menegaskan pemprosesan sumber yang melibatkan lebih daripada satu komponen visual, kognitif,

auditori dan psikomotor secara serentak boleh menyebabkan beban tugas terhasil. Beban tugas yang tinggi boleh menyebabkan motivasi kerja guru menjadi rendah (Norashid Othman & Hamzah Md. Omar, 2014).

2.3.1.4. Autonomi

Autonomi merujuk kepada peluang kebebasan yang disediakan oleh kerja kepada pekerja untuk menggunakan budi bicara dalam menentukan cara atau kaedah melaksanakan kerja (Hackman & Oldham, 1980). Sementara Morgeson dan Humphrey (2006) menjelaskan autonomi sebagai peluang kebebasan yang disediakan oleh kerja kepada pekerja untuk menggunakan kebijaksanaan dalam melakukan penjadualan kerja, bebas membuat keputusan dan memilih kaedah untuk melaksanakan kerja.

Hackman dan Oldham (1980) menekankan kerja yang baik membolehkan pekerja merasai setiap hasil kerja adalah bergantung pada usaha, inisiatif dan keputusan pekerja sendiri berbanding faktor-faktor lain seperti panduan manual kerja, bantuan daripada pengurus dan rakan sekerja. Dalam hal ini, perasaan pekerja lebih kuat mempercayai bahawa kejayaan atau kegagalan sesuatu kerja adalah kebertanggungjawabannya secara peribadi. Pinder (1984) mengakui bahawa autonomi merupakan aspek penting dalam mempengaruhi kepuasan dan motivasi kerja. Hackman dan Oldham (1980) meramalkan autonomi hanya mempengaruhi secara positif pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.

Dalam konteks pendidikan, autonomi penting untuk meningkatkan keberkesanan pengajaran dan pengupayaan guru mengubah suai pengajaran bagi memenuhi keperluan pelajar dan masyarakat serta memberi impak kepada kecemerlangan sekolah (Ebrahim, 2013; Dykstra & Kucita, 2008; Caldwell, 2005). Selain itu, persepsi positif terhadap autonomi didapati mempunyai hubungan dengan pelbagai pemboleh ubah lain seperti kekecewaan, kebimbangan dan tekanan kerja dalam kalangan guru (Dinham & Scott, 2000; Pearson & Moomaw, 2005; Bustingorry, 2008).

Meta analisis oleh Humphrey et al. (2007) mendapati autonomi mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja. Meta analisis Humphrey et al. (2007) turut menunjukkan autonomi mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan penilaian prestasi secara subjektif dan objektif tetapi negatif dengan ketidakhadiran, pengurangan kebimbangan pekerja dan pengurangan tekanan kognitif seperti ketidakjelasan peranan serta konflik peranan. Autonomi juga mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan kepuasan kerja, komitmen terhadap organisasi dan penglibatan kerja serta negatif dengan kebimbangan, tekanan dan kelesuan (Humphrey et al., 2007).

Sementara itu, literatur psikologi sosial mendapati autonomi mempengaruhi secara positif motivasi intrinsik (Gagne & Deci, 2005). Hal ini dapat dikaitkan dengan tiga keperluan asas psikologi, iaitu kompeten, autonomi dan hubungan sosial, sekiranya ketiga-tiga atau salah satu keperluan tersebut dipenuhi motivasi pekerja boleh meningkat (Foss, Minbaeva, Pedersen & Reinholt, 2009). Keperluan terhadap

autonomi adalah penting kerana ia boleh mengekalkan motivasi intrinsik (Deci, Koestner & Ryan, 2001).

Walaupun guru bebas menentukan kaedah pengajaran yang digunakan dan bebas membuat keputusan, namun kebebasan tersebut perlu mengambil kira kesesuaian isi pengajaran, tahap kebolehan pelajar dan lama masa pengajaran yang diperuntukkan. Selain itu, pengajaran guru juga dipantau oleh pengetua melalui proses penyeliaan pengajaran bertujuan meningkatkan efikasi guru (Kementerian Pelajaran Malaysia, 1987; Nurahimah Mohd Yusof & Rafisah Osman, 2010). Hal ini supaya guru menjadi lebih yakin bahawa mereka mampu mengajar dengan baik dan dapat menyelesaikan masalah pembelajaran pelajar (Nurahimah Mohd Yusof & Rafisah Osman, 2010).

Sementara itu, kawalan peraturan terhadap guru juga melibatkan keperluan penyediaan dan penghantaran buku rekod pengajaran kepada pengetua sekolah pada hari terakhir persekolahan setiap minggu (Kementerian Pelajaran Malaysia, 1994; Jabatan Perkhidmatan Awam, 2007). Dalam melaksanakan pengajaran, autonomi hanya wujud dalam ruang profesionalisme guru dan dikawal dengan menggunakan peraturan supaya tidak berlaku tindakan melampaui batasan yang dibenarkan, terutamanya dalam hubungan antara guru dengan pelajar semasa pengajaran berlangsung (Lembaga Penyelidikan Undang-Undang, 2008).

2.3.1.5. Maklum Balas Kerja

Maklum balas kerja merujuk kepada maklumat yang jelas tentang keberkesanan dan prestasi pekerja yang diperoleh secara langsung daripada aktiviti kerja yang dilaksanakan (Hackman & Oldham, 1980). Dalam hal ini, kerja berperanan sebagai penyedia maklumat yang jelas tentang keberkesanan dan prestasi pekerja dalam melaksanakan kerja (Hackman & Oldham, 1980). Sementara Morgeson dan Humphrey (2006) menjelaskan maklum balas kerja sebagai peranan kerja menyediakan maklumat secara langsung dan jelas tentang keberkesanan pekerja dalam melaksanakan kerja.

Maklum balas kerja mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja (Humphrey et al., 2007) kerana bentuk maklumat yang diperoleh tidak terdedah kepada gangguan pelbagai proses psikologi sosial seperti individu yang mempunyai kredibiliti dengan sumber maklumat atau mempunyai kuasa relatif dalam menyampaikan maklumat (Pinder, 1984). Sebaliknya maklumat tentang kecekapan pekerja dalam melaksanakan kerja diperoleh secara langsung apabila kerja selesai dilakukan atau semasa kerja dilaksanakan (Pinder, 1984).

Dalam proses membina motivasi kerja, pekerja memerlukan maklum balas kerja tentang prestasi dan keberkesanan kerja yang mereka lakukan. Maklum balas kerja boleh diperoleh secara langsung daripada aktiviti-aktiviti yang berkait dengan kerja, mudah dan lebih bersifat peribadi. Pinder (1984) menegaskan kecekapan maklum balas yang diperoleh daripada kerja boleh mengelakkan kecairan maklumat

disebabkan oleh faktor persekitaran kerja. Maklum balas kerja yang tepat pada masanya merupakan keutamaan teori-teori berasaskan motivasi seperti teori penetapan matlamat sebagai keperluan pekerja terhadap maklumat dalam usaha mereka untuk menetapkan prestasi berkait dengan matlamat yang diharapkan terhadap mereka, di samping mengubah suai tingkah laku supaya sesuai dengan matlamat yang ingin dicapai (Locke & Latham, 2002).

Kepentingan maklum balas kerja dibuktikan melalui meta analisis Humphrey et al. (2007). Selain mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja, maklum balas kerja juga mempunyai hubungan dengan kepuasan kerja, di samping mempunyai hubungan yang negatif dengan ketidakjelasan peranan, konflik peranan, kebimbangan, kelesuan dan beban kerja (Humphrey et al., 2007). Hackman dan Oldham (1980) meramalkan maklum balas kerja mempunyai hubungan yang positif dengan pengetahuan sebenar hasil kerja dan berhubungan positif secara tidak langsung dengan motivasi kerja.

Secara keseluruhannya, ciri kerja pengajaran guru terbentuk melalui struktur organisasi berpusat bertujuan menyelaraskan segala aktiviti pengajaran pada peringkat sekolah. Hal ini secara langsung menyebabkan sebahagian besar keputusan berkait dengan pengajaran dibuat secara berpusat. Menurut Champoux (2011) amalan pembuatan keputusan secara berpusat boleh menyebabkan skop tanggungjawab dan keupayaan pekerja untuk membuat keputusan adalah rendah menyebabkan pelbagai kemahiran dan autonomi menjadi rendah.

Selain itu, proses teknikal organisasi yang mengutamakan kerja yang standard, rutin, melibatkan penggunaan kemahiran yang sama dan pekerja hanya melaksanakan sebahagian kecil daripada keseluruhan aktiviti kerja boleh menyebabkan pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas, autonomi dan maklum balas kerja menjadi rendah (Hackman & Oldham, 1980; Champoux, 2011; Grant et al., 2011; Sheng, Chang & Wan, 2011).

Di samping itu, Champoux (2011) juga menegaskan tingkah laku pengurusan dengan amalan penyeliaan yang ketat menyebabkan keupayaan pekerja untuk membuat keputusan menjadi rendah dan boleh memberi kesan negatif kepada ciri kerja. Sehubungan dengan itu menjadi satu persoalan tentang pengaruh ciri kerja pengajaran untuk meningkatkan motivasi kerja melalui pengalaman psikologi.

2.3.2. Kajian Persepsi Ciri Kerja

Sintesis literatur mendapati kajian ciri kerja berasaskan ganjaran intrinsik dan berkait dengan motivasi kerja banyak menggunakan dimensi ciri kerja yang dicadangkan oleh Hackman dan Oldham (1980). Morgeson dan Campion (2003), Renn dan Vanderberg (1995) serta Fried dan Fried (1987) mendapati dimensi ciri kerja yang berasaskan *Job Characteristics Theory* (JCT) telah menjana lebih dua ratus kajian kerja berkait dengan motivasi kerja. Berbanding dengan teori-teori kerja yang lain, dimensi ciri kerja yang dicadangkan oleh JCT telah menjana banyak penyelidikan dan antara teori yang komprehensif (Algera, 1990; Anthony, Perrewé & Kacmar, 1996). Kajian-kajian lepas berkait dengan ciri kerja menggunakan JCT cenderung

untuk menganalisis keseluruhan kerja responden tanpa memilih unit kerja yang lebih spesifik dan melibatkan pelbagai jenis bidang pekerjaan yang berbeza. Hal ini menyebabkan wujud perbezaan tahap persepsi yang ketara antara kajian (Morgeson et al., 2012).

Kajian Casey et al. (2012a) telah membandingkan skor min dimensi ciri kerja dalam kalangan pekerja bank di Guatemala dan Nicaragua. Kajian ini menggunakan JDS sebagai instrumen untuk pungutan data dengan menggunakan skala jenis likert lima mata. Dapatan kajian sebagaimana dalam Jadual 2.1 di bawah :

Jadual 2.1

Skor Min Kakitangan Bank di Guatemala dan Nicaragua

Dimensi Ciri Kerja	Bank di Nicaragua	Bank di Guatemala
Pelbagai kemahiran	3.77	3.71
Identiti tugas	3.01	3.35
Signifikasi tugas	2.50	3.10
Autonomi	2.86	2.72
Maklum balas kerja	3.50	3.48

Nota : Diubah suai daripada “An Evaluation of Motivation in the Banking Industry in Guatemala Utilizing the Hackman and Oldham Job Characteristics Model” oleh J.R. Casey, J. Robbins & D.J. Sisson, 2012a, *Journal of International Business Research*, 11, p. 137.

Kajian di Malaysia telah dilakukan oleh Johanim Johari et al. (2009 & 2011) melibatkan jenis sampel yang sama terdiri daripada 100 dan 256 kakitangan awam di Utara Semenanjung Malaysia. Persepsi responden terhadap dimensi ciri kerja telah dinilai menggunakan JDS dengan skala jenis likert tujuh mata. Dapatan kajian

(Jadual 2.2) menunjukkan tahap persepsi kakitangan awam tidak begitu berbeza kecuali bagi identiti tugas dan autonomi yang mengalami perubahan keutamaan.

Jadual 2.2

Skor Min Kakitangan Awam di Utara Semenanjung Malaysia

Dimensi Ciri Kerja	Kajian Tahun 2009	Kajian Tahun 2011
Pelbagai kemahiran	4.45	4.56
Identiti tugas	4.56	5.01
Signifikasi tugas	5.56	5.18
Autonomi	4.62	4.57
Maklum balas kerja	5.61	5.29

Nota : Diubah suai daripada “Construct Validation of the Job Characteristics Scale in the Malaysian Public Service Setting,” oleh Johanim Johari, Daratul Ambia Che Mit & Khulida Kirana Yahya, 2009, *International Review of Business Research Papers*, 5, p. 65; “The Dimensions of Job Characteristics: A Validation Study in a Malaysian Context” oleh Johanim Johari, Khulida Kirana Yahya, Daratul Ambia Che Mit & Abdullah Omar, 2011, *International Business Management*, 5, p. 96.

Kajian Abu Zafar et al. (2013) telah melibatkan 100 responden terdiri daripada pekerja industri pakaian di Savar, Daerah Dhaka, Bangladesh menunjukkan tahap identiti tugas adalah paling tinggi, diikuti signifikasi tugas, maklum balas kerja, autonomi dan pelbagai kemahiran. Hal ini berbeza bagi industri pakaian di Portugal dalam kajian Gomes et al. (2013) yang melibatkan 110 responden dalam kalangan pekerja 15 buah kedai pakaian berjenama mendapati tahap pelbagai kemahiran adalah lebih tinggi berbanding identiti tugas, autonomi, maklum balas kerja dan signifikasi tugas. Kedua-dua kajian merentasi dua budaya yang berbeza walaupun melibatkan bidang pekerjaan yang hampir sama.

Kajian Aneel et al. (2011) telah melibatkan 205 kakitangan bank perdagangan di Islamabad, Pakistan. Sementara kajian Rabia dan Adnan (2010) juga melibatkan

kakitangan perbankan dengan 150 responden yang terdiri daripada pengurus-pengurus bank di bandar Rawalpindi, Pakistan. Kajian Aneel et al. (2011) mendapati tahap signifikasi tugas dalam kalangan kakitangan bank perdagangan adalah lebih tinggi jika dibandingkan dengan identiti tugas, maklum balas kerja, pelbagai kemahiran dan autonomi.

Sebaliknya, kajian Rabia dan Adnan (2010) menunjukkan dimensi ciri kerja yang lebih diutamakan oleh pengurus-pengurus bank di Rawalpindi ialah signifikasi tugas, identiti tugas, maklum balas kerja, autonomi dan pelbagai kemahiran. Kajian Aneel et al. (2011) memberi fokus kepada kakitangan bank secara umum sedangkan Rabia dan Adnan (2010) memberi tumpuan kepada pengurus-pengurus bank. Perbezaan dua dimensi ciri kerja terakhir boleh berpunca daripada perbezaan posisi atau jawatan dalam organisasi yang mempengaruhi persepsi pekerja terhadap instrumen kajian (Taber & Taylor, 1990; Buys, Olckers & Schaap, 2007; Dunham, Aldag & Brief, 1977).

Di samping dapatan kajian-kajian di atas, kajian Casey et al. (2012b) bertujuan membandingkan tahap persepsi terhadap dimensi ciri kerja antara pekerja di Amerika Syarikat dengan Nicaragua, Guatemala dan Mexico. Kajian menunjukkan tahap persepsi pekerja terhadap dimensi ciri kerja boleh berbeza disebabkan latar budaya dan jantina. Skor min pekerja di Amerika menunjukkan tahap signifikasi tugas adalah paling tinggi, diikuti autonomi, pelbagai kemahiran, identiti tugas dan maklum balas kerja. Sebaliknya pekerja di luar Amerika lebih mengutamakan

pelbagai kemahiran, identiti tugas, maklum balas kerja, autonomi dan signifikasi tugas dalam kandungan kerja.

Sementara itu, kajian perbandingan budaya yang berbeza pada peringkat awal telah dilakukan oleh Lee-Ross (2005). Kajian telah melibatkan pekerja perhotelan di Australia dan Mauritius dengan saiz sampel berjumlah 125 orang (43 pekerja hotel di Australia dan 82 pekerja hotel di Mauritius). Keputusan kajian menunjukkan pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas, autonomi dan maklum balas kerja pekerja hotel di Australia lebih tinggi berbanding pekerja hotel di Mauritius. Skor min bagi setiap dimensi ciri kerja pekerja hotel di Australia antara 5 hingga 7 sedangkan pekerja hotel di Mauritius antara 4 hingga 5. Lee-Ross (2005) dalam kesimpulannya menegaskan perbezaan ini berlaku disebabkan faktor budaya termasuk gaya pengurusan konvensional yang diamalkan dalam pengurusan hotel di Mauritius. Namun, kajian Lee-Ross (2005) tidak menjelaskan tahap persepsi ciri kerja mengikut keutamaan antara pekerja hotel di Australia dan Mauritius.

Sementara itu, kajian Mansour (2013) telah melibatkan 942 responden dalam persekitaran organisasi di Iran telah menghasilkan autonomi sebagai dimensi ciri kerja utama, diikuti identiti tugas, signifikasi tugas, maklum balas kerja dan pelbagai kemahiran. Walau bagaimanapun kajian Mansour (2013) tidak menyatakan dengan jelas bidang pekerjaan yang dikaji dan hanya menggambarkan latar budaya dengan satu set data yang sama untuk menghasilkan keutamaan dimensi ciri kerja.

Selain kajian-kajian di atas, kajian yang dilakukan oleh *US Merit System Protection Board* (2012) telah melibatkan saiz sampel yang lebih besar, iaitu 42020 responden yang terdiri daripada kakitangan kerajaan persekutuan di Amerika Syarikat. Tujuan kajian untuk menilai tahap persepsi responden terhadap dimensi ciri kerja. Keputusan kajian menunjukkan tahap persepsi pekerja terhadap kerja meletakkan pelbagai kemahiran sebagai dimensi ciri kerja paling penting, diikuti signifikasi tugas, autonomi, maklum balas kerja dan identiti tugas. Pemeringkatan identiti tugas pada tahap paling rendah berbanding dimensi ciri kerja yang lain menunjukkan ciri kerja kakitangan kerajaan persekutuan di Amerika Syarikat lebih cenderung menyediakan peluang kepada pekerja untuk memaksimumkan kemahiran.

Berbanding kajian-kajian di atas, kajian Mahesh (2010) telah melibatkan enam jabatan dalam sebuah syarikat swasta di Chennai, India. Kajian melibatkan responden seramai 96 orang terdiri daripada kakitangan jabatan akaun, jabatan eksport, jabatan logistik, jabatan teknologi maklumat, jabatan sumber manusia dan jabatan jualan. Keseluruhan skor min bagi 96 responden menunjukkan tahap persepsi pekerja cenderung kepada maklum balas kerja, pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas dan autonomi. Walau bagaimanapun, kajian Mahesh (2010) kurang menyakinkan kerana hanya melibatkan saiz sampel yang kecil dan fungsi setiap jabatan adalah berbeza walaupun berada dalam syarikat yang sama (Tiegs, Tetrick & Fried, 1992; Hunter, 2006; Stone & Gueutal, 1985).

Sementara itu, kajian dalam bidang perkhidmatan juga menunjukkan terdapat perbezaan kepentingan dimensi ciri kerja walaupun bidang perkhidmatan sepatutnya

lebih berorientasikan usaha menyediakan perkhidmatan yang lebih baik kepada pelanggan dan perlu lebih cenderung kepada signifikasi tugas (Muhamad Ali Embi & Syamsir Sali, 2013). Namun begitu, kajian Hala dan Neamat (2012) yang bertujuan untuk meneliti dimensi ciri kerja dalam bidang tugas jururawat menghasilkan dapatan yang berbeza dengan orientasi bidang perkhidmatan. Seramai 52 orang jururawat telah dijadikan responden kajian. Berasaskan skor min, dimensi ciri kerja yang paling menonjol dalam kerja jururawat ialah identiti tugas, pelbagai kemahiran, maklum balas kerja, signifikasi tugas dan autonomi. Dalam kesimpulan kajian, Hala dan Neamat (2012) mencadangkan agar dimensi ciri kerja sentiasa dikaji untuk tujuan penambahbaikan kerja bagi mempengaruhi motivasi kerja pekerja.

Kajian Lawrence (2001) dan Guise (1988) melibatkan bidang pendidikan. Kedua-dua kajian melibatkan bidang perkhidmatan pendidikan di dua buah negara yang berbeza. Kajian Lawrence (2001) telah melibatkan 437 guru muzik di 33 buah sekolah di Amerika Syarikat menghasilkan kecenderungan dimensi ciri kerja yang mengutamakan autonomi, pelbagai kemahiran, maklum balas kerja, identiti tugas dan signifikasi tugas. Sedangkan kajian Guise (1988) telah melibatkan 172 pensyarah Kolej Komuniti di Ontario, Kanada telah menunjukkan persepsi pensyarah lebih cenderung kepada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, autonomi, maklum balas kerja dan identiti tugas.

Kajian yang lebih mutakhir melibatkan bidang pengajaran telah dilakukan oleh Mat Zaini Abdullah dan Rafisah Osman (2014) terdiri daripada 117 responden dalam kalangan guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di Daerah Baling, Kedah.

Dapatan dengan menggunakan skala jenis likert empat mata berasaskan skor min menunjukkan tahap persepsi terhadap pelbagai kemahiran adalah lebih tinggi diikuti signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja.

Kajian di Malaysia oleh Johanim Johari et al. (2009, 2011) telah melibatkan 100 dan 256 responden dalam kalangan kakitangan sembilan agensi dalam Jabatan Perkhidmatan Awam (tidak termasuk guru) di utara Semenanjung Malaysia. Sehubungan itu, wujud kesukaran untuk melakukan generalisasi dapatan kajian terhadap guru-guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah. Hal ini memerlukan satu kajian baru dilakukan.

Walaupun kajian Mat Zaini Abdullah dan Rafisah Osman (2014) secara langsung melibatkan sampel dalam kalangan guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah, namun kajian mereka melibatkan jumlah sampel yang kecil dan hanya melibatkan guru-guru di Daerah Baling berbanding populasi sebenar guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah yang melebihi 12,000 orang. Dalam hal ini tidak diketahui bagaimanakah tahap persepsi guru terhadap dimensi ciri kerja yang dicadangkan sekiranya kajian dibuat dalam jumlah sampel yang lebih besar menggunakan skop kerja pengajaran yang lebih khusus.

Kesimpulannya, dimensi ciri kerja yang dicadangkan terdapat dalam semua jenis bidang pekerjaan, namun berbeza dari segi keutamaan walaupun bidang kerja yang dikaji adalah sama atau hampir sama. Perbezaan berlaku boleh disebabkan oleh faktor-faktor seperti latar belakang budaya, persekitaran semasa di tempat kerja,

faktor peribadi responden, jawatan yang disandang dalam organisasi, skop bidang kerja yang terlalu luas dan sistem kerja yang mungkin mempengaruhi tahap persepsi pekerja terhadap instrumen yang mengukur ciri kerja.

2.4. Pengalaman Psikologi

Kajian kerangka kerja berasaskan ganjaran intrinsik secara langsung memerlukan penglibatan kerja bagi mengenal pasti kewujudan dimensi ciri kerja dan dimensi pengalaman psikologi yang dicadangkan. Sementara kajian penglibatan kerja menunjukkan modal psikologi adalah peramal penting penglibatan kerja. Modal psikologi dicirikan oleh pekerja yang mempunyai keyakinan diri dalam menentukan usaha yang diperlukan untuk berjaya apabila melaksanakan kerja yang mencabar, membentuk sikap yang positif, gigih bagi mencapai matlamat untuk berjaya dan apabila berhadapan dengan halangan mereka mampu bertahan (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007).

Penglibatan kerja dirujuk sebagai keadaan fikiran yang positif dan memuaskan untuk melakukan kerja (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). Definisi ini dicirikan oleh tiga aspek utama, iaitu, semangat, dedikasi dan keasyikan. Aspek semangat dizahirkan melalui tahap tenaga yang tinggi dan mempunyai ketahanan mental semasa bekerja, sentiasa ingin membantu orang lain serta tabah menghadapi halangan atau kesukaran kerja. Dedikasi adalah kekuatan yang terbina melalui pengalaman psikologi yang signifikan, mempunyai keinginan yang membara, berinspirasi dan rasa bangga terhadap kerja. Sementara keasyikan dicirikan dengan

perasaan penumpuan penuh tanpa menyadari masa berlalu dengan cepat dan kesukaran untuk memisahkan diri dari suasana kerja.

Walaupun kajian penglibatan kerja telah mengambil kira ciri kerja yang distilahkan sebagai sumber kerja, namun kajian penglibatan kerja tidak mengukur sama ada pekerja mengalami pengalaman psikologi melalui pengalaman kerja (Patrick & Bhat, 2014). Seorang pekerja yang berdedikasi tetapi tidak mengalami pengalaman psikologi melalui pengalaman kerja boleh menyebabkan motivasi kerjanya rendah, yang akhirnya gagal bertahan untuk meneruskan pelaksanaan kerja dengan lebih cemerlang pada masa depan (Patrick & Bhat, 2014).

Hackman dan Oldham (1980) telah mengenal pasti dimensi pengalaman psikologi yang dianggap kritikal dalam diri pekerja. Sekiranya dimensi pengalaman psikologi dapat dirangsang oleh dimensi ciri kerja yang dicadangkan, motivasi kerja pekerja boleh meningkat. Dimensi pengalaman psikologi yang dicadangkan adalah terdiri daripada pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja.

2.4.1. Pengalaman Kerja yang Bermakna

Pengalaman kerja yang bermakna merujuk kepada proses dalam diri pekerja berasaskan pengalaman dan penglibatan kerja yang boleh memberi makna secara peribadi dan dianggap berharga kepada pekerja (Hackman & Oldham, 1980). Pratt dan Ashforth (2003) mendefinisikannya sebagai nilai kepentingan kerja bagi seseorang individu atau output yang terhasil dalam bentuk perasaan setelah

melakukan kerja. Selain itu, pengalaman kerja yang bermakna merupakan satu proses bagaimana pekerja dapat menghasilkan atau mencari pengertian positif dalam kerja yang mereka lakukan (Wrzesniewski & Dutton, 2001; Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003). Bagi Wrzesniewski et al. (2003) persepsi terhadap pengalaman kerja yang bermakna secara khususnya ditentukan oleh setiap individu, namun pada masa yang sama persepsi tersebut turut dipengaruhi oleh persekitaran dan konteks sosial.

Dalam bidang tingkah laku organisasi, pengalaman kerja yang bermakna banyak dikaji menggunakan perspektif psikologi. Kajian berdasarkan perspektif psikologi mengandaikan persepsi terhadap pengalaman kerja yang bermakna adalah berasaskan interpretasi individu secara subjektif kepada pengalaman kerja dan interaksinya dengan kerja (Baumeister, 1991; Brief & Nord, 1990; Wrzesniewski, 2003). Rosso, Dekas dan Wrzesniewski (2010) mendapati sumber utama yang boleh mempengaruhi pembinaan pengalaman kerja yang bermakna ialah diri pekerja.

Pengalaman kerja yang bermakna dikaitkan dengan diri pekerja kerana diri pekerja merupakan agen utama yang menentukan tingkah laku, sikap dan kepercayaan (Bandura, 1989; Maslow, 1968; Roger, 1961). Sementara itu, diri pekerja mempunyai hubungan yang rapat dengan konsep sendiri dan secara langsung mempengaruhi pemikiran serta perasaan terhadap diri sebagai objek (Rosenberg, 1979). Dalam hal ini, konsep sendiri individu mudah dibentuk, mudah bertukar persepsi diri dan perasaan apabila bertindak balas dengan pengalaman kerja dan konteks kerja yang berbeza (Ashforth & Mael, 1989).

Dalam kajian gelagat organisasi, pengalaman kerja yang bermakna menjadi salah satu motif utama individu untuk memenuhi keperluan peribadi dan boleh merangsang motivasi kerja (Britt, Adler & Bartone, 2001; Chalofsky, 2010). Chalofsky (2010) menegaskan pengalaman kerja yang bermakna mempunyai hubungan yang rapat dengan usaha individu untuk memenuhi keperluan pada tahap yang lebih tinggi. Apabila keperluan tahap tinggi dipenuhi, individu akan mula merasai bahawa kerja yang dilakukan adalah bermakna dan boleh memenuhi tujuan kehidupan mereka. Menurut Tummers dan Den Dulks (2013) perasaan bahawa kerja yang dilakukan adalah bermakna dan berharga mempunyai kesan yang lebih positif kepada komitmen pekerja terhadap organisasi.

Sementara itu sintesis terhadap bahan karya yang disorot mendapati pengalaman kerja yang bermakna mempengaruhi beberapa pemboleh ubah penting dalam kajian tingkah laku organisasi seperti motivasi kerja, kepuasan kerja dan prestasi individu (Hackman & Oldham, 1980; Roberson, 1990), tingkah laku kerja (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2010), penglibatan kerja (May, Gilson & Hunter, 2004), pengupayaan (Spreitzer, 1996), tekanan kerja (Elangovan, Pinder & McLean, 2010), identifikasi organisasi (Partt, Rockman & Kaufmann, 2006) dan pembangunan kerjaya (Dik & Duffy, 2009).

Walau bagaimanapun dalam konteks pengajaran guru sukar untuk dijelaskan sejauh mana pengalaman kerja yang bermakna boleh mempengaruhi motivasi kerja dan berperanan sebagai pengantara hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru disebabkan kurang kajian yang dilakukan.

2.4.2. Pengalaman Kebertanggungjawaban Terhadap Hasil Kerja

Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja merupakan perasaan kebertanggungjawaban atau akauntabiliti secara peribadi pekerja terhadap hasil kerja yang dilakukan dan terhasil dalam diri pekerja melalui pengalaman kerja (Hackman & Oldham, 1980). Morisson dan Phelps (1999) mendefinisikan sebagai kepercayaan setiap individu bahawa mereka secara peribadi berperanan untuk melakukan perubahan yang membina. Dalam konteks pengajaran guru, Lauermann dan Karabenick (2013) menjelaskan perasaan kebertanggungjawaban merupakan rasa obligasi dalaman dan komitmen terhadap keberhasilan pengajaran yang telah ditetapkan.

Twiss (1977) mencadangkan tiga kategori kebertanggungjawaban terdiri daripada kebertanggungjawaban deskriptif, kebertanggungjawaban normatif dan kebertanggungjawaban peranan. Kebertanggungjawaban deskriptif merujuk kepada hubungan sebab-akibat atau *causality*. Sementara itu, teori atribut telah mengenal pasti dua tambahan pemboleh ubah bagi kebertanggungjawaban deskriptif terdiri daripada keprihatinan dan keupayaan meramal, iaitu kesedaran terhadap kesan daripada sesuatu tindakan (Weiner, 1995).

Sementara itu, kriteria utama bagi kebertanggungjawaban normatif ialah kepatuhan kepada piawaian norma seperti nilai-nilai moral atau peraturan yang berkait dengan betul atau salah. Pada masa yang sama kriteria utama kebertanggungjawaban peranan mempunyai hubungan yang rapat dengan kebertanggungjawaban normatif, iaitu

memenuhi keperluan sosial seperti peranan sebagai ibu bapa, guru dan hubungan sosial seperti hubungan majikan-pekerja (Twiss, 1977).

Dalam literatur pendidikan, perasaan kebertanggungjawaban merupakan salah satu elemen yang paling berpengaruh untuk meningkatkan keberhasilan pengajaran (Dahlgren & Hammar, 2009; Diamond, Randolph & Spillane, 2004; Lauermann & Karabenick, 2011, 2013). Sikap kebertanggungjawaban melibatkan peningkatan perasaan guru terhadap amalan pengajaran mereka, kesejahteraan mental pelajar, pembelajaran pelajar dan prestasi pelajar (Lauermann & Karabenick, 2013). Namun Lauermann dan Karabenick (2011) menegaskan kajian tentang perasaan kebertanggungjawaban telah dibuat dengan pelbagai perspektif tetapi penyelidikan yang memberi tumpuan kepada guru masih lagi kurang. Sementara dalam literatur pendidikan ia kurang dijelaskan terutamanya berkait dengan kesannya terhadap motivasi guru, emosi dan tingkah laku (Lauermann & Karabenick, 2011).

Dalam pelaksanaan pengajaran, kebertanggungjawaban peribadi terhadap hasil pengajaran mempunyai implikasi motivasi yang penting. Guru yang terlibat dalam tingkah laku tersebut bukan disebabkan oleh keseronokan tetapi berpunca daripada keperluan dalaman dan tuntutan tugas (Lauermann & Karabenick, 2011). Bagi memenuhi kebertanggungjawaban profesional, guru memperuntukkan usaha yang tinggi untuk menghasilkan pengajaran yang berkualiti, melakukan yang terbaik untuk membantu pelajar dan sentiasa menambah baik pengajaran bagi meningkatkan pembelajaran pelajar (Broadfoot, Osborn, Gilly & Paillet, 1987; Fischman, DiBara & Gardner, 2006; Halvorsen, Lee & Andrade, 2009; Schlock, 1998).

Dalam pengajaran guru, perasaan kebertanggungjawaban guru secara peribadi berpotensi mempengaruhi praktis pengajaran, kesejahteraan psikologikal dan boleh memaksimumkan prestasi pembelajaran pelajar (Lauermann & Karabenick, 2013). Perasaan kebertanggungjawaban guru didapati mempunyai hubungan dengan keberhasilan seperti sikap positif terhadap pengajaran dan dedikasi profesional (Halvorsen et al., 2009), kepuasan kerja (Winter, Brenner & Petrosko, 2006), mempunyai nilai positif terhadap pengajaran (Guskey, 1984) dan meningkatkan kepercayaan guru terhadap keupayaannya untuk mempengaruhi pelajar melalui kaedah pengajaran yang berbeza (Guskey, 1988).

Rasa kebertanggungjawaban memerlukan guru faham secara mendalam tentang tanggungjawab mereka dan situasi yang memerlukan mereka bertanggungjawab secara peribadi untuk setiap hasil kerja yang dilakukan (Lauermann & Karabenick, 2013). Dalam hal ini, Lauermann dan Karabenick (2013) telah membahagikan tanggungjawab guru kepada empat dimensi utama terdiri daripada tanggungjawab memotivasikan pelajar untuk belajar, tanggungjawab terhadap pencapaian pelajar, tanggungjawab dalam hubungan dengan pelajar dan tanggungjawab mengajar pelajar. Namun pembahagian tersebut tidak menyentuh secara langsung perasaan kebertanggungjawaban guru terhadap pengajaran yang mereka terlibat secara langsung.

2.4.3. Pengetahuan Sebenar Hasil Kerja

Menurut Hackman dan Oldham (1980) pekerja yang mempunyai pengetahuan sebenar hasil kerja yang dilakukan oleh mereka boleh membina perasaan bermotivasi terhadap kerja. Pengetahuan sebenar hasil kerja merujuk kepada kefahaman dan pengetahuan yang jelas serta berterusan pekerja terhadap keberkesanan atau kecekapan mereka dalam melaksanakan kerja (Hackman & Oldham, 1980). Pekerja yang gagal mengetahui tentang kecekapan mereka dalam melaksanakan kerja secara langsung gagal merasai pengalaman mempunyai perasaan positif apabila melakukan kerja dengan baik (Hackman & Oldham, 1980). Hal ini kerana pekerja lebih cenderung memenuhi keperluan kerja berbanding memahami aspirasi sebenar sesuatu kerja dilaksanakan (Hackman & Oldham, 1980; Champoux, 2011; Faturachman, 1997).

Dalam konteks pengajaran guru, pengetahuan sebenar hasil kerja diperoleh secara langsung melalui proses refleksi pengajaran yang dilakukan oleh guru sama ada semasa dan selepas pengajaran (Schon, 1983 & 1987). Pengetahuan sebenar hasil kerja berasaskan pengajaran merupakan keberhasilan refleksi yang melibatkan teknik membuat pertimbangan tentang segala tindakan yang telah dilakukan oleh seorang guru dalam pengajaran dan mempunyai kait rapat dengan proses minda (Eick, 2002; Ross, 1989). Schon (1987) menyatakan keberhasilan refleksi pengajaran boleh membawa kepada kesenian profesional, iaitu kecekapan seseorang guru apabila berhadapan dengan situasi yang penuh dengan kejutan, kekaburan atau konflik.

Dewey (1933) menganggap individu yang mempunyai pengetahuan sebenar hasil kerja sentiasa aktif dalam memikirkan masalah yang dihadapi, gigih untuk mencari jalan penyelesaian, sedia mengorbankan masa untuk memastikan masalah dapat diatasi dan sentiasa menerima pandangan yang berpotensi untuk menyelesaikan masalah. Bagi Boud, Keogh & Walker (1985) pengetahuan sebenar hasil kerja adalah proses meneutralkan kembali segala perasaan negatif yang menyelubungi pengalaman yang dilalui supaya satu perspektif baru dapat dihasilkan daripada pengalaman tersebut sekali gus berjaya mengubah tingkah laku dan tindakan seseorang. Ia juga merupakan tindakan yang bertujuan dan berhati-hati (Loughran, 1996), melakukan penilaian secara kritikal dan melibatkan proses menyiasat serta mengenal pasti pengalaman yang telah dilalui (Mezirow, 1991).

Dalam membina pengetahuan sebenar hasil kerja berasaskan refleksi pengajaran, Schon (1983, 1987) membezakan proses pemikiran kepada pengetahuan semasa pengajaran melibatkan guru melihat semula dan memikirkan permasalahan yang wujud untuk memahami situasi manakala pengetahuan selepas pengajaran memerlukan guru merenung kembali proses pemikirannya dan menganalisis situasi sebelum merancang tindakan susulan. Kedua-dua pengetahuan semasa dan selepas pengajaran dapat membantu guru mengembangkan diri dalam bidang profesionalnya.

Dalam hal ini, Van Manen (1977) membahagikan pengetahuan berasaskan refleksi pengajaran kepada tiga jenis terdiri daripada pengetahuan berasaskan teknikal, pengetahuan berasaskan pratikal/kontekstual dan pengetahuan kritikal/dialektikal. Pengetahuan berasaskan teknikal melibatkan pengetahuan keberkesanan sesuatu

amalan atau tindakan dalam mencapai objektif pengajaran. Pengetahuan pada peringkat ini lebih memberikan tumpuan kepada perkara-pekerja teknikal dalam bilik darjah seperti pengurusan bilik darjah dan teknik-teknik pengajaran dengan tumpuan kepada penambahbaikan kemahiran diri guru dalam pengurusan kelas dan penguasaan teknik-teknik pengajaran.

Sementara pengetahuan berasaskan pratikal melibatkan penelitian keberkesanan amalan dan tindakan pengajaran termasuk menganalisis objektif dan kandungannya. Objektif atau hasil pembelajaran diteliti dan dipersoalkan dari aspek kesesuaian dengan konteks, persekitaran pelajar dan masyarakat, manakala pengetahuan kritikal merangkumi pengetahuan berasaskan teknikal dan pratikal serta melibatkan pertimbangan isu-isu etika, moral dan keadilan tentang amalan, tindakan, objektif, hasil dan kesan pengajaran.

Kesimpulannya, pengalaman psikologi berasaskan pengalaman pengajaran merupakan proses kognitif yang memerlukan penglibatan kerja. Ia terhasil daripada cetusan pengalaman yang memberi kesan kepada guru dan melibatkan beberapa tindak balas dalam diri guru seperti nilai yang dipegang, kepercayaan serta dasar pemikiran untuk menghasilkan integrasi antara pemahaman baru dengan pengalaman yang telah dilalui. Dalam hal ini pengalaman psikologi merupakan aspek penting untuk meningkatkan pengajaran guru agar lebih berkesan.

Walaupun pengalaman psikologi merupakan satu proses untuk guru merasai pengalaman kerja yang bermakna, perasaan kebertanggungjawaban terhadap hasil

kerja dan meningkatkan pengetahuan sebenar hasil kerja, namun sejauh mana pengalaman psikologi berasaskan pengalaman pengajaran guru berperanan untuk meningkatkan motivasi kerja sukar untuk dipastikan kerana melibatkan proses dalam diri guru yang perlu diteliti.

2.5. Konsep Motivasi Kerja

Motivasi kerja merupakan tindak balas psikologi terhadap kerja yang terhasil dalam diri pekerja melalui latar belakang pekerja dan proses kognitif terhadap pengalaman yang diperoleh daripada pelaksanaan kerja (Warr, 2013). Proses kognitif terhadap motivasi kerja melibatkan pelbagai penilaian dalam fikiran pekerja seperti penilaian situasi, situasi tempat, perbandingan dengan individu lain dan situasi-situasi lain. Penilaian dalaman (sama ada sedar atau separa sedar) yang berkait dengan motivasi kerja adalah berdasarkan kepada pilihan pekerja melalui pertimbangan keperluan diri dan nilai-nilai yang menjadi pegangannya (Gagne & Deci, 2005).

Dalam hal ini, teori-teori kandungan (*content theories*) seperti teori personaliti, teori-teori keperluan, teori-teori kerja dan teori-teori berasaskan konsep sendiri memberi tumpuan kepada ciri-ciri pekerja dan/atau ciri kerja untuk menjelaskan apa dan bagaimana motivasi kerja boleh ditingkatkan (Brief & Motowildl, 1986; Maslow, 1954; Alderfer, 1972; McClelland, 1965; Herzberg, 1966; Hackman & Oldham, 1980; Shamir, 1991; Leornard, Beauvais & Scholl, 1999). Teori-teori proses (*process theories*) lebih cenderung untuk menjelaskan bagaimana motivasi kerja boleh ditingkatkan dengan menggabungkan elemen-elemen kognitif dalam diri pekerja,

antaranya teori penentuan sendiri, teori jangkaan, teori ekuiti, teori penetapan matlamat dan teori kognitif sosial (Deci & Ryan, 1985; Vroom, 1964; Adams, 1965; Locke & Latham, 1984; Bandura, 1986). Walaupun berbeza dari segi pendekatan, namun kedua-dua kategori teori memerlukan penglibatan proses dalaman individu terutamanya proses kognitif.

Steve (2002) berpendapat bagaimana motivasi kerja boleh ditingkatkan dapat dijelaskan dengan menggunakan salah satu atau menggabungkan mana-mana daripada empat kategori teori-teori berikut :

- i. Teori-teori motivasi kerja berasaskan keperluan. Teori-teori motivasi kerja dalam kategori ini memberi fokus kepada peningkatan motivasi kerja dari aspek memenuhi keperluan pekerja. Contohnya, teori hierarki keperluan, teori ERG (*Existence, Relatedness, Growth*) dan teori keperluan pencapaian.
- ii. Teori-teori kerja berasaskan ciri kerja yang memberi fokus kepada kerja itu sendiri yang boleh mempengaruhi peningkatan motivasi pekerja. Misalnya, teori motivasi-*hygiene*, JCT dan pendekatan antara disiplin.
- iii. Teori-teori proses kognitif yang mengutamakan keputusan dan pilihan pekerja dalam memperuntukkan usaha terhadap kerja. Contohnya, teori ekuiti, teori jangkaan, teori penetapan matlamat dan teori kawalan.
- iv. Pendekatan tingkah laku yang mengutamakan prinsip-prinsip pembelajaran.

Perspektif teori yang berbeza dalam menjelaskan bagaimana motivasi kerja boleh ditingkatkan menyebabkan Pinder (1984) berpendapat walaupun kajian motivasi kerja mempunyai sejarah yang panjang dan tradisi penyelidikan yang kuat, namun belum terdapat satu definisi motivasi kerja yang diterima umum dan jelas sehingga hari ini. Bagi Pinder (1984) perbezaan berlaku disebabkan oleh sifat pemboleh ubah motivasi kerja yang rumit dan bersifat multidimensi atau dimensi tunggal. Di samping itu perbezaan orientasi falsafah tentang sifat manusia juga secara langsung menyumbangkan kepada perbezaan tersebut. Sehubungan itu, usaha untuk memahami motivasi kerja bukan sahaja merupakan satu perkara yang rumit, malah membebankan penyelidik (Kanfer et al., 2008; Mitchell & Daniels, 2002).

Motivasi kerja merupakan pemboleh ubah yang bersifat abstrak, tidak kelihatan dan merupakan antara pemboleh ubah yang sukar dikaji dalam bidang psikologi (Ambrose & Kulik, 1999). Hal ini menyebabkan kebanyakan penyelidik menekankan idea bahawa motivasi kerja merupakan pemboleh ubah “ghaib” yang terhasil melalui kesimpulan daripada tingkah laku kerja pekerja dan keberhasilan kerja yang positif (Ambrose & Kulik, 1999; Kanfer et al., 2008; Mitchell & Daniels, 2002).

Walaupun pemboleh ubah motivasi merupakan pemboleh ubah yang rumit, namun dianggap penting dan menarik minat ramai penyelidik. Hal ini dibuktikan melalui bilangan artikel penyelidikan dan buku-buku yang menggunakan perkataan motivasi dalam tajuk atau abstrak dari tahun 1950-an hingga 2008 adalah sekitar 65,000 kali (Landy & Conte, 2010). Tambahan pula kepentingan pemboleh ubah motivasi dalam penyelidikan sentiasa meningkat setiap tahun, sebelum tahun 1980, perkataan

motivasi dianggarkan penggunaannya sebanyak 5,000 kali untuk setiap dekad. Antara tahun 1980-an hingga 1990-an, istilah tersebut digunakan tidak lebih daripada 12,000 kali bagi setiap dekad. Sehingga tahun 2000 perkataan motivasi telah digunakan melebihi 14, 000 kali (Landy & Conte, 2010).

Sorotan karya mendapati perkataan asas motivasi kerja, iaitu motivasi berasal daripada bahasa latin *movere* yang memberi maksud bergerak, mempengaruhi, memberi kesan dan merangsang tingkah laku (Anantha, Huam & Abdul Ghani Kanesan Abdullah, 2013; Steers, Mowday & Shapiro, 2004; Mahmood Nazar Mohamed, 1992). Secara umumnya, motivasi kerja merupakan pemboleh ubah pendam (*latent variable*), pencetus atau pemancu dalam diri individu yang merangsangnya untuk bertindak atau bertingkah laku terhadap kerja (Steve, 2002). Ia menunjukkan pergerakan yang berterusan ke arah sesuatu atau daripada sesuatu. Dengan mengkaji motivasi kerja, bagaimana pekerja boleh digerakkan atau dirangsang untuk bertindak dan bertingkah laku terhadap kerja dapat difahami (Rainey, 1993; Steve, 2002).

Grant dan Shin (2012) telah menggunakan konsep motivasi kerja yang dikemukakan oleh Campbell dan Pritchard (1976) serta Kanfer (1990), iaitu proses psikologi yang membentuk arah, tenaga dan ketahanan terhadap kerja. Definisi yang hampir sama telah digunakan oleh Greenberg dan Baron (2003), Robbins dan Judge (2013), satu set proses psikologi yang boleh memberi rangsangan, arah (hala tuju tingkah laku) dan ketahanan kepada tingkah laku pekerja untuk mencapai sesuatu matlamat kerja.

Sementara Luthan (1998) menegaskan motivasi kerja merupakan proses untuk menghasilkan rangsangan, tenaga, arah dan pengekalan tingkah laku serta prestasi terhadap kerja. Dalam definisi lain, motivasi kerja dibahagikan kepada tiga aspek utama, iaitu rangsangan (*arousal*) yang dikaitkan dengan pembentukan tenaga untuk membangkitkan tingkah laku kerja (Greenberg & Baron, 2003). Kedua, arah (*direction*), dikaitkan dengan jenis tingkah laku kerja yang dihasilkan sama ada sejajar atau sesuai dengan tuntutan dan matlamat organisasi (Robbins & Judges, 2013). Ketiga, ketahanan (*persistence*), berkait dengan ketahanan tingkah laku kerja yang dihasilkan (Mitchell, 1982). Sehubungan itu, motivasi kerja melibatkan pelbagai proses psikologi yang berbeza terdiri daripada proses rangsangan (*arousal*), pembentukan arah (*direction*), intensiti (*intensity*) dan ketahanan (*persistence*) (Ivancevich, Konopaske & Matterson, 2008).

Motivasi kerja juga dianggap sebagai satu set kuasa bertenaga yang berasal dari dalam atau luar diri pekerja untuk memulakan tingkah laku terhadap kerja dengan menentukan bentuk, arah, intensiti dan ketahanan terhadap kerja (Pinder, 1984). Mitchell (1982) menerangkan motivasi kerja sebagai dorongan untuk bertindak atau bertingkah laku terhadap kerja. Bagi Mitchell (1982) motivasi kerja merupakan fenomena individu kerana setiap individu adalah unik, mempunyai keperluan yang berbeza, berbeza dari aspek jangkaan, nilai-nilai yang dipegang, sejarah hidup, sikap dan matlamat. Motivasi kerja individu dikaitkan dengan penentuan sendiri (*self determination*), niat (*intention*) dan pilihan diri (*self choice*) (Mitchell, 1982). Sehubungan itu, setiap pengurus organisasi tidak boleh mengandaikan apa yang

memotivasikannya juga memotivasikan pekerja dan apa yang memotivasikan seorang pekerja juga memotivasikan pekerja lain (Mitchell, 1982).

Sementara itu, Kanfer et al. (2008) menjelaskan definisi motivasi kerja sebagai proses psikologi yang mempengaruhi usaha individu dan bagaimana sumber-sumber (seperti arah, intensiti dan ketahanan) diperuntukan kepada tindakan yang berkait dengan kerja. Kanfer et al. (2008) menggariskan tujuh ciri berkait dengan motivasi kerja:

- i. Motivasi kerja berbeza dalam dan antara individu serta antara situasi bagi individu yang sama.
- ii. Motivasi kerja tidak boleh diperhatikan secara langsung dan mesti disimpulkan daripada tingkah laku individu dan situasi antededen serta kesan-kesannya.
- iii. Motivasi kerja ditentukan melalui kombinasi antara individu dan ciri-ciri persekitaran kerja serta mewakili proses psikologi yang menggabungkan kedua-dua perkara tersebut.
- iv. Motivasi kerja boleh berubah melalui fungsi kuasa dalaman dan luaran individu yang dipengaruhi oleh persekitaran dalam kerja atau luar persekitaran kerja.

- v. Ciri utama proses motivasi kerja ialah gabungan antara tujuan dan peruntukan sumber ke arah tindakan khusus. Tujuan dan tindakan boleh berubah dengan cepat disebabkan perubahan dalam diri individu dan persekitaran kerja. Ia boleh berbeza dari aspek skop, skala masa dan kerumitan.
- vi. Peruntukan khusus sumber-sumber untuk tindakan merupakan makna sebenar kawalan peribadi terhadap tingkah laku. Sehubungan itu, untuk menukar tingkah laku kerja, kaedah motivasi kerja perlu diubah suai mengikut situasi kerja.

Dalam soal motivasi kerja, Muhamad Ali Embi dan Syamsir Saili (2013) menegaskan untuk memahami motivasi kerja, definisi motif (*motive*) terlebih dahulu perlu difahami. Motif merujuk kepada rangsangan bersifat dalaman dan gerak hati yang menyebabkan tindakan dilakukan oleh seseorang individu (Muhamad Ali Embi & Syamsir Saili, 2013). Motif secara umumnya diterangkan sebagai keinginan, keperluan, emosi, perasaan atau gerak hati yang membuatkan seseorang melakukan sesuatu. Berdasarkan motif, motivasi kerja boleh dianggap sebagai rangsangan daripada kerja yang boleh terdiri daripada ciri kerja itu sendiri atau faktor-faktor berkait dengan kerja terhadap keinginan, keperluan, emosi, perasaan dan gerak hati yang mencetuskan motivasi untuk melakukan kerja (Muhamad Ali Embi & Syamsir Saili, 2013).

Sesetengah penyelidik menerangkan definisi motivasi kerja dengan penjelasan anteseden. Berasaskan pendekatan ini, motivasi kerja dianggap sebagai proses

psikologi yang terhasil daripada interaksi secara timbal balas (*reciprocal*) antara individu dengan persekitaran kerjanya yang mempengaruhi pilihan, usaha dan ketahanan individu dalam melakukan kerja (Latham & Ernst, 2006). Dalam definisi lain, penjelasan motivasi kerja dikaitkan dengan pencapaian matlamat. Pendekatan ini menganggap pekerja mempunyai motivasi yang tinggi untuk bekerja sekiranya pekerja menganggap kerja yang dilakukan boleh menyebabkan hasil yang diinginkan (Armstrong, 2007).

Selain definisi di atas terdapat juga penyelidik yang melihat motivasi kerja dari aspek motivasi intrinsik. Motivasi intrinsik dalam konteks kerja terhasil melalui usaha melaksanakan kerja itu sendiri. Pekerja terdorong untuk melaksanakan kerja kerana dengan bertindak sedemikian boleh menghasilkan pengalaman merasai kejayaan, makna terhadap kerja, rasa berkemahiran, rasa kebertanggungjawaban, pencapaian diri dan pengetahuan kerja iaitu ganjaran intrinsik terhadap diri berbentuk perasaan apabila dapat melakukan kerja dengan baik (Ledford, Gerhart & Fang, 2013).

Ryan dan Deci (2000) menegaskan motivasi intrinsik sebagai penglibatan dalam sesuatu aktiviti disebabkan kepuasan dan pengalaman yang diperoleh daripada aktiviti tersebut. Csikszentmihaly (1990) mencadangkan Teori Keasyikan (*Flow Theory*) untuk menerangkan penglibatan tinggi pekerja dalam sesuatu kerja disebabkan pengalaman yang diperoleh daripada kerja tersebut yang menyeronokkan perasaan. Csikszentmihaly (1990) mengenal pasti beberapa faktor yang boleh meningkatkan perasaan dan pengalaman psikologi terhadap sesuatu kerja melalui interaksi antara pekerja dengan kerja yang dilakukan:

- i. Kerja mempunyai peraturan dan matlamat yang jelas. Peraturan dan matlamat yang jelas berperanan untuk menentukan tujuan dan arah tingkah laku pekerja serta berfungsi menyediakan panduan kepada pekerja dalam menentukan tindakan yang perlu diambil untuk mencapai matlamat kerja.
- ii. Tuntutan kerja dan kemahiran pekerja adalah seimbang bagi membina peluang untuk merasai kecekapan diri dalam melaksanakan kerja.
- iii. Kerja yang dilakukan menyediakan maklumat segera dan pekerja jelas tentang kecekapan mereka dalam melaksanakan kerja.

Sementara itu, Hackman dan Oldham (1980) menggambarkan motivasi kerja dari perspektif dalaman sebagai proses psikologi untuk menghasilkan perasaan positif dalam diri pekerja apabila dapat melaksanakan kerja dengan baik atau berkesan. Perasaan tersebut berperanan meningkatkan motivasi diri pekerja untuk terus melaksanakan kerja dengan lebih baik pada masa depan. Proses ini berlaku secara kitaran melalui motivasi kerja yang bersifat dalaman dan dijana dengan ciri kerja, pengalaman psikologi serta perasaan positif apabila dapat melakukan kerja dengan baik (Hackman & Oldham, 1980). Hackman dan Oldham (1980) menggunakan istilah motivasi kerja dalaman (*internal work motivation*) sebagai penjelasan kepada konsep motivasi kerja yang dikaji dan merupakan dimensi tunggal yang berperanan sebagai pemboleh ubah bersandar.

Definisi oleh Ledford et al. (2013), Ryan dan Deci (2000), Hackman dan Oldham (1980) serta Csikszentmihaly (1990) tidak banyak berbeza dengan cadangan

Vallerand (2004) yang melihat motivasi intrinsik sebagai peningkatan penglibatan dalam sesuatu kerja disebabkan oleh kerja itu sendiri dan untuk memperoleh keseronokan serta kepuasan daripada penglibatan tersebut. Dalam hal ini Vallerand (2004) membahagikan motivasi intrinsik kepada tiga aspek utama, iaitu :

- i. Motivasi intrinsik untuk mengetahui (penglibatan dalam kerja disebabkan perasaan seronok untuk belajar)
- ii. Motivasi intrinsik ke arah pencapaian (penglibatan dalam kerja disebabkan keseronokan yang diperoleh daripada usaha mengatasi diri sendiri)
- iii. Motivasi intrinsik untuk mengalami rangsangan (penglibatan dalam kerja untuk keseronokan deria, estetik dan perasaan).

Kesimpulan berdasarkan perbincangan di atas, dapat dirumuskan bahawa istilah motivasi, motivasi kerja dan motivasi intrinsik tidak begitu berbeza kerana ia bertujuan menjelaskan bagaimana sesuatu tindakan atau tingkah laku berlaku melalui proses psikologi. Kedua, pemboleh ubah motivasi digambarkan sebagai satu kuasa ghaib yang tidak kelihatan atau pemboleh ubah pendam tetapi boleh menyebabkan individu berkelakuan dalam cara tertentu. Ketiga, setiap teori motivasi kerja mempunyai perspektif atau penjelasan tersendiri tentang fenomena motivasi kerja sama ada dari aspek anteseden atau mekanisme motivasi kerja. Hal ini menyebabkan definisi motivasi kerja boleh berubah-ubah mengikut perspektif teori yang digunakan. Keempat, kajian motivasi kerja boleh dilakukan sama ada dengan menggabungkan beberapa teori atau hanya menggunakan teori-teori khusus yang

beresuaian dengan tujuan kajian bagi menjelaskan apa dan bagaimana motivasi kerja boleh berlaku.

Sehubungan itu, bagi tujuan kajian ini dan penyesuaian dengan asas teori yang digunakan, motivasi kerja didefinisikan sebagai perasaan positif yang dialami secara dalaman apabila individu dapat melakukan kerja dengan berkesan atau baik. Konsep motivasi kerja dalam kajian ini lebih kepada motivasi kerja dalaman (*internal work motivation*), terbentuk berasaskan anteseden yang tidak kelihatan dalam kandungan kerja bertujuan untuk membina pengalaman psikologi dalam diri individu seterusnya merangsang perasaan positif sebagai salah satu elemen motivasi kerja dan diukur sebagai dimensi tunggal.

2.5.1. Ganjaran Intrinsik dan Ganjaran Ekstrinsik

Kajian-kajian lepas menunjukkan terdapat dua set faktor yang boleh mempengaruhi motivasi kerja terdiri daripada ganjaran intrinsik dan ganjaran ekstrinsik (Dinham & Scott, 2000; Ryan & Deci, 2000; Kanfer, 1990). Ganjaran intrinsik merujuk kepada ganjaran yang diperoleh daripada kerja itu sendiri dan biasanya dalam bentuk perasaan seperti rasa bermotivasi, keseronokan dan puas apabila dapat melaksanakan kerja dengan baik (Hackman & Oldham, 1980; Gomez-Meljia et al., 2007; Anantha, Huam & Abdul Ghani, 2013). Seterusnya, ganjaran ekstrinsik pula merupakan faedah fizikal yang disediakan oleh organisasi seperti gaji, bonus, faedah sampingan dan peluang perkembangan kerjaya (Hackman & Oldham, 1980; Gomez-Meljia et al., 2007; Anantha, Huam & Abdul Ghani, 2013).

Dinham dan Scott (2000) dalam kajian tinjauan melibatkan 2000 orang guru dari Australia, New Zealand dan England melaporkan guru banyak dimotivasikan oleh ganjaran intrinsik untuk mengajar sedangkan ganjaran ekstrinsik menjadi punca utama guru kurang bermotivasi untuk mengajar. Penemuan ini didapati tidak banyak berbeza dengan kajian-kajian lain berkait dengan motivasi guru untuk mengajar (Spear, Gould & Lee, 2000; Zaidatol Akmaliah Lopez Pihie & Habibah Elias, 2004; Addison & Brundrett, 2008).

Di pihak lain, kajian-kajian yang dilakukan di United Kingdom oleh Sturman (2004) dan Australia (MCEETYA, 2003) serta Perancis (Muller, Alliata & Benninghoff, 2009) mendedahkan bahawa ganjaran ekstrinsik seperti gaji dan faedah kewangan dianggap kurang penting bagi memotivasikan guru untuk mengajar. Sementara itu, terdapat pandangan yang mengatakan insentif gaji gagal meningkatkan motivasi guru disebabkan guru lebih cenderung kepada ganjaran intrinsik (Sylvia & Hutchinson, 1985).

Sementara itu, tinjauan *US Merit System Protection Board* (2012) melibatkan responden seramai 42020 orang dalam kalangan kakitangan awam kerajaan persekutuan Amerika Syarikat mendapati wujud kecenderungan kepada ganjaran intrinsik berdasarkan dapatan kepentingan ganjaran untuk kekal dalam perkhidmatan. Jadual 2.3 menunjukkan dapatan tinjauan yang dilakukan.

Jadual 2.3

Dapatan Tinjauan US Merit System Protection Board

Item	Peratus
<i>The personal satisfaction I experience</i>	95.30%
<i>Having interesting work</i>	93.60%
<i>My job security</i>	88.40%
<i>Being able to serve the public</i>	87.30%
<i>The appreciation I receive</i>	83.90%
<i>Being included in important discussion and decisions</i>	82.10%
<i>My opportunity for advancement</i>	80.90%
<i>My training and development opportunities</i>	80.10%
<i>My award and bonuses</i>	78.30%
<i>Being forgiven for small mistakes</i>	61.20%
<i>Being granted informal perks (not including training)</i>	55.60%

Nota : Diubah suai daripada US Merit System Protection Board, 2012, p. 21

Walaupun ganjaran ekstrinsik terutamanya gaji digunakan secara meluas oleh organisasi sebagai simbol organisasi serius tentang motivasi kerja, kualiti kerja dan prestasi pekerja, namun beberapa sarjana kualiti seperti Crosby, Juran, Ishikawa dan Deming kurang menyokong pendekatan tersebut (Wruck & Jensen, 1998; Ozutku, 2012). Sistem insentif wang adalah tidak produktif kerana prestasi kerja pekerja tidak boleh diukur dengan tepat malahan penilaiannya banyak dipengaruhi oleh faktor-faktor di luar kawalan pekerja (Wruck & Jensen, 1998; Ozutku, 2012). Selain itu, penggunaan ganjaran ekstrinsik terutamanya wang dianggap sebagai kaedah motivasi yang kurang baik (Wruck & Jensen, 1998; Ozutku, 2012).

Sementara Thomas (2000) berpandangan, ganjaran ekstrinsik hanyalah lambang keinginan organisasi terhadap kepatuhan pekerja untuk memastikan kerja dilaksanakan dengan baik dan peraturan diikuti. Ganjaran ekstrinsik hanya dianggap dapat menyelesaikan masalah motivasi kerja dalam jangka masa pendek melalui

“pembelian” tingkah laku hafalan tetapi bukan komitmen dan inisiatif sebenar pekerja (Thomas, 2000). Hal ini menyebabkan terdapat anggapan bahawa ganjaran ekstrinsik sahaja tidak cukup untuk mengekalkan ketahanan motivasi kerja pekerja (Mahmood Nazar Mohamad, 1990).

Pada masa yang sama, Thomas (2000) juga menegaskan guru-guru yang dimotivasikan oleh ganjaran intrinsik sentiasa ikhlas untuk mengambil tahu kerja mereka, sentiasa mencari kaedah yang terbaik untuk melakukan kerja dan sentiasa bertenaga serta komited untuk bekerja dengan lebih baik. Selain menjadikan guru lebih seronok dan mendorong mereka untuk menjadi lebih kreatif disebabkan pemprosesan maklumat yang lebih fleksibel, mempunyai nilai-nilai positif terhadap kerja, sentiasa bersedia mengambil risiko dan mempunyai ketahanan dalam usaha kerja, gigih melaksanakan tugas, menghalusi idea-idea yang berguna serta melibatkan psikologi dalam kerja (Elsbach & Hargadon, 2006; Shalley, Zhaou & Oldham, 2004; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994).

Dalam soal kepentingan ganjaran intrinsik, Csikszentmihaly dan Nakamura (1989) mendapati individu yang dimotivasikan dengan ganjaran intrinsik melibatkan diri secara holistik dalam kerja, sentiasa fokus kepada aktiviti kerja, jelas dan memahami matlamat, kritikal dan realistik dalam menilai tindakan mereka, masa mereka sentiasa terisi dan kelihatan bersahaja ketika melaksanakan aktiviti kerja. Hal ini menyebabkan Ryan dan Deci (2000) menyarankan agar motivasi kerja berpunca daripada ganjaran intrinsik menjadi motivasi yang paling penting dan perlu dikaji dengan lebih meluas. Motivasi kerja berasaskan ganjaran intrinsik lebih cenderung

bersifat semula jadi dalam membangunkan kebolehan kognitif, sosial dan fizikal manusia (Ryan & Deci, 2000).

Seterusnya, Grant dan Shin (2012) menyentuh ganjaran sebagai salah satu isu penting berkait dengan motivasi kerja. Sesetengah pengurus organisasi lebih mementingkan ganjaran ekstrinsik dan terlepas pandang kekuatan ganjaran intrinsik untuk memotivasikan pekerja (Grant & Shin, 2012). Tambahan pula, Sesetengah penyelidik pula terlalu memberi fokus kepada insentif bayaran dan kewangan sebaliknya kurang memberi keutamaan kepada ganjaran intrinsik seperti ciri kerja yang bersifat intrinsik, pengiktirafan dan penghargaan walaupun ganjaran intrinsik cenderung meningkatkan motivasi kerja serta mempunyai kesan positif terhadap tingkah laku pekerja (Grant & Gino, 2010).

Ozutku (2012) telah melakukan kajian tentang pengaruh praktik penggunaan ganjaran intrinsik dan ekstrinsik terhadap pekerja dalam pengurusan kualiti menyeluruh (*Total Quality Management-TQM*). Kajian ini telah melibatkan 217 responden dalam kalangan pekerja industri pembuatan di Turki. Dapatan menunjukkan skor min bagi praktik penggunaan ganjaran intrinsik lebih tinggi berbanding praktik penggunaan ganjaran ekstrinsik. Selain itu, praktik penggunaan ganjaran intrinsik menunjukkan kesan yang signifikan dan positif terhadap kadar penurunan pusing ganti kerja, kecekapan latihan, tahap kepuasan kerja dan penglibatan kerja tetapi sebaliknya bagi praktik penggunaan ganjaran ekstrinsik. Dengan kata lain kajian mendapati ganjaran intrinsik mempunyai pengaruh terhadap prestasi kerja pekerja. Sehubungan itu, Ozutku (2012) mencadangkan agar praktik penggunaan ganjaran intrinsik perlu

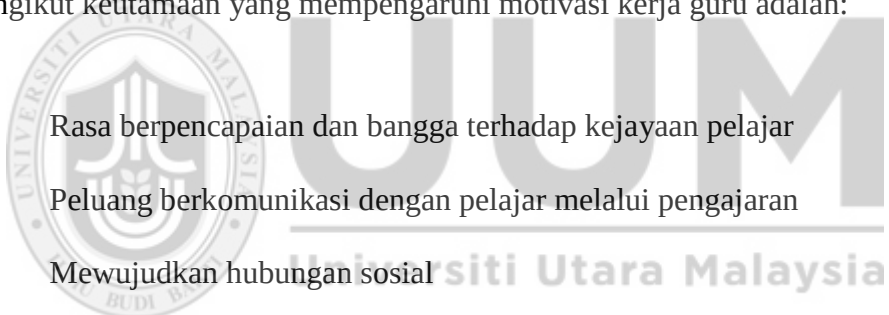
dipertimbangkan oleh pengurus organisasi untuk menghasilkan kesan yang lebih besar terhadap prestasi kerja pekerja.

Sementara itu kajian yang dilakukan oleh Ismail, Muhammad, Samina dan Syed (2013) pula bertujuan untuk meninjau hubungan ganjaran intrinsik dan ekstrinsik dengan prestasi kerja telah melibatkan 165 responden dalam kalangan pekerja bank swasta dan awam sekitar Islamabad serta Rawalpindi di Pakistan. Dapatan menunjukkan ganjaran intrinsik seperti jaminan kerja, utilisasi keupayaan, perkhidmatan sosial, kepelbagaian kerja, nilai-nilai moral, aktiviti kerja dan autonomi mempunyai hubungan yang lebih kuat dan signifikan serta positif dengan prestasi kerja pekerja berbanding ganjaran ekstrinsik seperti pengiktirafan kerja, hubungan penyelia-pekerja, perkembangan kerjaya dan rakan sekerja.

Dapatan yang hampir sama diperoleh dalam kajian Rashid, Hafiza dan Rab (2013) bertujuan meneliti pengaruh ganjaran intrinsik dan ekstrinsik terhadap prestasi kerja. Kajian ini melibatkan 240 responden dalam kalangan pekerja pendidikan teknikal di Pakistan. Item ganjaran ekstrinsik terdiri daripada pengiktirafan, perkembangan kerjaya, gaji dan faedah perumahan manakala ganjaran intrinsik terdiri daripada item berkait dengan perasaan bahawa kerja yang dilakukan mempunyai nilai dan berharga, rasa bangga yang diperoleh daripada melaksanakan kerja dengan baik, kerja yang dilakukan adalah mencabar, peluang untuk menggunakan kemahiran diri, kebebasan untuk menggunakan keputusan sendiri dalam melaksanakan kerja. Keputusan kajian melalui analisis korelasi menunjukkan ganjaran intrinsik mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan prestasi kerja manakala

ganjaran ekstrinsik tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan prestasi kerja. Sementara analisis regresi berganda menunjukkan ganjaran intrinsik berjaya menerangkan varians prestasi kerja sebanyak 19% berbanding ganjaran ekstrinsik hanya 0.70%.

Berkait dengan ganjaran intrinsik, Ashley dan Trisha (2013) telah menggunakan model integrasi motivasi-kognitif untuk mengkaji motivasi kerja guru sekolah rendah di Mauritius melibatkan 201 responden. Model integrasi motivasi-kognitif yang digunakan dihasilkan dengan menggabungkan dua teori kognitif terdiri daripada teori efikasi sendiri dan teori motivasi intrinsik. Keputusan kajian menunjukkan ganjaran mengikut keutamaan yang mempengaruhi motivasi kerja guru adalah:

- 
- i. Rasa berpuanjang dan bangga terhadap kejayaan pelajar
 - ii. Peluang berkomunikasi dengan pelajar melalui pengajaran
 - iii. Mewujudkan hubungan sosial
 - iv. Matlamat diri
 - v. Tanggungjawab
 - vi. Potensi membangunkan kemahiran profesional
 - vii. Status sebagai guru
 - viii. Gaji
 - ix. Tarikan insentif dan faedah sampingan
 - x. Prospek kerjaya.

Sementara sorotan karya yang dilakukan oleh Mahani dan Harkirat (2010) terhadap kajian-kajian yang berkaitan dengan motivasi guru untuk mengajar (Kuruseka, 2003;

Wright & Custer, 1998; Day, Stobart, Sammons & Kington, 2006; Eick, 2002; Nieto, 2003; William, 2003; Zembylas & Papanastasiou, 2003) telah menggariskan beberapa ganjaran intrinsik yang dianggap penting dalam mempengaruhi motivasi guru untuk mengajar :

- i. Keseronokan apabila melihat pelajar berjaya dalam akademik mereka.
- ii. Keseronokan bekerja dengan kanak-kanak atau pelajar.
- iii. Keseronokan bekerja dengan pelajar dan melihat kesan sumbangan guru terhadap masyarakat.
- iv. Boleh mempelajari teknologi-teknologi baru sebagai aspek keseronokan penting yang diperoleh daripada pengajaran.
- v. Keinginan untuk meneruskan pengajaran dikaitkan dengan keseronokan, semangat dan suka kepada interaksi dengan murid atau pelajar.
- vi. Kepercayaan bahawa guru boleh berperanan membangunkan masyarakat pada masa depan.
- vii. Pengajaran boleh memenuhi pencapaian peribadi guru untuk melihat kejayaan pelajar.
- viii. Pengajaran memberi peluang untuk mengalami cabaran-cabaran baru, meneroka, mencipta dan menambah baik kaedah pengajaran.
- ix. Keinginan memenuhi aktualisasi diri seperti mengguna dan mengeksplotasi sepenuhnya bakat, keupayaan serta potensi mereka untuk mengajar.
- x. Pengajaran sebagai kaedah untuk mengoptimum pengetahuan dan memberi kesan kepada pembelajaran.

- xi. Pengajaran sebagai kaedah untuk memaksimumkan potensi dan perkembangan peribadi guru.

Dalam kajian Mahani dan Harkirat (2010) ganjaran intrinsik dibahagikan kepada tiga dimensi, iaitu keseronokan, kepuasan dan aktualisasi diri. Keputusan kajian menunjukkan keseronokan merupakan dimensi penting mempengaruhi motivasi guru untuk mengajar, diikuti kepuasan dan aktualisasi diri. Sementara itu, jantina dan tahap grad yang diajar mempengaruhi persepsi guru terhadap ganjaran intrinsik yang memotivasikan mereka untuk mengajar manakala status perkahwinan, kewarganegaraan, pengalaman mengajar dan lokasi sekolah tidak memberi kesan. Mereka mencadangkan agar elemen-elemen psikologi dalam diri guru dikaji untuk menilai kesannya terhadap motivasi guru untuk mengajar.

Sementara itu, M. Nur Mustafa dan Norasmah Othman (2010) menggariskan beberapa indikator intrinsik yang boleh digunakan untuk menilai motivasi kerja antaranya keinginan untuk berjaya, mempunyai inisiatif, bertanggungjawab, mempunyai semangat yang tinggi untuk bekerja dan gigih apabila melakukan kerja. Sementara guru yang mempunyai tahap motivasi kerja yang tinggi mempunyai ciri-ciri seperti keinginan secara kolektif untuk mencapai matlamat, setia kepada organisasi dan pemimpin, mempunyai disiplin kerja yang tinggi, berupaya menghadapi kesukaran dalam melaksanakan kerja dan patuh kepada peraturan.

Walau bagaimanapun keputusan kajian M.Nur Mustafa dan Norasmah Othman (2010) menunjukkan inisiatif guru semasa bekerja, tanggungjawab profesional guru,

semangat dan kegigihan kerja guru adalah sederhana, namun keinginan guru untuk berjaya adalah tinggi. Selain itu, keputusan juga menunjukkan motivasi kerja dapat menerangkan 61% varians prestasi kerja. Dengan nilai $\beta = .78$ menunjukkan jika tahap motivasi kerja meningkat satu unit, prestasi kerja guru meningkat sebanyak .78.

Selain itu, Madhu dan Manju (2013) dalam kajiannya telah mencadangkan beberapa langkah yang melibatkan ganjaran intrinsik untuk meningkatkan motivasi kerja dalam kalangan guru antaranya pemberian autonomi dalam melaksanakan kerja, keadilan dalam kalangan pengurusan sekolah, melibatkan guru dalam pembuatan keputusan, komunikasi yang baik, menambah baik hubungan guru di sekolah dan mewujudkan pengiktirafan kerja yang jelas.

Dalam soal perbezaan ganjaran yang mempengaruhi motivasi kerja guru, kajian Brown dan Hughes (2008) melalui persepsi silang antara guru-guru dengan pihak pentadbir telah melibatkan 793 orang guru sekolah rendah dan menengah serta 90 pentadbir sekolah di Selatan Amerika Syarikat. Keputusan kajian menunjukkan guru-guru lebih cenderung kepada ganjaran intrinsik dalam memotivasikan mereka untuk bekerja. Sedangkan pentadbir berpandangan guru-guru lebih dimotivasikan dengan ganjaran ekstrinsik untuk melakukan kerja. Dapatan ini menunjukkan wujud perbezaan tanggapan terhadap ganjaran yang boleh memotivasikan guru antara guru dengan pihak pentadbir sekolah yang boleh menyebabkan ganjaran yang digunakan untuk memotivasikan guru berbeza dengan kecenderungan guru.

Sementara itu, kajian Zaidatul Akmaliah Lopez Pihie dan Habibah Elias (2004) telah melibatkan guru bahasa Inggeris yang melanjutkan pengajian di Universiti Putra Malaysia seramai 221 orang bertujuan meneliti ganjaran yang boleh memotivasikan diri mereka untuk mengajar. Dapatan menunjukkan ganjaran intrinsik seperti minat, kepuasan diri, profesion keguruan sebagai mulia, penambahbaikan kerjaya dan jaminan kerja menjadi sumber motivasi untuk mengajar. Sementara beban kerja, peluang kenaikan pangkat yang terhad, masalah disiplin murid, tidak berpuas hati dengan pihak pengurusan dan tekanan pelbagai pihak menjadi faktor yang melemahkan motivasi kerja guru.

Walaupun perbincangan di atas menunjukkan kepentingan ganjaran intrinsik dalam mempengaruhi motivasi kerja, namun ia tidak menafikan kepentingan ganjaran ekstrinsik, terutamanya gaji sebagai salah satu elemen penting untuk pekerja memenuhi keperluan fisiologi dan meneruskan kelangsungan hidup mereka dalam persekitaran semasa ekonomi. Sebaliknya, kajian ini merupakan satu usaha alternatif untuk menjana ganjaran intrinsik dalam memotivasikan guru, terutamanya dalam melaksanakan pengajaran di sekolah.

Sehubungan itu, kajian ini dilakukan untuk mengenal pasti sejauh manakah ciri kerja pengajaran yang bersifat intrinsik boleh menjana tiga pengalaman psikologi utama dalam membina motivasi kerja. Walaupun perbincangan di atas menyediakan ganjaran intrinsik yang boleh digunakan dalam kajian, namun kebanyakan ganjaran intrinsik yang dicadangkan lebih cenderung kepada ciri yang berkaitan dengan diri

guru berbanding ciri kerja yang terhasil melalui interaksi guru dengan pengajaran dan tidak menjelaskan proses bagaimana motivasi kerja terhasil.

2.6. Ciri Kerja dan Pengalaman Psikologi

Terdapat dua asas yang menentukan dimensi pengalaman psikologi dialami, iaitu pekerja dan kerja yang dilaksanakan oleh pekerja. Menurut Hackman dan Oldham (1980) dimensi ciri kerja yang dicadangkan terbina melalui interaksi antara pekerja dengan kerja yang dilakukan. Sekiranya berlaku kejelekitan yang baik antara pekerja dengan kerja, pekerja akan mengalami pengalaman psikologi seterusnya menghasilkan motivasi kerja. Dalam hal ini, kejelekitan yang baik antara kerja dengan pekerja berlaku melalui ciri pekerja yang mempunyai kemahiran dan pengetahuan (Hackman & Oldham, 1980).

Kajian-kajian lepas bagi meneliti hubungan antara dimensi ciri kerja dengan dimensi pengalaman psikologi lebih cenderung untuk membuktikan kebenaran ramalan teori berbanding menambah baik dan memantapkan proses teori (misalnya kajian Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Humphrey et al., 2007; Nurita Juhdi et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vanderberg, 1996). Sehubungan itu, kajian ini memfokuskan kepada usaha menambah baik dan memantapkan proses teori berdasarkan pemboleh ubah sedia ada melalui hubungan setiap dimensi ciri kerja pengajaran dengan setiap dimensi pengalaman psikologi.

Dalam proses teori, JCT meramalkan pelbagai kemahiran, identiti tugas dan signifikasi tugas terlebih dahulu memberi pengaruh yang signifikan dan positif

terhadap pengalaman kerja yang bermakna sebelum mempengaruhi motivasi kerja (Hackman & Oldham, 1980). Sementara autonomi mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan maklum balas kerja berpengaruh secara signifikan dan positif terhadap pengetahuan sebenar hasil kerja sebelum mempengaruhi motivasi kerja (Hackman & Oldham, 1980). Proses ini berlaku secara spesifik dengan dimensi ciri kerja yang dicadangkan mempunyai hubungan atau pengaruh khusus dengan dimensi pengalaman psikologi yang telah ditetapkan (Hackman & Oldham, 1980; Faturochman, 1997; Champoux, 2011).

Bagi melihat pengaruh dimensi ciri kerja terhadap dimensi pengalaman psikologi, Behson (2012) telah menggunakan analisis regresi. Dapatan menunjukkan keputusan yang bercampur-campur. Keputusan kajian Behson (2012) mendapati dimensi ciri kerja berjaya menerangkan sebanyak 35.20% varians pengalaman kerja yang bermakna. Sekiranya pengalaman kerja yang bermakna hanya dipengaruhi oleh pelbagai kemahiran, identiti tugas dan signifikasi tugas maka jumlah varians yang lebih besar akan diterangkan oleh dimensi ciri kerja tersebut. Namun, analisis regresi menunjukkan pelbagai kemahiran berjaya menerangkan 9.90% varians pengalaman kerja yang bermakna, signifikasi tugas (10.30%) dan identiti tugas (1.90%). Sebaliknya autonomi menerangkan 7.4% varians pengalaman kerja bermakna dan maklum balas kerja (5.7%) malah lebih baik dalam menjelaskan varians motivasi kerja berbanding identiti tugas.

Bagi meneliti pengaruh autonomi terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja, keputusan kajian Behson (2012) menunjukkan dimensi ciri kerja dapat menerangkan sebanyak 24.50% varians dalam pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Autonomi hanya menerangkan sebanyak 7.10% varians pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Sementara pelbagai kemahiran berjaya menerangkan varians sebanyak 4.50%, signifikasi tugas (4.80%), identiti tugas (3.20%) dan maklum balas kerja (4.90%).

Dalam andaian seterusnya, kajian Behson (2012) menunjukkan dimensi ciri kerja dapat menerangkan sebanyak 27.70% varians pengetahuan sebenar hasil kerja. Sementara analisis secara spesifik menunjukkan maklum balas kerja berjaya menerangkan varians pengetahuan sebenar hasil kerja sebanyak 17.50%. Sementara pelbagai kemahiran hanya menerangkan varians sebanyak 0.70%, signifikasi tugas (2.00%), identiti tugas (4.10%) dan autonomi (3.40%). Walaupun penjelasan varians dalam kajian Behson (2012) berjaya menunjukkan peramal utama terhadap dimensi pengalaman psikologi, namun penjelasan varians tidak menggambarkan sebab-akibat dan arah perkaitan antara pemboleh ubah kajian.

Sebelum itu, Shani dan AnandKumar (2011) telah melakukan kajian bertujuan meneliti peranan dimensi ciri kerja dalam kalangan kakitangan sektor perbankan di Coimbatore, Tamil Nadu, India. Responden seramai 143 orang dipilih dengan menggunakan teknik pensampelan rawak mudah. Keputusan kajian menunjukkan pelbagai kemahiran, identiti tugas dan signifikasi tugas mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan pengalaman kerja yang bermakna. Sementara

autonomi juga mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Terakhir maklum balas kerja menunjukkan hubungan yang signifikan dan positif dengan pengetahuan sebenar hasil kerja. Sebagaimana juga penjelasan varians, teknik korelasi hanya menjelaskan kekuatan dan arah hubungan, namun tidak menggambarkan hubungan sebab-akibat bagi pemboleh ubah yang dikaji.

Kajian Bremner dan Carriere (2011) hanya memfokuskan hubungan antara pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas dan autonomi dengan pengalaman kerja yang bermakna. Kajian ini telah melibatkan 170 responden dalam kalangan pekerja hospital di Kanada. Ujian korelasi menunjukkan pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas dan autonomi mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan pengalaman kerja yang bermakna. Walau bagaimanapun kajian Bremner dan Carriere (2011) melalui analisis regresi menunjukkan hanya pelbagai kemahiran mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap pengalaman kerja yang bermakna.

Sementara itu, meta analisis yang dilakukan oleh Humphrey et al. (2007) dengan menggunakan selang keyakinan 95% korelasi diperbetulkan (r_c , 95% CI) menunjukkan autonomi mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan pengalaman kerja yang bermakna, pengetahuan sebenar hasil kerja dan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Hubungan autonomi didapati lebih kuat dengan pengalaman kerja yang bermakna berbanding pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja.

Walaupun pelbagai kemahiran mempunyai hubungan signifikan yang lebih kuat dan positif dengan pengalaman kerja yang bermakna, namun pada masa yang sama turut mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan pengetahuan sebenar hasil kerja dan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (Humphrey et al., 2007). Hal yang sama berlaku kepada signifikasi tugas yang mempunyai hubungan signifikan yang lebih kuat dan positif dengan pengalaman kerja yang bermakna tetapi turut mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan pengetahuan sebenar hasil kerja dan pengalaman bertanggungjawab terhadap hasil kerja (Humphrey et al., 2007).

Sementara itu, identiti tugas mempunyai hubungan signifikan yang lebih kuat dan positif dengan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja berbanding dengan pengalaman kerja yang bermakna dan pengetahuan sebenar hasil kerja (Humphrey et al., 2007). Walaupun maklum balas kerja mempunyai hubungan signifikan yang lebih kuat dan positif dengan pengetahuan sebenar hasil kerja, namun ia juga mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan pengalaman kerja yang bermakna dan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (Humphrey et al., 2007). Meta analisis oleh Humphrey et al. (2007) melibatkan gabungan dapatan kajian-kajian lepas yang menggunakan kerangka teoritikal JCT, namun ia sukar digeneralisasikan kepada sesuatu populasi kerana melibatkan jenis sampel yang berbeza dan hanya berguna untuk membuktikan ramalan teori tetapi tidak membantu penjelasan sejauh mana fenomena yang dikaji wujud dalam satu populasi (Fried & Ferris, 1987).

Kajian Nurita Juhdi et al. (2007) telah melibatkan 52 responden dalam kalangan tenaga pengajar Universiti Tun Abdul Razak di Malaysia mendapati pelbagai kemahiran, signifikasi tugas dan identiti tugas mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan pengalaman kerja yang bermakna. Autonomi mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Namun, maklum balas kerja tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan pengetahuan sebenar hasil kerja. Kajian ini telah menggunakan analisis korelasi untuk meneliti hubungan antara dimensi ciri kerja dengan dimensi pengalaman psikologi serta melaporkan dapatan kajian mengikut aturan hubungan yang ditetapkan oleh JCT. Kajian Nurita Juhdi et al. (2007) sebagaimana juga kajian Shani dan AnandKumar (2011) tidak meneliti dan melaporkan hubungan untuk semua pemboleh ubah yang dikaji kerana tujuan kajian adalah untuk mengesahkan ramalan JCT berbanding menambah baik dan memantapkan proses teori.

Berbeza dengan meta analisis yang dilakukan oleh Humphrey et al. (2007), kajian oleh Lee-Ross (1996) telah menggunakan analisis regresi untuk meneliti dimensi ciri kerja sebagai peramal kepada dimensi pengalaman psikologi. Keputusan kajian menunjukkan pelbagai kemahiran, identiti tugas dan signifikasi tugas berjaya menerangkan sebanyak 32.00% varians pengalaman kerja yang bermakna. Sementara autonomi menerangkan sebanyak 22.00% varians untuk pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Di samping itu, maklum balas kerja dapat menerangkan varians pengetahuan hasil sebenar kerja sebanyak 20.00%. Kajian yang dilakukan oleh Lee-Ross (1996) telah melibatkan sektor perhotelan di United Kingdom dengan responden seramai 163 orang. Kajian Lee-Ross (1996)

hanya menjelaskan varians dan tidak meneliti arah hubungan sama ada positif atau negatif antara dimensi ciri kerja dengan dimensi pengalaman psikologi.

Selain itu, Renn dan Vandenberg (1995) telah menggunakan analisis regresi untuk melihat pengaruh dimensi ciri kerja terhadap dimensi pengalaman psikologi. Keputusan analisis regresi menunjukkan pelbagai kemahiran, identiti tugas dan signifikasi tugas mempengaruhi secara signifikan dan positif pengalaman kerja yang bermakna. Autonomi mempengaruhi secara signifikan dan positif pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Pada masa yang sama maklum balas kerja juga mempengaruhi secara signifikan dan positif pengetahuan sebenar hasil kerja.

Perbincangan berdasarkan dapatan kajian di atas memberi gambaran bahawa hubungan spesifik dimensi ciri kerja dengan dimensi pengalaman psikologi boleh berlaku, namun pada masa yang sama menunjukkan berlaku hubungan atau pengaruh yang berbeza. Hal ini menunjukkan hubungan atau pengaruh spesifik dimensi ciri kerja terhadap dimensi pengalaman psikologi sukar disahkan dengan bukti-bukti empirikal kerana dapatan kajian yang berbeza dan tidak konsisten sebagaimana ramalan teori (Boonzaier, Ficker & Rust, 2001). Tambahan pula kajian-kajian lebih awal turut mempersoalkan cadangan hubungan atau pengaruh spesifik dimensi ciri kerja terhadap dimensi pengalaman psikologi dalam proses menghasilkan motivasi kerja kerana terdapat laluan-laluan signifikan tetapi tidak dicadangkan oleh JCT (Bechere, Morgan & Richard, 1982; Fried & Ferris, 1987; Renn & Vandenberg, 1995).

Walaupun dapatan kajian-kajian lepas yang dibincangkan mempunyai implikasi kepada andaian JCT berkait dengan hubungan spesifik antara dimensi ciri kerja dengan dimensi pengalaman psikologi, namun dapatan tersebut menyediakan ruang kepada analisis yang lebih pratikal dan komprehensif dengan laluan-laluan yang lebih terbuka untuk menjelaskan proses motivasi kerja. Hal ini membolehkan proses motivasi kerja dilihat dalam ruang hubungan antara setiap dimensi ciri kerja dengan setiap dimensi pengalaman psikologi. Sehubungan itu, lima belas hipotesis terarah dikemukakan dalam kajian ini untuk menjawab soalan kajian dua: Adakah dimensi ciri kerja pengajaran mempengaruhi dimensi pengalaman psikologi?

- H_{A1} Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.
- H_{A2} Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.
- H_{A3} Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.
- H_{A4} Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.
- H_{A5} Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.
- H_{A6} Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.
- H_{A7} Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.

- H_{A8} Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.
- H_{A9} Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.
- H_{A10} Autonomi secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.
- H_{A11} Autonomi secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.
- H_{A12} Autonomi secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.
- H_{A13} Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.
- H_{A14} Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.
- H_{A15} Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.

2.7. Pengalaman Psikologi dan Motivasi Kerja

Sorotan karya menunjukkan hubungan dimensi pengalaman psikologi dengan motivasi kerja guru masih belum mendapat perhatian kebanyakan pengkaji kerangka kerja dalam bidang pendidikan khususnya yang melibatkan pengajaran guru. Oleh itu, hubungan dimensi pengalaman psikologi dengan motivasi kerja dibincang berdasarkan kajian dalam bidang pekerjaan lain.

Kajian oleh Toode et al. (2014) telah melibatkan 201 orang jururawat di Hospital Estonian. Instrumen JDS telah digunakan untuk mengukur dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja. Analisis data bukan parametrik korelasi Spearman telah digunakan. Hasil kajian mendapati pengalaman kerja yang bermakna mempunyai hubungan yang lebih kuat dengan motivasi kerja, diikuti dengan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja.

Kajian Behson (2012) telah dibuat untuk menilai pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja. Walau bagaimanapun, pengalaman kerja yang bermakna memainkan peranan kurang penting secara relatif dalam menerangkan varians motivasi kerja, iaitu hanya menerangkan sebanyak 12.60%. Sementara pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja berjaya menerangkan sebanyak 39.60% varians dalam motivasi kerja. Sebaliknya, pengetahuan sebenar hasil kerja memainkan peranan penting dalam meramal motivasi kerja dengan berjaya menerangkan sebanyak 47.80% varians dalam motivasi kerja.

Sementara kajian Shani dan AnandKumar (2011) menggunakan analisis korelasi mendapati pengalaman kerja yang bermakna mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja. Walau bagaimanapun, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja mempunyai hubungan yang lebih kuat dengan motivasi kerja sebaliknya pengetahuan sebenar hasil kerja hanya mempunyai hubungan signifikan yang lemah sebagaimana hubungan pengalaman kerja yang bermakna dengan motivasi kerja. Namun jika keputusan kajian Shani dan

AnandKumar (2011) diterjemahkan mengikut saiz korelasi yang dicadangkan oleh Hinkle, Wiersma dan Jurs (2003) kekuatan hubungannya masih berada antara rendah ($\pm .30$ hingga $.50$) dan lemah ($\pm .01$ hingga $.30$).

Berbeza dengan kajian Behson (2012), Shani dan AnandKumar (2011), kajian yang dilakukan oleh Nurita Juhdi, Ahmad Zohdi Abd Hamid dan Mohd Saeed Siddiq (2010) hanya melibatkan pengaruh pengalaman kerja yang bermakna terhadap motivasi kerja. Kajian telah melibatkan responden dalam kalangan pensyarah institusi pengajian tinggi di Malaysia seramai 292 orang. Keputusan kajian menggunakan analisis regresi menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna berjaya menerangkan varians sebanyak 25.60% dalam motivasi kerja. Dalam satu kajian lain oleh Nurita Juhdi et al. (2007) telah melibatkan 52 responden dalam kalangan pengajar Universiti Tun Abdul Razak di Malaysia. Analisis korelasi menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna mempunyai hubungan yang signifikan dengan motivasi kerja. Walau bagaimanapun pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan motivasi kerja. Dapatan kajian ini kurang menyakinkan kerana melibatkan penggunaan saiz sampel yang kecil.

Kajian lebih awal yang dilakukan oleh Lee-Ross (1996) menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja. Malah hubungannya lebih kuat berbanding dengan pengalaman psikologi yang lain, pengetahuan sebenar hasil kerja mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja tetapi kepentingannya agak kurang

secara relatif sebaliknya pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja mempunyai korelasi yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja serta lebih baik. Walau bagaimanapun jika diterjemahkan mengikut saiz korelasi Hinkle, Wiersma dan Jurs (2003) keputusan kajian Lee-Ross (1996) sama sebagaimana keputusan kajian Shani dan AnandKumar (2011) kecuali bagi pengalaman kerja yang bermakna kerana kekuatan hubungannya adalah sederhana ($\pm .50$ hingga $.70$).

Kajian-kajian lepas yang menyelidik hubungan antara dimensi pengalaman psikologi dengan motivasi kerja telah melibatkan responden bukan daripada guru dan dibuat di luar negara. Sehubungan itu, tidak diketahui bagaimanakah pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja jika responden ialah guru yang mengajar di sekolah menengah kebangsaan harian biasa khususnya di negeri Kedah. Oleh itu, tiga hipotesis terarah dikemukakan bagi menjawab soalan kajian tiga: Adakah dimensi pengalaman psikologi mempengaruhi motivasi kerja guru?

- H_{A16} Pengalaman kerja yang bermakna secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.
- H_{A17} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.
- H_{A18} Pengetahuan sebenar hasil kerja secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.

2.8. Ciri Kerja dan Motivasi Kerja

Dalam meneliti hubungan antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja, kebanyakan penyelidikan lepas mengabaikan pemboleh ubah pengantara (dimensi pengalaman psikologi) dan hanya meneliti pengaruh dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja. Hackman dan Oldham (1975, 1976, 1980) menekankan bahawa dimensi pengalaman psikologi menjadi pemboleh ubah terpenting (*causal core*) untuk merangsang motivasi kerja. Orpen (1979) mengakui kehadiran dimensi pengalaman psikologi merupakan hasil kewujudan rangsangan oleh dimensi ciri kerja yang dicadangkan. Hackman dan Oldham (1980) menegaskan pengalaman psikologi berlaku secara dalaman dan tidak boleh dimanipulasikan secara langsung melalui pengurusan kerja. Faktor ini memungkinkan berlaku pengabaian dimensi pengalaman psikologi kerana kehadiran dimensi ciri kerja dianggap secara langsung boleh merangsang secara dalaman dimensi pengalaman psikologi.

Walau bagaimanapun sintesis terhadap beberapa kajian lepas menunjukkan dapatan kajian yang hampir konsisten bagi hubungan antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja tanpa melibatkan dimensi pengalaman psikologi. Analisis korelasi menunjukkan pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas dan maklum balas kerja mempunyai hubungan yang signifikan serta positif dengan motivasi kerja (Nazila & Seyed, 2014; Isfahani et al., 2013; Mohammad Hadi, 2013; Nadeem et al., 2012; Rabia & Adnan, 2010).

Walaupun menghasilkan dapatan kajian yang hampir konsisten, hanya kajian yang dilakukan oleh Nazila dan Seyed (2014) melibatkan responden dalam kalangan guru sekolah rendah dan tinggi di Iran. Sebaliknya kajian-kajian lain melibatkan responden bukan guru terdiri daripada kakitangan rekod perubatan, kakitangan universiti, pengurus-pengurus perbankan dengan kesemua kajian dilakukan di Iran dan Pakistan, di samping menghasilkan dapatan kekuatan hubungan yang berbeza antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja serta tidak menjelaskan proses motivasi kerja (Nazila & Seyed, 2014; Isfahani et al., 2013; Mohammad Hadi, 2013; Nadeem et al., 2012; Rabia & Adnan, 2010).

Namun kajian-kajian di atas mempunyai persamaan dari aspek penggunaan instrumen JDS untuk tujuan pungutan data dan analisis data dengan menggunakan teknik korelasi. Di samping itu, dapatan kajian-kajian di atas memberi pengukuhan terhadap kajian-kajian awal (80-an dan 90-an) bahawa terdapat hubungan antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja dan kehadiran dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara hanya melemahkan kuasa peramal dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja (Boonzaier, Ficker & Rust, 2001; Fried & Ferris, 1987; Hogan & Martell, 1987).

Selain kajian-kajian yang dibincangkan di atas, terdapat beberapa kajian lain yang menunjukkan hubungan yang tidak konsisten antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja. Kajian yang melibatkan responden dalam kalangan pekerja industri pakaian di Portugal mendapati korelasi yang signifikan dan positif hanya berlaku antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja manakala kajian yang memberi

tumpuan kepada sektor perbankan yang terdiri daripada kakitangan bank sektor awam dan swasta di Andhra Pradesh mendapati hanya signifikasi tugas dan maklum balas kerja mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja (Gomes et al., 2013; Azash et al., 2012).

Sementara itu, kajian Aneel et al. (2011) menggunakan kaedah penjelasan varians telah menghasilkan perbezaan kekuatan ramalan antara dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja. Dengan menggunakan analisis regresi, keputusan kajian menunjukkan dimensi ciri kerja berjaya meramalkan sebanyak 25% varians dalam motivasi kerja. Signifikasi tugas menjadi peramal utama diikuti maklum balas kerja, identiti tugas, autonomi dan pelbagai kemahiran. Kajian Aneel et al. (2011) memperlihatkan kepentingan yang jelas dimensi ciri kerja dalam meramal motivasi kerja. Namun pemilihan model berdasarkan penjelasan varians bukan pendekatan yang baik kerana tambahan setiap pemboleh ubah (walaupun tidak signifikan) untuk menerangkan pemboleh ubah endogenous dalam model akan cenderung menyebabkan penjelasan varians meningkat (Hair, Jr, Hult, Ringle & Sarstedt, 2014).

Kajian-kajian yang menggunakan analisis regresi dalam meneliti pengaruh dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja menunjukkan pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja menjadi peramal yang signifikan kepada motivasi kerja (Hackman & Oldham, 1976). Kajian Behson (2012) mendapati maklum balas kerja berjaya menerangkan sebanyak 42% varians dalam motivasi kerja dan dianggap sebagai peramal utama. Diikuti dengan pelbagai

kemahiran (22%), signifikasi tugas (20%) dan autonomi (13%). Sebaliknya identiti tugas hanya meramal 3% varians dalam motivasi kerja.

Lee-Ross (2002) telah melakukan kajian melibatkan chef-chef yang berkhidmat di hospital kerajaan dan swasta. Seramai 51 chef dari kedua-dua hospital (25 orang hospital kerajaan dan 26 orang hospital swasta) terlibat. Dapatan kajian Lee-Ross (2002) menunjukkan hanya maklum balas kerja mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja. Sebaliknya kajian Behson, Eddy dan Lorenzet (2000) mendapati hanya autonomi dan maklum balas kerja yang mempengaruhi secara signifikan motivasi kerja. Sebaliknya pelbagai kemahiran dan signifikasi tugas tidak mempengaruhi motivasi kerja. Identiti tugas di samping gagal mempengaruhi secara signifikan motivasi kerja, juga menunjukkan arah yang negatif dengan motivasi kerja.

Meta analisis oleh Humphrey et al. (2007) telah melibatkan penilaian terhadap 250 artikel dengan bilangan sampel antara 1706 hingga 2902 orang. Dengan menggunakan selang keyakinan 95% korelasi diperbetulkan (r_c 95% CI), analisis mendapati pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas, autonomi dan maklum balas kerja mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan motivasi kerja. Signifikasi tugas didapati mempunyai hubungan yang paling kuat dengan motivasi kerja.

Kajian-kajian lebih awal oleh Lee-Ross (1996), Renn dan Vandenberg (1995) telah melibatkan tiga komponen JCT yang dibentuk sebagai kerangka teoritikal kajian.

Namun data yang dianalisis secara regresi tidak melibatkan ketiga-tiga komponen dianalisis secara serentak. Kajian Lee-Ross (1996) telah menggunakan 163 responden dalam kalangan pekerja Hotel Seasonal di United Kingdom manakala kajian Renn dan Vandenberg (1995) melibatkan pekerja dalam bidang pengurusan, kaunseling profesional, kesetiausahaan dan pembantu tadbir seramai 188 orang. Kedua-dua kajian menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan dan positif pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja dengan motivasi kerja.

Kajian-kajian lepas menunjukkan hubungan yang hampir konsisten antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja (kecuali kajian Gomes et al., 2013; Azash et al., 2012) tanpa melibatkan dimensi pengalaman psikologi, namun menimbulkan persoalan ketepatan analisis kerana peningkatan motivasi kerja hanya boleh berlaku melalui kesan pengantaraan dimensi pengalaman psikologi (Hackman & Oldham, 1980). Dalam hal ini, pengabaian dimensi pengalaman psikologi dalam penyelidikan empirikal boleh membawa kepada ramalan yang salah tentang proses motivasi kerja (Fox & Feldman, 1988).

Dalam kajian lepas (misalnya, kajian Nazila & Seyed, 2014), pelbagai kemahiran mempunyai hubungan dengan motivasi kerja. Hal ini boleh menyebabkan pengurus organisasi mempercayai proses motivasi kerja boleh dibina dengan mudah melalui usaha meningkatkan penggunaan kemahiran dalam melaksanakan kerja. Berdasarkan JCT, pelbagai kemahiran hanya boleh meningkatkan motivasi kerja bergantung kepada setakat mana peningkatannya boleh meningkatkan pengalaman kerja yang

bermakna. Jika peningkatannya gagal meningkatkan pengalaman yang bermakna, ia boleh menyebabkan berlaku perubahan negatif atau hubungan yang tidak signifikan dengan motivasi kerja. Peningkatan pelbagai kemahiran hanya mencerminkan kerja yang membosankan dan tidak memberi makna kepada pekerja. Ringkasnya, tanpa melibatkan dimensi pengalaman psikologi, kefahaman tentang bagaimana pelbagai kemahiran mempengaruhi motivasi kerja adalah tidak lengkap dan mengelirukan (Behson et al., 2000; Hackman & Oldham, 1980).

Jika berdasarkan kaedah *causal steps* dalam menganalisis kesan pengantaraan, kajian-kajian lepas yang menggunakan dua komponen JCT hanya menganalisis laluan c, iaitu hubungan antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja tetapi tidak menganalisis hubungan dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja bersekali dengan dimensi pengalaman psikologi (laluan c') (Baron & Kenny, 1986). Dalam menganalisis kesan pengantaraan berasaskan pengaruh tak langsung, laluan c (hubungan atau pengaruh dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja tanpa diuji bersekali dengan dimensi pengalaman psikologi) yang signifikan adalah tidak diperlukan (Collins, Graham & Flaherty, 1998; MacKinnon, Krull & Lockwood, 2000; Shrout & Bolger, 2002). Sebaliknya kesan pengantaraan diandaikan berlaku sekiranya analisis pengaruh tak langsung dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja adalah signifikan (Hayes, 2009).

Kajian Hackman dan Oldham (1976) mendapati pengaruh dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja menjadi lebih kuat apabila terdapat pengantaraan dimensi pengalaman psikologi. Dapatan ini memberi sokongan yang kuat bahawa dimensi pengalaman

psikologi perlu dimasukkan dalam analisis pengaruh langsung dan tak langsung. Oleh itu, pengaruh langsung dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja dalam kajian ini adalah berdasarkan laluan c', iaitu pengaruh dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja tanpa melalui dimensi pengalaman psikologi dengan kesemua pemboleh ubah kajian diuji serentak dalam satu model berbanding kaedah *causal steps* yang memerlukan pengujian empat model secara berasingan. Oleh itu, sebanyak lima hipotesis terarah telah dibentuk bagi menjawab soalan kajian empat : Adakah dimensi ciri kerja pengajaran mempengaruhi motivasi kerja guru?

H_{A19} Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.

H_{A20} Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.

H_{A21} Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.

H_{A22} Autonomi secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.

H_{A23} Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.

2.9. Pengalaman Psikologi Sebagai Pengantara

Pengalaman psikologi adalah bersumberkan teori motivasi kognitif dan kajian-kajian awal untuk mengenal pasti kehadiran elemen-elemen psikologi yang boleh menghasilkan tingkah laku positif terhadap kerja (Hackman & Oldham, 1980). Kajian-kajian awal terhadap kerja berjaya meramalkan pengaruh atau hubungan antara dimensi ciri kerja dengan produktiviti dan prestasi pekerja tetapi gagal menjelaskan bagaimana pengaruh atau hubungan tersebut berlaku. Jurang tersebut telah diisi oleh JCT dengan membina pengaruh atau hubungan antara dimensi ciri

kerja dengan motivasi kerja melalui pengantaraan dimensi pengalaman psikologi (Hackman & Oldham, 1980).

Dalam hal ini, JCT menyatakan dimensi pengalaman psikologi perlu dialami sebelum motivasi kerja terhasil (Hackman & Oldham, 1980). Walau bagaimanapun kebanyakan kajian-kajian lepas yang lebih terkini (Nazila & Seyed, 2014; Mohammad Hadi, 2013; Isfahani et al., 2013; Nadeem et al., 2012; Aneel et al., 2011; Rabia & Adnan, 2010) tidak menguji dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara dan hanya memberi fokus kepada pengaruh atau hubungan antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja. Sementara itu, perkembangan awal JCT telah berjaya merangsang lebih 250 kajian yang diterbitkan, namun hanya lapan daripada kajian tersebut melibatkan dimensi pengalaman psikologi (Fried & Ferris, 1987). Pengabaian pengaruh pemboleh ubah pengantara antara pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah bersandar menyebabkan tidak terdapat sebarang hubungan antara pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah bersandar (Noraini Idris, 2010).

Kajian Shani dan AnandKumar (2011) dan kajian Nurita Juhdi et al. (2007) telah menganalisis hubungan antara dimensi ciri kerja dengan dimensi pengalaman psikologi dan dimensi pengalaman psikologi dengan motivasi kerja dengan menggunakan teknik korelasi. Kesemua hubungan didapati signifikan dan positif (kecuali kajian Nurita Juhdi et al., 2007). Namun tidak diketahui kesan pengantaraan dimensi pengalaman psikologi bagi hubungan antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja kerana penggunaan teknik korelasi dalam menganalisis data tidak menyediakan kaedah pengujian secara spesifik untuk menganalisis kesan

pengantaraan dan kurang sesuai jika dibanding dengan teknik statistik lain (Fried & Ferris, 1987).

Selain itu, kajian-kajian lepas menunjukkan pengujian dimensi pengalaman psikologi sebagai pemboleh ubah pengantara banyak berasaskan saranan Baron dan Kenny (1986) menggunakan analisis regresi dengan keperluan memenuhi empat syarat utama (Preacher & Hayes, 2008) :

- i. Pemboleh ubah bebas (X) mempunyai pengaruh atau hubungan yang signifikan dengan pemboleh ubah bersandar (Y) atau laluan c tanpa melibatkan pemboleh ubah pengantara (M).
- ii. Pemboleh ubah bebas (X) mesti mempunyai pengaruh atau hubungan yang signifikan terhadap pemboleh ubah pengantara (M) atau laluan a.
- iii. Pemboleh ubah pengantara (M) mesti mempunyai pengaruh atau hubungan yang signifikan terhadap pemboleh ubah bersandar (Y) atau laluan b.
- iv. Pengaruh atau hubungan langsung pemboleh ubah bebas (X) terhadap pemboleh ubah bersandar (Y) atau laluan c' mesti berkurang (tidak signifikan dan nilai koefisien beta (β) adalah tidak berbeza daripada sifar) apabila pemboleh ubah pengantara (M) dimasukkan ke dalam persamaan regresi

Sekiranya keempat-empat kriteria di atas dapat dipenuhi, sesuatu pemboleh ubah dianggap berfungsi sebagai pengantara penuh antara X dengan Y. Sebaliknya, jika nilai beta (β) bagi laluan c' berbeza daripada sifar dan signifikan berbanding laluan c

maka pemboleh ubah pengantara (M) hanya berperanan sebagai pengantara separa (Baron & Kenny, 1986; Preaches & Hayes, 2008).

Kriteria yang ditetapkan oleh Baron dan Kenny (1986) memerlukan laluan a, b dan c adalah signifikan serta laluan c' perlu lebih kecil berbanding laluan c. Sementara laluan c terlebih dahulu perlu signifikan dan jika tidak signifikan, pengujian hubungan seterusnya adalah tidak bermakna (Baron & Kenny, 1986). Walau bagaimanapun sesetengah penyelidik menegaskan kesan signifikan X kepada Y (laluan c) tanpa pemboleh ubah pengantara adalah tidak diperlukan bagi menghasilkan kesan pengantaraan (Collins et al., 1998; Judd & Kenny, 1981; Kenny, Kashy & Bolger, 1998; MacKinnon et al., 2000; Shrout & Bolger, 2002). Sementara itu, kaedah *causal steps* tidak menjelaskan jenis pengantara sekiranya laluan c' yang signifikan atau tidak signifikan tetapi bertentangan arah (sama ada positif atau negatif) dengan pengaruh atau hubungan antara $X \rightarrow M$ dan $M \rightarrow Y$ (MacKinnon, Fairchild & Fritz, 2007).

Kajian Bremner dan Carriere (2011) telah menganalisis kesan pengantaraan pengalaman kerja bermakna antara dimensi ciri kerja (pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas dan autonomi) dengan dua dimensi kelesuan, iaitu keletihan dan pengurangan efikasi profesional. Kajian melibatkan 176 responden dalam kalangan kakitangan hospital di Kanada. Analisis regresi menunjukkan kesan pengantaraan separa pengalaman kerja yang bermakna hanya wujud antara signifikasi tugas dengan keletihan. Sebaliknya bagi pelbagai kemahiran, identiti

tugas dan autonomi, kesan pengalaman kerja yang bermakna sebagai pengantara tidak berlaku.

Sementara itu, pengalaman kerja yang bermakna memberi kesan pengantaraan antara pelbagai kemahiran dengan pengurangan efikasi profesional sebaliknya kesan pengantaraan tidak berlaku antara signifikasi tugas, identiti tugas dan autonomi dengan pengurangan efikasi profesional. Walaupun kajian Bremner dan Carriere (2011) menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna berperanan dalam memberi kesan pengantaraan namun kajiannya tidak dikait dengan motivasi kerja dalam kalangan guru.

Meta analisis oleh Humphrey et al. (2007) telah menggunakan saranan Baron dan Kenny (1986). Semua langkah i, ii dan iii adalah signifikan sebagaimana disyaratkan. Analisis regresi menunjukkan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja berperanan sebagai pengantara antara autonomi dengan motivasi kerja. Kekuatan pengaruh autonomi terhadap motivasi kerja menjadi berkurang dengan kemasukan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (nilai β berkurang daripada .38 kepada -.14), sementara nilai R^2 berkurang daripada .14 kepada .01.

Hal yang sama juga berlaku kepada pengalaman kerja yang bermakna bagi pengaruh pelbagai kemahiran (nilai β berkurang daripada .42 kepada -.10; R^2 daripada .18 kepada .01) terhadap motivasi kerja. Identiti tugas (nilai β daripada .26 kepada -.07; R^2 daripada .07 kepada .00) dan signifikasi tugas (nilai β berkurang daripada .45

kepada $r = .10$; R^2 berkurang daripada $.20$ kepada $.01$). Selain itu, pengetahuan sebenar hasil kerja juga berperanan sebagai pengantara antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja. Kemasukan pengetahuan sebenar hasil kerja dalam persamaan regresi mengurangkan nilai β daripada $.42$ kepada $.07$ (berkurang sebanyak $.35$) dan R^2 berkurang $.18$ daripada $.18$ kepada $.00$. Dalam kesimpulannya, Humphrey et al. (2007) menegaskan pengalaman kerja yang bermakna merupakan pengalaman psikologi yang paling penting untuk membina pengaruh antara pelbagai kemahiran, signifikasi tugas dan identiti tugas dengan motivasi kerja selari dengan kajian-kajian terkini yang banyak mencadangkan pengalaman kerja yang bermakna lebih berpengaruh sebagai pemboleh ubah pengantara (Grant, 2008).

Sebelum meta analisis dilakukan oleh Humphrey et al. (2007), Lee-Ross (2002) melakukan kajian peranan dimensi pengalaman psikologi sebagai pemboleh ubah pengantara antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja menggunakan analisis regresi untuk menganalisis data. Analisis peringkat pertama mendapati dimensi pengalaman psikologi gagal meramal secara signifikan motivasi kerja sama ada menggunakan satu, dua atau tiga dimensi pengalaman psikologi.

Pada peringkat kedua, dimensi pengalaman psikologi dimasukkan sebagai peramal utama motivasi kerja manakala dimensi ciri kerja dimasukkan sebagai peramal kedua motivasi kerja dalam persamaan regresi. Sekiranya dimensi pengalaman psikologi berperanan sebagai pengantara antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja, ia sepatutnya mampu meramal motivasi kerja dengan nilai varians yang lebih besar secara sendirian dan kemasukan dimensi ciri kerja dalam persamaan regresi tidak

akan meningkatkan nilai varians dengan nilai yang lebih besar. Sebaliknya, kemasukan dimensi ciri kerja telah meningkatkan varians sebanyak .53 menjadikan nilai varians yang diramal ialah .65 berbanding hanya .12 varians yang diramalkan oleh dimensi pengalaman psikologi. Hal ini telah menyebabkan Lee-Ross (2002) membuat kesimpulan dimensi pengalaman psikologi gagal berperanan sebagai pengantara. Kajian Lee-Ross (2002) tidak meneliti peranan secara spesifik dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara bagi hubungan antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja.

Sementara kajian awal yang telah dilakukan oleh Behson et al. (2000) berbeza dengan kajian Humphrey et al. (2007) dan kajian Lee-Ross (2002) dari segi teknik analisis data dan tujuan kajian. Behson et al. (2000) menguji dua model terdiri daripada model asal yang dikemukakan oleh Hackman dan Oldham (1980). Model asal mencadangkan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara. Sebaliknya model kedua menguji pengaruh dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja tanpa melibatkan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara atau model laluan c.

Behson et al. (2000) telah menguji kedua-dua model menggunakan pemodelan persamaan berstruktur (*structural equation modelling*). Keputusan kajian menunjukkan indeks kesepadanan bagi model asal ialah , $\chi^2 (31) = 124.25, p < .05$, GFI (*goodness of fit index*) = .91, RMSEA (*root mean square error of approximation*) = .14 dan CFI (*comparative fit index*) = .89. Nilai GFI menunjukkan penerimaan tahap kesepadanan model, namun nilai RMSEA, CFI dan χ^2 kurang menyokong tahap kesepadanan model (nilai RMSEA perlu $< .08$, GFI $> .90$ dan CFI

> .90). Sementara model kedua menunjukkan indeks penyesuaian model seperti berikut, $\chi^2(3) = 12.09$, $p < .05$, GFI = .99, RMSEA = .16 dan CFI = .98. Semua nilai menunjukkan tahap kesepadanan model yang baik kecuali nilai RMSEA. Walaupun model kedua lebih baik dari segi tahap kesepadanan, namun model asal lebih banyak menerangkan varians motivasi kerja (38%) berbanding model kedua hanya menerangkan sebanyak 32% varians motivasi kerja.

Sementara itu, Lee-Ross (1996) telah menguji pengaruh dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja telah menggunakan teknik analisis regresi. Berbeza dengan Humphrey et al. (2007), Lee-Ross (1996) mengemukakan dua persoalan sebagai panduan kajian (i) Adakah nilai ramalan terhadap motivasi kerja berbeza dengan menggunakan satu, dua atau tiga dimensi pengalaman psikologi? (ii) Adakah pengaruh dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja bergantung kepada dimensi pengalaman psikologi? Namun, kaedah analisis dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara masih berpandukan kaedah *causal step* oleh Baron dan Kenny (1986).

Bagi menjawab soalan yang pertama, Lee-Ross (1996) telah menganalisis data dengan menggunakan persamaan regresi. Apabila dimensi pengalaman psikologi digabungkan (Misalnya, pengalaman kerja yang bermakna + pengalaman kebertangjawaban terhadap hasil kerja) ramalan varians motivasi kerja telah meningkat kepada 29% dan meningkat kepada 33% apabila dimensi pengalaman psikologi dimasukkan ke dalam persamaan regresi. Dalam hal ini, peningkatan varians lebih besar berlaku apabila persamaan diubah daripada satu kepada dua

dimensi pengalaman psikologi (meningkat sebanyak 10%) berbanding daripada dua kepada tiga (meningkat sebanyak 4%) walaupun penjelasan varians menjadi maksimum apabila tiga dimensi pengalaman psikologi dimasukkan ke dalam persamaan regresi.

Sementara untuk menjawab soalan kedua, dimensi pengalaman psikologi dimasukkan ke dalam persamaan regresi pelbagai sebagai peramal utama, kemudian diikuti dengan dimensi ciri kerja sebagai peramal kedua. Dalam hal ini, sekiranya dimensi pengalaman psikologi berperanan sebagai pengantara hubungan, ia secara sendirian akan menerangkan varians motivasi kerja dengan kadar yang lebih besar dan kemasukan dimensi ciri kerja dalam persamaan tidak akan meningkatkan nilai varians motivasi kerja dengan kadar yang lebih besar.

Dapatan analisis menunjukkan dimensi pengalaman psikologi berjaya menerangkan 33% varians motivasi kerja. Apabila dimensi ciri kerja dimasukkan ke dalam persamaan regresi, penjelasan varians motivasi kerja telah meningkat kepada 44%, iaitu, peningkatan sebanyak 11%. Dapatan ini menyebabkan Lee-Ross (1996) telah membuat kesimpulan bahawa dimensi pengalaman psikologi gagal berperanan sebagai pengantara antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja. Dapatan ini berbeza dengan keputusan meta analisis oleh Humphrey et al. (2007) dan keputusan kajian Behson et al. (2000) tetapi menyamai dapatan kajian Lee-Ross (2005) ke atas chef-chef di hospital kerajaan dan swasta di Australia walaupun tidak menjelaskan secara spesifik peranan setiap dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara.

Sebelum itu, Renn dan Vandenberg (1995) juga telah menggunakan saranan Baron dan Kenny (1986) untuk meneliti dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja. Renn dan Vandenberg (1995) telah menggunakan tiga fasal analisis menggunakan persamaan regresi dengan tiga persoalan. Adakah dimensi pengalaman psikologi dipengaruhi secara spesifik oleh dimensi ciri kerja? Adakah dimensi ciri kerja mempengaruhi motivasi kerja? Adakah pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja menyebabkan kesan magnitud dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja menjadi lebih kecil berbanding kesan magnitud dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja?

Bagi soalan pertama, analisis regresi telah dilakukan, nilai koefisien regresi bagi pelbagai kemahiran, identiti tugas dan signifikasi tugas menunjukkan terdapat pengaruh secara spesifik terhadap pengalaman kerja yang bermakna. Begitu juga autonomi mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan maklum balas kerja mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja. Sementara bagi persoalan kedua, nilai koefisien regresi bagi pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas, autonomi dan maklum balas kerja menunjukkan dimensi ciri kerja mempengaruhi motivasi kerja.

Bagi menentukan sama ada dimensi pengalaman psikologi berperanan sebagai pengantara, koefisien regresi separa telah digunakan oleh Renn dan Vandenberg (1995). Sekiranya koefisien regresi separa yang mewakili kesan dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja adalah signifikan apabila dimensi pengalaman psikologi dimasukkan dalam persamaan regresi, maka dimensi pengalaman psikologi hanya

berperanan separa pengantara. Sebaliknya jika koefisien regresi separa tidak signifikan apabila dimensi pengalaman psikologi dimasukkan dalam persamaan regresi, maka dimensi pengalaman psikologi berperanan sebagai pengantara penuh antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja. Analisis regresi bagi koefisien regresi separa menunjukkan pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas, autonomi dan maklum balas kerja adalah signifikan apabila dimensi pengalaman psikologi dimasukkan dalam persamaan regresi. Keputusan ini menunjukkan dimensi pengalaman psikologi hanya berperanan separa pengantara antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja. Namun kajian Renn dan Vandenberg (1995) gagal menjelaskan peranan secara spesifik setiap dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara.

Berdasarkan kajian-kajian di atas, analisis kesan pengantaraan dimensi pengalaman psikologi lebih memberi fokus kepada cadangan asal JCT dengan menggunakan analisis regresi berdasarkan pengujian kesan pengantaraan mengikut pendekatan Baron dan Kenny (1986). Hal ini menyebabkan hanya kesan pengantaraan mudah (*simple mediation*) diuji tanpa mengambil kira kesan pengantaraan pelbagai (*multiple mediation*) dimensi pengalaman psikologi bagi hubungan antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja. Sedangkan terdapat kajian yang menunjukkan hubungan dan pengaruh dimensi ciri kerja dengan dimensi pengalaman psikologi boleh berlaku tidak sebagaimana cadangan asal JCT (Behson, 2012; Humphrey et al., 2007). Pengaruh atau hubungan yang signifikan antara dimensi ciri kerja dengan tiga dimensi pengalaman psikologi ($X \rightarrow M$ atau laluan a) merupakan salah satu kriteria yang perlu dipenuhi dalam pengujian kesan pengantaraan mengikut pengaruh tak

langsung (Preacher & Hayes, 2008). Oleh itu, kajian ini turut memberi tumpuan kepada kesan pengantaraan pelbagai dimensi pengalaman psikologi antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja dan diuji secara serentak dalam satu model.

Sehubungan itu, bagi kajian ini sebanyak lima belas hipotesis terarah telah dibentuk untuk menjawab soalan kajian lima: Adakah dimensi pengalaman psikologi berperanan sebagai pengantara bagi hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru?

H_{A24} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru.

H_{A25} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru.

H_{A26} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru.

H_{A27} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru.

H_{A28} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.

H_{A29} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru.

- H_{A30} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru.
- H_{A31} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru.
- H_{A32} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru.
- H_{A33} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.
- H_{A34} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru.
- H_{A35} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru.
- H_{A36} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru.
- H_{A37} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru.
- H_{A38} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.

Selain itu, dapatan kajian-kajian lepas juga menunjukkan kecenderungan menggunakan analisis regresi untuk menguji kesan pengantaraan dimensi pengalaman psikologi. Masalah utama penggunaan analisis regresi dalam mengukur kesan pengantaraan ialah kelemahannya untuk mengawal ralat pengukuran (Ho, 2014). Walaupun Behson et al. (2000) telah menggunakan analisis pemodelan persamaan berstruktur dalam kajiannya, namun kajian Behson et al. (2000) hanya memberi fokus kepada perbandingan dua model bagi membuktikan model yang lebih baik untuk menjelaskan varians motivasi kerja.

Kajian Behson et al. (2000) tidak menganalisis secara langsung kesan pengantaraan dimensi pengalaman psikologi antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja walaupun kajian mendapati model motivasi kerja yang diuji bersekali dengan dimensi pengalaman psikologi dapat menjelaskan varians motivasi kerja dengan lebih baik (38%) berbanding model motivasi kerja yang menggunakan dua komponen pemboleh ubah, iaitu dimensi ciri kerja dan motivasi kerja (32%). Oleh itu, penggunaan analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* dalam kajian ini bertujuan menganalisis kesan pengantaraan pelbagai dimensi pengalaman psikologi antara dimensi ciri kerja dengan motivasi kerja guru secara serentak di samping mengawal ralat pengukuran melalui penghasilan *imputation* data berasaskan model pengukuran keseluruhan sembilan dimensi kajian menggunakan perisian AMOS 21.

Sementara itu, penggunaan kaedah *causal steps* yang dicadangkan oleh Baron dan Kenny (1986) dalam menguji kesan pengantaraan telah dikenal pasti mempunyai beberapa kelemahan. Pendekatan Baron dan Kenny (1986) dalam menguji kesan

pengantaraan tidak menganalisis pengaruh tak langsung pemboleh ubah bebas (X) terhadap pemboleh ubah bersandar (Y) melalui pemboleh ubah pengantara (M) secara langsung, sebaliknya kesan pengantaraan penuh atau separa dianggap berlaku apabila beberapa siri ujian statistik memenuhi kriteria-kriteria yang telah ditetapkan (Figueredo, De Baca, Garcia, Gable & Weise, 2013; Hayes, 2009). Paling ketara, kajian-kajian simulasi menunjukkan kaedah *causal steps* oleh Baron dan Kenny (1986) merupakan antara pendekatan yang lemah (kurang berkuasa) dalam menguji kesan pengantaraan (Fritz & MacKinnon, 2007; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West & Sheets, 2002). Sebaliknya, berlaku penggunaan meluas kaedah *causal steps* dalam menganalisis kesan pengantaraan adalah disebabkan ia mudah dan difahami secara meluas (Hayes, 2009).

Walaupun Ujian Sobel boleh menganalisis pengaruh tak langsung pemboleh ubah bebas (X) terhadap pemboleh ubah bersandar (Y), namun penggunaannya merupakan tambahan kepada pendekatan yang disarankan oleh Baron dan Kenny (1986) dan perlu memenuhi kriteria-kriteria yang telah ditetapkan sebelum Ujian Sobel boleh dilakukan. Ujian Sobel perlu memenuhi kriteria tertentu seperti data bertaburan normal bagi pengaruh tak langsung (lalu a dan lalu b), namun taburan data bagi pengaruh tak langsung cenderung bersifat *asymmetric* dengan nilai *skewness* dan *kurtosis* cenderung melebihi sifar (Bollen & Stine, 1990 & 1992; Stone & Sobel, 1990). Sehubungan itu, kajian ini menggunakan kaedah *bootsratpping* dengan analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* melibatkan pensampelan semula sebanyak 5000 kali untuk menguji kesan pengantaraan pelbagai secara spesifik berbanding penggunaan Ujian Sobel.

2.10. Rumusan

Motivasi kerja menjadi aspek penting untuk merangsang tingkah laku kerja. Sorotan karya menunjukkan proses motivasi kerja boleh dijelaskan dengan menggunakan pelbagai pendekatan teori, salah satunya *Job Characteristics Theory* (JCT). JCT tidak memberi fokus kepada keberhasilan motivasi kerja (pengaruh motivasi kerja terhadap pemboleh ubah lain) sebaliknya memberi tumpuan kepada proses menghasilkan motivasi kerja melalui dimensi ciri kerja dan dimensi pengalaman psikologi. Asas proses motivasi kerja berdasarkan JCT melibatkan ganjaran intrinsik ciri kerja dan ciri dalaman pekerja, hal ini menjadikan JCT lebih cenderung kepada proses membina motivasi kerja dalaman (*internal work motivation*). Sorotan terhadap kajian-kajian lepas menunjukkan dapatan kajian yang tidak konsisten bagi hubungan dan pengaruh antara pemboleh-pemboleh ubah yang memerlukan kajian lanjutan melalui pengaruh setiap dimensi ciri kerja terhadap setiap dimensi pengalaman psikologi.

Seterusnya bab tiga membincangkan secara terperinci tentang metodologi kajian yang diaplikasikan dengan penumpuan kepada reka bentuk kajian, kaedah pensampelan, prosedur pengumpulan data, analisis data dan instrumen yang digunakan dalam kajian.

BAB TIGA METODOLOGI

3.1. Pengenalan

Bab ini memberi tumpuan kepada kaedah dan prosedur bagi mencapai tujuan utama kajian untuk meneliti sejauh mana pengajaran berperanan sebagai ganjaran intrinsik kepada motivasi kerja guru. Tujuan kajian boleh dicapai dengan mengenal pasti arah dan pengaruh antara pemboleh-pemboleh ubah kajian yang dicadangkan. Sehubungan itu, bab ini memberi perincian yang jelas berkait dengan reka bentuk kajian, pensampelan, prosedur pengumpulan data, instrumen kajian dan kaedah analisis data kajian. Di samping dapatan kajian rintis dari aspek ujian kebolehpercayaan dan analisis faktor penerokaan serta pengurusan data kajian sebenar turut diperihalkan.

3.2. Reka Bentuk Kajian

Kajian ini mengaplikasikan pendekatan kuantitatif dengan kaedah tinjauan keratan rentas (*cross sectional survey*) menggunakan soal selidik piawai untuk memungut data bagi mengenal pasti arah dan pengaruh antara pemboleh-pemboleh ubah kajian (Gay & Arasian, 2003; Creswell, 2012). Seterusnya menjelaskan fenomena yang berlaku melalui pengaruh antara pemboleh ubah yang dikaji (Noraini Idris, 2010; Gay & Arasian, 2003). Kajian berbentuk deskriptif-korelasi ini digunakan untuk meneliti kekuatan dan mengenal pasti sejauh mana terdapat pengaruh antara pemboleh-pemboleh ubah kajian (Sekaran, 2003; Creswell, 2012). Dengan maklumat yang diperoleh tentang hubung kait antara pemboleh-pemboleh ubah yang

dikaji, penggunaan reka bentuk deskriptif-korelasi dapat meramalkan fenomena yang menjadi fokus kajian (Noraini Idris, 2010; Gay & Airasian, 2003).

Penggunaan kaedah tinjauan keratan rentas (*cross sectional survey*) untuk memungut data kajian dipilih kerana kajian melibatkan pengumpulan data dalam kawasan yang luas dan berkait dengan pemboleh-pemboleh ubah yang tidak dapat diperhatikan secara langsung (*latent variables*) tetapi boleh dikenal pasti oleh penyelidik dengan menggunakan instrumen pengukuran piawai (Noraini Idris, 2010; McMillan & Schumacher, 2006; Sidek Mohd Noah, 2002).

Kaedah tinjauan juga sesuai digunakan kerana sampel bertaburan dalam saiz populasi yang besar tetapi saiz sampel telah ditentukan oleh penyelidik dan maklumat dapat dikumpulkan pada satu titik masa tertentu (*single point in time*) (Noraini Idris, 2010; Creswell, 2012; Cohen, Manion & Morrison, 2011). Penggunaan kaedah tinjauan merupakan cara terbaik bagi mengukur persepsi, sikap, kepercayaan, pendapat, praktis dan orientasi untuk saiz populasi yang besar (Babbie, 2008; Creswell, 2012). Mengikut Richey dan Klein (2007) kaedah tinjauan sering digunakan bagi kajian yang berkait dengan pengujian model. Sekiranya ralat pengukuran dapat dikawal, dapatan kajian boleh digeneralisasikan kepada populasi (Miller, 2003).

3.3. Pensampelan

Pensampelan merupakan proses mendapatkan sampel bagi mewakili populasi. Populasi kajian ini terdiri daripada guru-guru sekolah menengah kebangsaan harian

biasa di negeri Kedah. Oleh itu, unit analisis kajian ini ialah individu guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah. Rasional pemilihan guru-guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa sebagai sampel kajian kerana bilangan sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah mewakili 80.95% daripada 189 buah sekolah menengah di negeri Kedah (Jabatan Pendidikan Kedah, 2014). Oleh sebab dapatan kajian ini boleh memberi implikasi terhadap pencapaian matlamat PPPM dan pembangunan pendidikan di negeri Kedah maka sampel yang mewakili populasi yang lebih besar perlu diberikan tumpuan.

Populasi guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah pada Januari 2014 adalah seramai 12,007 orang (Jabatan Pendidikan Kedah, 2014). Dalam kajian ini beberapa kaedah telah digunakan untuk strategi pensampelan. Jadual penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970) bagi saiz populasi 12,007 orang mencadangkan bilangan sampel antara 370 hingga 375. Bilangan sampel yang lebih tepat berdasarkan rumus pengiraan Krejcie dan Morgan (1970) sebagaimana di bawah:

$$S = \chi^2 NP (1 - P) \div d^2 (N - 1) + \chi^2 P (1 - P)$$

$$3.841 \times 12007 \times 0.5 (1 - 0.5) \div 0.05^2 (12007 - 1) + 3.841 \times 0.5 (1 - 0.5)$$

$$11529.721 \div 30.97525$$

372 orang

di mana,

S = Saiz sampel

$\chi^2 = 3.841$, nilai khi kuasa dua pada darjah kebebasan 1 pada aras keyakinan yang diperlukan 0.05

N = Saiz populasi

P = 0.50, nisbah populasi bagi memberi saiz sampel yang maksimum

d = 0.05, darjah ketepatan

Sementara itu, Nunnally (1978) mencadangkan pengiraan bilangan sampel melalui proses mendarab bilangan pemboleh ubah yang diukur dengan sepuluh. Bagi kajian ini bilangan pemboleh ubah yang diukur adalah merujuk kepada bilangan item digunakan untuk mengukur dimensi kajian, iaitu sebanyak 39 item. Sehubungan itu, berdasarkan cadangan Nunnally (1978) saiz sampel yang diperlukan adalah 390 orang. Bagi mengurangkan kebarangkalian melakukan ralat jenis I (menolak hipotesis yang benar) dan ralat jenis II (menerima hipotesis yang salah), kaedah pengiraan saiz sampel turut mengambil kira analisis kuasa (Hinkle et al., 2003). Faktor yang menentukan saiz sampel kajian mengikut kaedah pengiraan analisis kuasa ialah aras keyakinan (.05), saiz kesan (.15) dan kuasa (.80).

Berikut adalah pengiraan saiz sampel mengikut Hinkle et al. (2003):

$$N = (Z\beta - Z\alpha/2)^2 / d^2$$

$$N = (-.842 - 1.96)^2 / (.15)^2$$

$$N = 349$$

di mana

N = saiz sampel

$Z\beta$ = skor z 80% kemungkinan menolak hipotesis nol (.842)

$Z\alpha/2$ = skor z aras signifikan (1.96)

d = saiz kesan (.15)

Dengan mengambil kira kaedah pengiraan sampel yang dicadangkan Krejcie dan Morgan (1970), Nunnally (1978) dan pengiraan saiz sampel berdasarkan analisis kuasa Hinkle et al. (2003), bilangan sampel kajian ini selepas pembersihan data adalah seramai 497 orang. Jumlah ini dianggap memadai untuk analisis model pengukuran yang memerlukan jumlah minimum responden seramai 200 orang (Herzog, Boomsma & Reinecke, 2007; Boomsma & Hoogland, 2001).

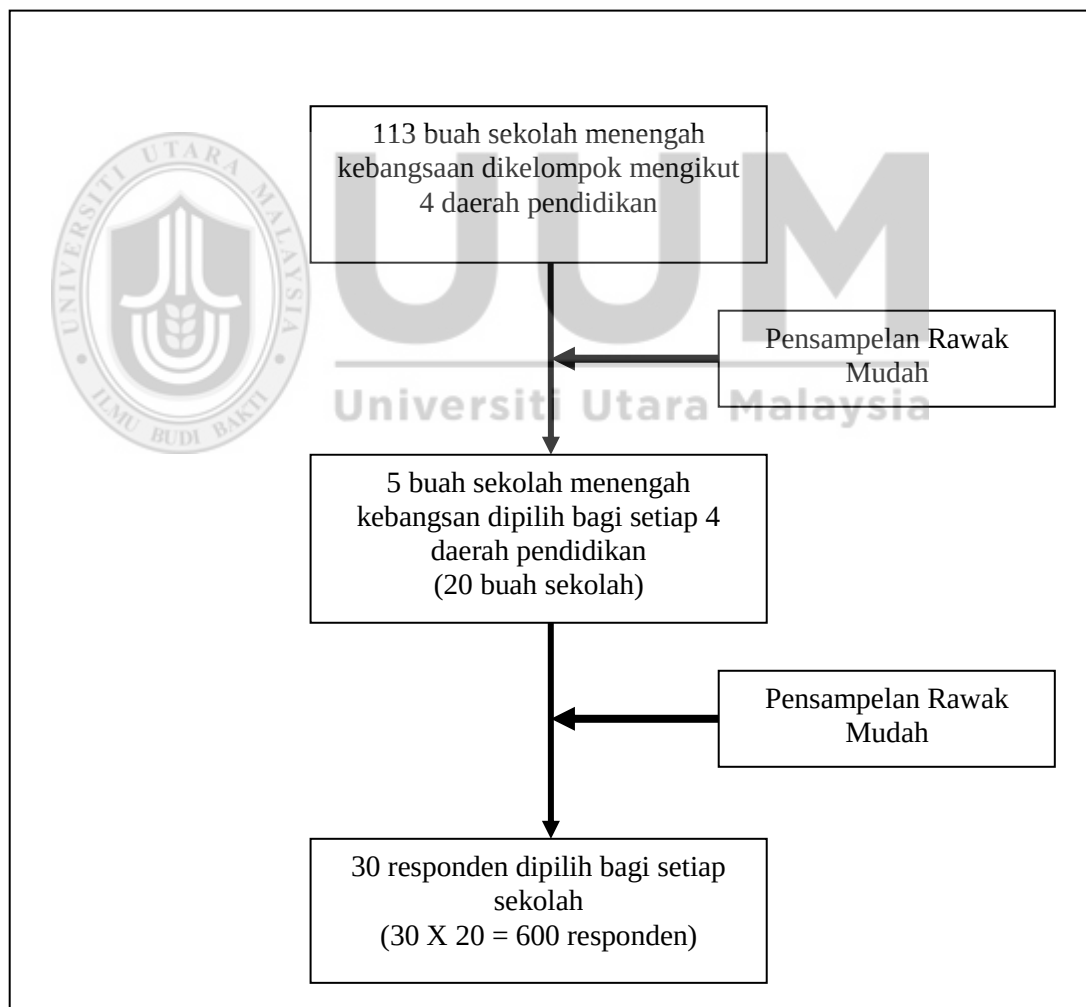
Bagi tujuan pemilihan sampel kajian, penyelidik menggunakan teknik pensampelan rawak berkelompok dengan melibatkan teknik pensampelan rawak mudah sebanyak

dua kali (Chua, 2011; Noraini Idris, 2010; Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon & Abdul Rahim Hamdam, 2007). Menurut Reaves (1992) dan Cohen et al. (2011) teknik pensampelan rawak berkelompok sesuai digunakan jika populasi besar dan bertaburan di serata tempat serta terdapat kesukaran untuk menyediakan kerangka pensampelan. Selain itu, Reaves (1992) juga menegaskan pensampelan cara ini dapat menjimatkan masa dan mengurangkan pelbagai masalah.

Sebelum pensampelan dibuat, penyelidik terlebih dahulu membuat pertimbangan dari aspek pemusatan taburan populasi mengikut daerah pendidikan, kos, masa dan fokus kajian. Peringkat pertama selepas pertimbangan, penyelidik menetapkan empat daerah pendidikan untuk terlibat dalam kajian sebagai mewakili populasi terdiri daripada Daerah Pendidikan Baling Sik, Kota Setar, Kuala Muda Yan dan Kulim Bandar Baru dengan jumlah sekolah menengah harian biasa sebanyak 113 buah. Setiap individu guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa sebagai unit analisis kajian dikelompok berdasarkan sekolah mengikut daerah pendidikan dan setiap sekolah dianggap sebagai satu kelompok untuk tujuan pensampelan.

Peringkat kedua, setiap sekolah diberi nombor siri daripada 1 hingga 113 mengikut daerah pendidikan supaya semua sekolah mempunyai peluang yang sama untuk dipilih mewakili daerah pendidikan masing-masing dan bertujuan mewujudkan keseimbangan dari segi bilangan sekolah untuk setiap daerah pendidikan. Daripada 113 kelompok sekolah sebanyak 20 buah sekolah (5 buah sekolah bagi setiap daerah pendidikan) telah dipilih dengan menggunakan teknik pensampelan rawak mudah.

Langkah seterusnya, 30 orang guru daripada setiap sekolah dipilih dengan menggunakan kaedah rawak mudah menjadikan keseluruhan responden berjumlah 600 orang. Penetapan 30 orang guru daripada setiap sekolah berdasarkan andaian setiap guru sesuai dan boleh mewakili dengan baik populasi yang dikaji kerana parameter (ciri-ciri yang diukur) yang hampir sama, mempunyai darjah keseragaman yang tinggi, saiz varians populasi yang kecil dan untuk mengawal mutu data yang dikumpul (Azizi Yahaya et al., 2007; Ahmad Mahdzan Ayob, 2007; Mohd Majid Konting, 2005). Rajah 3.1. menunjukkan prosedur pensampelan rawak berkelompok.



Rajah 3.1 Prosedur Teknik Pensampelan Rawak Berkelompok

3.4. Prosedur Pengumpulan Data

Dalam prosedur pengumpulan data penyelidik mematuhi saranan Salkind (2000) bagi tujuan pengekalan etika dalam penyelidikan. Antara saranan tersebut ialah mematuhi hak responden kajian untuk terlibat atau tidak sebagai sampel kajian dan nama-nama sekolah responden yang terlibat dengan kajian tidak dinyatakan.

Sebelum kajian dilaksanakan, penyelidik telah memohon kebenaran daripada Kementerian Pendidikan Malaysia melalui Pengarah Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (EPRD). Surat kelulusan melakukan penyelidikan daripada EPRD, Kementerian Pendidikan Malaysia dikepikan bersama untuk memohon kebenaran melakukan penyelidikan di sekolah-sekolah menengah kebangsaan harian biasa kepada Pengarah Jabatan Pendidikan Negeri Kedah. Di samping itu, kajian ini juga mematuhi hak dan kuasa pengetua-pengetua sekolah yang terlibat dalam kajian sama ada membenarkan guru di bawah jagaan mereka terlibat atau tidak.

Pungutan data kajian menggunakan kaedah serahan tangan. Rasional kaedah ini digunakan supaya penyelidik boleh terlibat secara langsung dalam proses memilih responden secara rawak mudah pada peringkat sekolah. Bagi tujuan pungutan data, penyelidik terlebih dahulu membuat pertemuan dengan pengetua sekolah yang terpilih atau individu yang diberikan autoriti oleh pengetua untuk menerangkan tujuan kajian, kebenaran menjalankan kajian dan kaedah pemilihan responden untuk terlibat dalam kajian ini.

Pada peringkat pengumpulan borang soal selidik, penyelidik terlebih dahulu menelefon sekolah-sekolah berkenaan sebelum melakukan kunjungan. Jangka masa satu minggu diberikan kepada responden kajian untuk melengkapkan borang soal selidik. Dalam kunjungan yang dibuat, penyelidik berjumpa pengetua atau mana-mana individu yang telah diberikan autoriti oleh pengetua untuk menguruskan borang soal selidik bagi tujuan pengumpulan.

Pungutan data kajian melibatkan dua kategori data, iaitu pungutan data kajian rintis bertujuan menguji kebolehpercayaan item-item dalam instrumen yang digunakan dan analisis faktor penerokaan. Sementara pungutan data kajian sebenar bertujuan untuk analisis faktor pengesahan sebagai pengesahan silang kepada analisis faktor penerokaan, menguji hipotesis-hipotesis kajian dan seterusnya menjawab soalan-soalan kajian yang dikemukakan.

3.5. Kaedah Analisis Data

Analisis data melibatkan penggunaan perisian *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versi 21, *Analysis of Moment Structure* (AMOS) versi 21 dan *Excel Stats Tools Package Model Fix*.

3.5.1. Analisis Data Kajian Rintis

Data kajian rintis melibatkan beberapa peringkat analisis terdiri daripada kaedah statistik deskriptif dan inferens.

3.5.1.1. Analisis Statistik Deskriptif

Analisis statistik deskriptif menggunakan kekerapan dan peratusan bagi menjelaskan profil demografi responden yang terlibat dengan kajian rintis.

3.5.1.2. Ujian Kebolehpercayaan

Ujian kebolehpercayaan diuji untuk menentukan tahap ketekalan dalaman dimensi kajian (Coakes, 2013; Hair et al., 2010; Field, 2009). Petunjuk penting yang digunakan adalah nilai *cronbach's alpha* (α) keseluruhan bagi menentukan tahap ketekalan dalaman dimensi kajian yang diukur oleh instrumen (Hair et al., 2010; Field, 2009; Coakes, 2013). Kajian ini menetapkan nilai *alpha* keseluruhan .60 ke atas adalah mencukupi bagi mencapai tahap kebolehpercayaan yang diperlukan (Hair et al., 2010; Smith & Glass, 1987).

3.5.1.3. Analisis Faktor Penerokaan

Analisis faktor penerokaan (EFA) dilaksanakan terhadap data kajian rintis bertujuan mengenal pasti dimensi kajian dalam himpunan pemboleh-pemboleh ubah asal (item) dan menjadi asas kepada analisis faktor pengesahan (CFA) (Hair et al., 2010; Kline, 2005; Schumacker & Lomax, 1996). EFA dilaksanakan bagi dimensi ciri kerja pengajaran, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja secara berasingan kerana item-item yang digunakan dalam kajian ini telah melalui proses terjemahan dan pengubahsuaian untuk persekitaran pengajaran guru di negeri Kedah.

EFA dalam kajian ini menggunakan model analisis faktor sepunya (*common factor analysis*). Sementara kaedah mengekstrak faktor menggunakan *principal axis factoring* (PAF) dengan putaran *oblique* (*direct oblimin*). PAF dipilih untuk mengesktrak faktor kerana penggunaannya yang meluas dan mudah difahami (Tabachnick & Fidell, 2007). PAF mengekstrak faktor berdasarkan varians sepunya atau dikongsi antara item dengan mengasingkan varians unik dan ralat varians (Hair et al., 2010; Ho, 2014; Tabachnick & Fidell, 2007). Sementara pemilihan putaran jenis *oblique* kerana lebih fleksibel, munasabah dan dianggap lebih baik dalam menyelesaikan interpretasi struktur dimensi (Coakes, 2013). Beberapa petunjuk statistik berikut diguna untuk menerangkan dapatan data kajian rintis dalam EFA :

- i. Nilai *Kaiser Meyer Olkin* (KMO) > .60 dan ujian *Bartlett's Test of Sphericity* adalah signifikan ($p < .05$) menunjukkan jumlah sampel memenuhi keperluan kebolehfaktoran dan data tidak mempunyai masalah multikolineariti yang serius (Coakes, 2013; Field, 2009; Chua, 2009).
- ii. Nilai *Diagonal Anti-Image* bagi matrik korelasi dan nilai komunaliti > .50 menunjukkan item-item kajian sesuai dimasukkan dalam analisis faktor penerokaan (Field, 2009; Cokaes, 2013; Hair et al., 2010;).
- iii. Nilai beban faktor lebih daripada .40 bagi menunjukkan wujud kesahan menumpu item-item dalam mengukur dimensi masing-masing. Nilai beban faktor lebih daripada .40 ditentukan berdasarkan jumlah data 272 responden, iaitu melebihi nilai beban faktor yang diperlukan bagi 250 responden (Hair et al., 2010).

- iv. Nilai eigen > 1.00 merupakan petunjuk untuk faktor dikekalkan sebagai satu faktor bagi analisis seterusnya (Coakes, 2013; Hair et al., 2010; Field, 2009).

3.5.2. Analisis Data Kajian Sebenar

Data kajian sebenar dianalisis untuk menjawab persoalan kajian dan menguji hipotesis-hipotesis kajian ini. Data kajian sebenar melibatkan beberapa peringkat analisis.

3.5.2.1. Analisis Statistik Deskriptif

Analisis statistik deskriptif frekuensi dan peratus digunakan untuk menerangkan profil responden yang terlibat dalam kajian sebenar. Bagi menentukan tahap persepsi guru-guru terhadap dimensi ciri kerja pengajaran, skor min dan sisihan piawai digunakan. Skor min yang diperoleh ditafsir menggunakan kaedah interpretasi dapatan statistik deskriptif yang dicadangkan oleh Nunnally (1978) sebagaimana jadual 3.1

Jadual 3.1

Interpretasi Skor Min

Skor Min	Interpretasi
1.00 – 2.00	Rendah
2.01 – 3.00	Sederhana Rendah
3.01 – 4.00	Sederhana Tinggi
4.01 – 5.00	Tinggi

Nota : Diubah suai daripada Psychometric theory oleh Nunnally, 1978, p. 121

3.5.2.2. Analisis Faktor Pengesahan

Analisis faktor pengesahan (CFA) dilakukan bagi mengesahkan struktur dimensi kajian agar selari dengan teori yang mendasari dimensi pendam yang terdapat dalam instrumen kajian (Byrne, 2010; Oei & Hasking, 2002). CFA mengukur sejauh mana wujud kesepadanan mengikut kriteria yang ditetapkan antara model yang dicadangkan dengan set data kajian. CFA mencadangkan proses modifikasi terhadap model sekiranya terdapat percanggahan antara model yang dianggarkan olehnya dengan data kajian untuk meningkatkan tahap kesepadanan. CFA dilakukan dengan menggunakan perisian *Analysis of Moment Structure* (AMOS) versi 21.

CFA dalam kajian ini melibatkan analisis model pengukuran dimensi ciri kerja pengajaran, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru secara berasingan. Analisis model pengukuran bertujuan menilai ciri-ciri item dalam mengukur setiap dimensinya, item-item yang bermasalah akan digugurkan dan proses modifikasi dilakukan setelah aspek-aspek seperti nilai beban faktor atau pemberat regresi terpiawai (λ), *standardized residual*, indeks modifikasi ralat varian dan nisbah kritikal dinilai (Hair et al., 2010).

Sementara itu, proses kesahan konstruk melalui kesahan menumpu dinilai dengan mengira dan membandingkan nilai purata varians terekstrak (*Average Variance Extracted-AVE*) dengan nilai kebolehpercayaan konstruk (*Construct Reliability-CR*) untuk setiap konstruk pendam dalam instrumen yang dikaji (Hair et al., 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Nilai CR dan AVE dipengaruhi oleh nilai beban faktor

atau pemberat regresi terpiawai (λ). Oleh itu setiap item yang mengukur sesuatu dimensi perlu mempunyai nilai beban faktor $\geq .50$ untuk menghasilkan kesahan menumpu (Hair et al., 2010; Tabachnick & Fidell, 2007).

Kesahan membeza (*discriminant validity*) diperoleh dengan membandingkan punca kuasa dua AVE dengan nilai korelasi antara dimensi kajian, nilai punca kuasa dua AVE melebihi nilai korelasi antara dimensi menunjukkan wujud kesahan membeza (Hair et al., 2010; Fornell & Lacker, 1981). Nilai korelasi antara dimensi $> .90$ menunjukkan wujud masalah multikolineariti dan boleh memberi kesan negatif kepada kesahan membeza sesuatu dimensi (Brown, 2006; Ahmad Nazim & Sabri Ahmad, 2013).

Proses menentukan kesahan menumpu dan kesahan membeza dianalisis dengan menggunakan perisian *Analysis of Moment Structure* (AMOS) versi 21 untuk memperolehi nilai korelasi antara dimensi dan nilai pemberat regresi terpiawai (*standardized regression weight*- λ) setelah model pengukuran didapati sepadan dengan data kajian mengikut kriteria *goodness of fit* yang telah ditetapkan. Sementara *Excel Stats Tools Package Model Fix* yang berasaskan rumus pengiraan kebolehpercayaan konstruk (CR) dan purata varians yang teresktrak (AVE), yang telah ditetapkan digunakan untuk memperolehi nilai CR, AVE dan matrik korelasi antara dimensi yang dikaji.

Jadual 3.2

Kriteria Kesahan Konstruk

Kriteria Kesahan Konstruk	Petunjuk dan Rumus
Kebolehpercayaan Konstruk (CR) Menentukan elemen ketekalan dalaman dan kestabilan item yang mengukur sesuatu faktor (Hair et al., 2010; Fornell & Lacker, 1981). Kebolehpercayaan konstruk perlu $\geq .60$ atau lebih baik $\geq .70$ (Hair et al., 2010; Fornell & Lacker, 1981)	Rumus Pengiraan : $CR = \frac{(\sum \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + (\sum e_i)}$ Di mana : CR = Kebolehpercayaan konstruk λ = Nilai beban faktor e = Ralat varians
Purata varians teresktrak (AVE) Menentukan sejauh mana sesuatu item berbeza dengan item-item lain (Schumacker & Lomax, 1996). Purata varians teresktrak perlu $\geq .50$ (Fornell & Lacker, 1981; Hair et al., 2010)	Rumus Pengiraan : $AVE = \frac{\sum_{i=1}^n \lambda_i^2}{n}$ Di mana : AVE = Purata varians teresktrak λ = Nilai beban muatan faktor n = bilangan item
Kesahan Menumpu Kesahan menumpu merupakan nilai sumbangan item secara signifikan dalam pembentukan sesuatu faktor pendam (Anderson & Gerbing, 1988; Hair et al., 2010).	Nilai beban faktor (λ) $\geq .50$ dan nilai terbaik $\geq .70$ (Hair et al., 2010; Byrne, 2010). Kesahan menumpu dicapai apabila nilai $CR > AVE$, dengan nilai $AVE \geq .50$ (Hair et al., 2010).
Kesahan Membeza Menjelaskan sejauh mana sesuatu faktor atau konstruk berbeza dengan faktor atau konstruk lain (Hair et al., 2010; Byrne, 2010).	Nilai $AVE >$ nilai korelasi berganda kuasa dua (r^2) (Hair et al., 2010; Fornell & Lacker, 1981).

Dalam menentukan tahap kesepadanan, Hair et al. (2010) membahagikan kriteria indek kesepadanan kepada tiga kategori utama, iaitu *absolute fit indices* (AFI),

incremental fit indices (IFI) dan *parsimony fit indices* (PFI). Kriteria indeks kesepadanan digunakan bagi menentukan sama ada sesuatu model yang dicadangkan dengan data kajian boleh diterima atau ditolak. Kline (2005) mencadangkan beberapa indeks dilaporkan seperti ujian khi kuasa dua (χ^2), *standardised root mean square residual* (SRMR), *root mean square error of approximation* (RMSEA) dan *comparative fit index* (CFI) sebagai petunjuk tahap kesepadanan model.

Bagi tujuan kajian ini, indeks yang digunakan untuk menentukan tahap kesepadanan model dengan data kajian terdiri daripada nilai khi kuasa dua (CMIN atau χ^2), nilai khi kuasa dua relatif (χ^2/df atau CMIN/DF), RMSEA, SRMR, CFI dan PNFI (ringkasan nilai kesepadanan yang diterima sebagaimana dalam jadual 3.3. di bawah). Rasional penyelidik menggunakan indeks-indek tersebut berdasarkan pandangan Hair et al. (2010), iaitu penyelidik seharusnya melaporkan sekurang-kurangnya satu indeks dalam kategori IFI dan satu indeks bagi kategori AFI sebagai tambahan kepada nilai khi kuasa dua (χ^2) dan khi kuasa dua relatif (χ^2/df).

Selain itu, rasional penggunaan indeks dalam kategori IFI dan AFI bertujuan mengatasi masalah kelemahan aras kesignifikanan ujian khi kuasa (χ^2) dari aspek tahap kesepadanan yang mudah dicapai apabila model bersifat kompleks, penolakan model atau ralat jenis II (menolak hipotesis nol yang benar) apabila saiz sampel yang besar dan menerima model atau ralat jenis I (menerima hipotesis nol yang tidak benar) apabila saiz sampel yang kecil digunakan serta aras signifikan ujian khi kuasa yang sensitif kepada ketidakpatuhan andaian kenormalan multivariat data. Semasa membuat penilaian ke atas model, penyelidik tidak hanya memberi pertimbangan ke

atas indeks kesepadanan yang dinyatakan tetapi turut memastikan tidak terdapat kes-kes *Heywood* seperti korelasi melebihi 1.00 atau varians yang bernilai negatif.

Jadual 3.3

Nilai Indeks Kesepadanan Kajian ini

Indek Kesepadanan	Nilai Kesepadanan Diterima
<i>Absolute Fit Indices (AFI)</i>	
i. Khi kuasa dua (χ^2) (CMIN)	Nilai khi kuasa (χ^2) yang rendah, darjah kebebasan (df) positif dengan aras signifikan (p) khi kuasa dua $> .05$ (Hair et al., 2010; Brown, 2006; Hu & Bentler, 1999)
ii. Khi kuasa dua relatif (χ^2/df) (CMIN/DF)	Nilai χ^2/df antara 1 hingga 2 atau ≤ 2 hingga 5 (Hair et al., 2010; Brown & Cudeck, 1993). Nilai χ^2/df antara 1 hingga 5 (Bryne, 2010). 2:1 (Tabachnick & Fidell, 2007) 3:1 (Hair et al., 2010; Kline, 2005) (Nilai ditetapkan < 3)
iii. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	Nilai RMSEA $\leq .07$ (Bryne, 2001; Kline, 2005; Schumacker & Lomax, 1996) .03 $<$ Nilai RMSEA $< .08$ (Hair et al., 2010; Brown & Cudeck, 1993). (Nilai ditetapkan $< .08$)
iv. Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	Nilai SRMR $< .08$ (Hu & Bentler, 1999) (Nilai ditetapkan $< .08$)
<i>Incremental Fit Indices (IFI)</i>	
i. Comparative Fit Index (CFI)	Nilai CFI $> .90$ (Hair et al., 2010; Kline, 2005; Schumacker & Lomax, 1996; Bentler, 1990) (Nilai ditetapkan $> .90$)
<i>Parsimony Fit Indices (PFI)</i>	
i. Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	Nilai PNFI $> .60$ (Garson, 2009) (Nilai ditetapkan $> .60$)

Penentuan semula model pengukuran dilakukan dalam kajian ini sekiranya model pengukuran yang dicadangkan tidak mencapai tahap kesepadanan mengikut kriteria

tahap kesepadanan dalam Jadual 3.3. Dua kaedah utama digunakan dalam penentuan semula model, iaitu pengguguran item dan korelasi ralat varians (*covariance error term*). Korelasi ralat varians hanya dilakukan bagi ralat varians item-item yang mengukur dimensi yang sama. Proses penentuan semula model dalam kajian ini melibatkan gabungan empat kriteria diagnostik, iaitu indek modifikasi ralat varians, *standardized residual*, anggaran laluan nilai pemberat regresi atau beban faktor (λ) dan nilai nisbah kritikal (nilai t) sebelum sesuatu item digugurkan atau korelasi ralat varians diwujudkan secara berperingkat.

Indek Modifikasi Ralat Varians

Indek modifikasi bagi ralat varians antara item yang mengukur dimensi yang sama merupakan elemen yang perlu diberi perhatian untuk meningkatkan tahap kesepadanan model. Nilai indek modifikasi antara ralat varians bagi dua item yang paling tinggi menunjukkan item tersebut bermasalah. Zainudin Awang (2012) mencadangkan nilai indek modifikasi (MI) > 15 untuk tujuan proses modifikasi model melalui korelasi ralat varians kerana tahap korelasi item dianggap tinggi. Dalam hal ini, usaha meningkatkan tahap kesepadanan model dengan hanya menggunakan indek modifikasi ralat varians perlu dielakkan (Hair et al., 2010).

Standardized Residual

Nilai *standardized residual* bagi dua item yang melebihi |2.50| menunjukkan kedua-dua item tidak bermasalah tetapi boleh dipertimbangkan untuk digugurkan sekiranya tahap kesepadanan model dapat ditingkatkan. Namun begitu sekiranya nilai

standardized residual melebihi $|4.00|$, salah satu item tersebut dianggap sangat bermasalah dan perlu digugurkan daripada dimensi kajian kerana nilai kovarians antara model dengan nilai kovarians yang diperhatikan (data) mempunyai perbezaan yang besar (Hair et al., 2010). Bryne (2010) dan Garson (2009) mencadangkan nilai *standardized residual* $> |3.00|$ sebagai nilai yang paling rendah bagi item untuk dipertimbangkan pengguguran dan $> |10.00|$ sebagai item bermasalah serta perlu digugurkan kerana struktur kovarians model amat berbeza dengan struktur kovarians yang diperhatikan. Gaskin (2010) mencadangkan nilai melebihi $|.40|$ untuk tujuan pengguguran item berdasarkan nilai *standardized residual*. Kajian ini mengaplikasikan semua pandangan di atas mengikut kesesuaian nilai *standardized residual* yang terhasil daripada data kajian.

Anggaran Laluan

Anggaran laluan ditentukan berdasarkan beban faktor (*standardized regression weights*) bagi setiap dimensi. Nilai beban faktor bagi sesuatu item $< .50$ perlu dipertimbangkan untuk digugurkan daripada dimensi kajian (Hair et al., 2010). Dengan kata lain, item-item dikekalkan apabila nilai beban faktor $\geq .50$ untuk menghasilkan kesahan menumpu sebagai salah satu indikator kesahan konstruk (Hair et al., 2010). Selain itu, item secara relatif yang mempunyai nilai beban faktor paling rendah dalam mengukur sesuatu dimensi yang sama juga boleh dipertimbangkan sebagai bermasalah jika semua item mempunyai nilai beban faktor yang tinggi (Wan Nor Ariffin, Muhamad Saiful Bahri Yusoff & Nyi, 2012; Hair et al., 2010).

Nilai Nisbah Kritikal (Nilai t)

Nilai nisbah kritikal (*regression weight*) dalam penentuan semula model berperanan sebagai petunjuk kesignifikanan pekali regresi piawai dalam model pengukuran antara item-item sebagai pemboleh ubah indikator dengan setiap dimensi pendamnya. Nilai t di luar lingkungan ± 1.96 adalah signifikan pada aras $p < .05$ menunjukkan item-item dapat diramal secara reflektif oleh dimensi masing-masing (Chua, 2009). Item-item yang tidak signifikan perlu dipertimbangkan untuk digugurkan daripada dimensi kajian.

3.5.2.3. Pengujian Pengaruh Antara Pemboleh Ubah Kajian

Kajian ini melibatkan pengaruh dan pengantaraan pelbagai (*multiple mediator*) serta pelbagai kategori pemboleh ubah bebas. Analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* berasaskan data *imputation* model pengukuran keseluruhan bertujuan mengawal ralat pengukuran digunakan untuk menguji pengaruh dan pengantaraan pelbagai secara spesifik dengan mengawal pemboleh ubah bebas yang tidak diuji. Di samping itu, kaedah analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* dianggap paling tepat berbanding kaedah-kaedah lain seperti *causal step*, ujian Sobel atau pendekatan *product of coefficient* dan pendekatan *distribution of the product* (Hayes, 2013; Preaches & Hayes, 2008; MacKinnon, Lockwood & Williams, 2004).

Elemen *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* seperti *percentile bootstrap* dan *bias corrected bootstrap* menyediakan gabungan kadar ralat tahap 1 yang rendah dan dapat menganalisis kesan pengantaraan dengan lebih tepat dalam model

pengantaraan (Hayes, 2013; MacKinnon et al., 2004). Kesan pengantaraan menggunakan *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* dianalisis berdasarkan aras kesignifikanan ($p < .05$) berbanding kaedah lain yang melihat kesan pengantaraan dari aspek kriteria pengantaraan penuh atau separa tanpa aras kesignifikanan tetapi hanya berdasarkan usaha memenuhi beberapa kriteria ujian statistik yang ditetapkan dan tidak diuji secara serentak (Hayes, 2013; Preaches & Hayes, 2008; Rucker, Preacher, Tormala & Petty, 2011). Selain itu, *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* berupaya untuk menganalisis pengaruh tak langsung secara spesifik bagi model berbilang pengantara (Hayes, 2013; Preaches & Hayes, 2008).

Analisis *bias corrected bootstrap* terhadap 5000 sampel dijalankan dengan menggunakan perisian *IBM SPSS 21* bagi menganalisis pengaruh antara pemboleh ubah kajian. Nilai *standard error* dan 95% selang keyakinan *bootstrap* dan aras kesignifikanan ($p < .05$) digunakan bagi menentukan sama ada wujud kesan pengantaraan atau tidak dalam model yang dicadangkan. Pengaruh antara pemboleh ubah kajian adalah signifikan sekiranya nilai sifar tidak berada antara selang keyakinan 95% *lower bound* dan *upper bound* dengan nilai $p < .05$ (Shrout & Bolger, 2002; Preacher & Hayes, 2008).

Bagi menilai kekuatan pengaruh pemboleh-pemboleh ubah kajian, kajian ini menggunakan interpretasi nilai beta (β). Magnitud kekuatan pengaruh ditunjukkan melalui nilai koefisien beta antara + 1 hingga - 1 sebagaimana jadual 3.4 di bawah (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2006) :

Jadual 3.4

Interpretasi Nilai Koefisien Beta (β)

Julat beta (β)	Kekuatan Pengaruh
+/- .91 hingga +/- 1.00	Sangat kuat
+/- .71 hingga +/- .90	Kuat
+/- .41 hingga +/- .70	Sederhana
+/- .21 hingga +/- .40	Lemah tetapi pengaruhnya jelas
+/- .01 hingga +/- .20	Sangat lemah, hampir tiada pengaruh

Nota : Diubah suai daripada Multivariate data analysis with reading oleh Hair et al., 2006, p. 154.

Sementara itu, jenis kesan pengantaraan melalui tiga peringkat penelitian. Kesan pengantaraan penuh wujud berdasarkan kriteria-kriteria berikut :

- Pemboleh ubah peramal (X) mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap pemboleh ubah pengantara (M) atau laluan a.
- Pemboleh ubah pengantara (M) mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap pemboleh ubah bersandar (Y) atau laluan b.
- Pengaruh pemboleh ubah peramal (X) terhadap pemboleh ubah bersandar (Y) atau laluan c' tidak berbeza daripada sifar dan tidak signifikan.
- Selang keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias corrected 95% confidence interval (BC 95% CI)*) bagi pengaruh tak langsung tidak mengandungi nilai sifar dan signifikan ($p < .05$).

Kesan pengantaraan separa pula wujud sekiranya kriteria (i), (ii), (iv) dipenuhi dan pengaruh pemboleh ubah peramal (X) terhadap pemboleh ubah bersandar (Y) atau laluan c' adalah berbeza daripada sifar (signifikan) serta sama arah laluan seperti $X \rightarrow M$ dan $M \rightarrow Y$ (Zimmer-Gembeck, Chipue, Hanisch, Peter & McGregor, 2006).

Kesan pengantaraan tidak konsisten (*inconsistent mediation*) atau kesan *suppression* diandaikan berlaku sekiranya laluan c' adalah berbeza daripada sifar (tidak signifikan atau signifikan) serta bertentangan arah laluan berbanding arah laluan $X \rightarrow M$ dan $M \rightarrow Y$ (MacKinnon et al., 2007).

Dalam model pengantaraan tidak konsisten, kesan *suppression* berlaku apabila pengaruh langsung dan tak langsung pemboleh ubah bebas terhadap pemboleh ubah bersandar mempunyai arah laluan yang bertentangan (Tzelgov & Henik, 1991). Kesan *suppression* berlaku apabila sesuatu pemboleh ubah berperanan meningkatkan kesahan ramalan pemboleh ubah lain dengan kemasukannya dalam persamaan regresi dan kesahan ramalan dinilai dengan magnitud pekali regresi (Conger, 1974).

3.6. Instrumen Kajian

Bahagian ini membincangkan instrumen yang digunakan dalam kajian ini untuk setiap pemboleh ubah yang dikaji. Soal selidik ini mengandungi empat bahagian terdiri daripada bahagian A mengandungi 4 item untuk mengukur profil demografi responden. Bahagian B terdiri daripada 19 item untuk mengukur lima dimensi ciri kerja pengajaran. Bahagian C mengukur empat dimensi pengalaman psikologi terdiri daripada 14 item. Sementara Bahagian D terdiri daripada 6 item untuk mengukur motivasi kerja guru. Jumlah keseluruhan item yang membentuk instrumen adalah 43 item. Sementara itu, keempat-empat bahagian digabungkan dalam senaskah soal selidik yang ditadbir oleh penyelidik dengan bantuan individu-individu yang diberikan autoriti oleh pengetua pada peringkat sekolah.

Dalam proses pengukuran, responden diminta menyatakan darjah persetujuan terhadap setiap pernyataan item yang diberikan menggunakan skala jenis LIKERT lima mata yang meletakkan skala 1 (Sangat tidak setuju), skala 2 (Tidak setuju), skala 3 (Sederhana setuju), skala 4 (Setuju) dan skala 5 (Amat setuju). Sementara maklumat demografi menggunakan skala nominal. Berikut adalah penjelasan tentang instrumen yang digunakan dalam pengukuran bagi dimensi ciri kerja pengajaran, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru.

3.6.1. Pengukuran Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Instrumen yang digunakan untuk mengukur dimensi ciri kerja pengajaran diterjemah dan diadaptasi daripada instrumen *Work Design Questionnaire* (WDQ) oleh Morgeson dan Humphrey (2006) yang mengandungi 18 pernyataan item asal. Pemilihan WDQ sebagai instrumen untuk mengukur dimensi ciri kerja pengajaran kerana item-itemnya lebih ringkas, mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang baik serta pembinaannya berdasarkan definisi operasional yang sama sebagaimana disarankan oleh Hackman dan Oldham (1980).

Dalam kajian ini, pelbagai kemahiran diukur dengan menggunakan empat item (PK5, PK6, PK7 dan PK8), signifikasi tugas empat item (ST9, ST10, ST11 dan ST12) dan identiti tugas, empat item (IT13, IT14, IT15 dan IT16). Bagi autonomi, pengukurannya melibatkan tiga item (AU17, AU18 dan AU19) yang menekankan aspek kebebasan dalam menentukan kaedah melaksanakan pengajaran. Sementara maklum balas kerja diukur oleh empat item (MB20, MB21, MB22 dan MB23).

Kesemua 19 item yang mengukur dimensi ciri kerja pengajaran adalah item berbentuk pernyataan positif (pembentukan 19 item dibincangkan pada 3.6.4).

Sementara itu, nilai *alpha* yang dilaporkan untuk instrumen asal WDQ adalah baik. Morgeson dan Humphrey (2006) dalam kajian kesahan dan kebolehpercayaan instrumen WDQ melaporkan nilai *alpha* pada .86 untuk item-item yang mengukur pelbagai kemahiran, signifikasi tugas (.81), identiti tugas (.84), autonomi untuk menentukan kaedah kerja (.88) dan maklum balas kerja (.86) selain kesahan menumpu serta kesahan membeza instrumen WDQ adalah baik. Kajian Morgeson dan Humphrey (2006) telah melibatkan responden daripada 22 jenis bidang pekerjaan di Amerika Syarikat.

3.6.2. Pengukuran Dimensi Pengalaman Psikologi

Pengukuran dimensi pengalaman psikologi menggunakan semua item yang diterjemah dan diubah suai daripada instrumen *Job Diagnostic Survey* (JDS) oleh Hackman dan Oldham (1975). Instrumen ini dipilih kerana pembinaannya berasaskan definisi operasional yang dicadangkan oleh Hackman dan Oldham.

Walaupun kajian ini melibatkan pengajaran guru, istilah terminalogi dimensi pengalaman psikologi tidak diubah suai. Istilah pengalaman kerja yang bermakna (*experienced meaningfulness of the work*), pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (*experienced responsibility for outcomes of the work*) dan pengetahuan sebenar hasil kerja (*knowledge of the actual results of work*) telah dikekalkan tetapi maksud ‘kerja’ merujuk kepada pengajaran. Hal ini penting kerana

kajian ini hanya memberi fokus utama kepada aktiviti penyampaian ilmu pengetahuan, maklumat dan kemahiran tertentu kepada pelajar sebagai objek kajian dengan melibatkan guru secara langsung dan tidak melibatkan keseluruhan kerja pengajaran yang dilakukan oleh seseorang guru di sekolah.

Kesemua item dalam bahagian ini terdiri daripada 14 pernyataan dengan pengukuran terhadap pengalaman kerja yang bermakna melibatkan 4 item (PM24, PM25, PM26 dan PM27) dengan 2 item, iaitu PM25 dan PM27 merupakan item negatif. Kedua-dua item ini direkod semula pada item yang sama secara terbalik (1-5, 2-4, 3-3, 4-2 dan 5-1) dengan menggunakan perisian *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) Versi 21.

Bagi mengukur pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja, 6 item (PB28, PB29, PB30, PB31, PB32 dan PB33) digunakan dengan satu item, iaitu PB31 merupakan item pernyataan negatif. Sementara pengetahuan sebenar hasil kerja diukur dengan menggunakan 4 item (PS34, PS35, PS36 dan PS37). Item PS35 dan PS37 menggunakan pernyataan negatif dalam mengukur pengetahuan sebenar hasil kerja. Item-item negatif direkod semula pada item yang sama secara terbalik menggunakan perisian SPSS Versi 21 sebelum proses analisis data dilakukan. Selain daripada item-item yang dinyatakan, semua item merupakan item-item positif untuk mengukur dimensi pengalaman psikologi.

Sebagaimana dinyatakan dalam sorotan karya, kajian telah mengabaikan peranan dimensi pengalaman psikologi sebagai pemboleh ubah pengantara. Namun kajian-

kajian lebih awal melaporkan nilai *alpha* bagi dimensi pengalaman psikologi dalam instrumen asal adalah baik, iaitu antara .67 hingga .71 (Oldham, Hackman & Stepina, 1978). Dengan nilai *alpha* bagi pengalaman kerja yang bermakna pada .71, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pada .67 dan pengetahuan sebenar hasil kerja pada .71 (Oldham et al., 1978).

Renn dan Vanderberg (1995) melaporkan nilai *alpha* bagi pengalaman kerja yang bermakna pada .81, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (.81) dan pengetahuan sebenar hasil kerja adalah .80. Nurita Juhdi et al. (2007) melaporkan nilai *alpha* bagi pengalaman kerja yang bermakna ialah .74, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (.72) dan pengetahuan sebenar hasil kerja pada .83.

3.6.3. Pengukuran Motivasi Kerja Guru

Hasil afektif yang diharapkan dalam kajian ini adalah motivasi kerja guru yang berlaku secara dalaman. Bagi mengukur motivasi kerja guru, penyelidik menggunakan item-item yang diterjemah dan diubah suai daripada instrumen asal JDS oleh Hackman dan Oldham (1975).

Pemilihan instrumen ini sebagai kesinambungan daripada asas pembinaan itemnya menggunakan definisi operasional yang dicadangkan oleh JCT serta digunakan secara meluas untuk mengukur motivasi kerja (Fried & Ferris, 1987; Fried, Levi & Laurence, 2008). Pengukuran motivasi kerja guru dalam kajian ini melibatkan 6 item

(MK38, MK39, MK40, MK41, MK42 dan MK43) dengan item MK41 merupakan item pernyataan negatif sementara item-item lain merupakan item positif.

Kajian terdahulu melaporkan nilai kebolehpercayaan yang tinggi bagi item-item asal yang mengukur motivasi kerja pada .90 (Renn & Vanderberg, 1995). Nurita Juhdi et al. (2007) melaporkan nilai *alpha* bagi item-item asal yang mengukur motivasi kerja pada .84. Sementara Nurita Juhdi et al. (2010) dalam satu kajian lain melaporkan nilai *alpha* item-item asal untuk mengukur motivasi kerja adalah pada .91. Kajian-kajian lebih awal yang menggunakan enam item dalam instrumen asal bagi mengukur motivasi kerja menunjukkan pekali *alpha* antara .55 hingga .94 (Munz, Huelsman, Konold & McKinney, 1996; Adkins, 1995; Mannhiem, Baruch & Tal, 1997; Mathieu, Hoffmann & Farr, 1993).

3.6.4. Terjemahan Instrumen Pengukuran

Sebagaimana dinyatakan, kajian ini melibatkan pengubahsuaian instrumen *Work Design Questionnaire* (WDQ) oleh Morgeson dan Humphrey (2006) untuk mengukur dimensi ciri kerja pengajaran. Sementara *Job Diagnostics Survey* (JDS) oleh Hackman dan Oldham (1975) diubah suai untuk mengukur dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru. Rasional pengubahsuaian instrumen sedia ada bertujuan mengelakkan penggunaan masa bagi membina instrumen baru, di samping mengurangkan masalah yang mungkin timbul dengan instrumen baru yang dibina (Noraini Idris, 2010). Selain itu, kedua-dua instrumen menepati definisi operasional

yang dicadangkan oleh JCT (Morgeson & Humphrey, 2006; Hackman & Oldham, 1980).

Dalam proses penterjemahan instrumen asal WDQ dan JDS, penyelidik telah menggunakan kaedah *back translation* mengikut cadangan Brislin (1970). Kaedah ini menekankan ketepatan maksud dan tidak melibatkan terjemahan secara harfiah (Jones & Kay, 1992). Rasional kaedah ini digunakan supaya instrumen terjemahan mencapai tahap kesetaraan dari aspek maksud dengan instrumen asal (Jones & Kay, 1992). Di samping itu, kaedah *back translation* biasa digunakan dalam terjemahan instrumen asal untuk penyelidikan silang budaya yang melibatkan pungutan data menggunakan kaedah tinjauan (Bernal, Wooley & Schensul, 1997; Cheng & Hamid, 1995; Cohen & Jones, 1990; Douglas & Craig, 2007).

Item-item asal berbahasa Inggeris telah diterjemahkan oleh Institut Terjemahan dan Buku Malaysia (ITBM) ke dalam bahasa Melayu. Seterusnya versi item-item berbahasa Melayu diterjemahkan semula ke dalam bahasa Inggeris oleh seorang guru siswazah sekolah menengah kebangsaan harian biasa yang mempunyai kemahiran bahasa Melayu dan bahasa Inggeris serta tidak mengetahui versi asal instrumen. Perbandingan dari aspek maksud dibuat antara item-item asal dengan item-item yang telah diterjemahkan kembali ke dalam bahasa Inggeris.

Langkah seterusnya adalah memurnikan item dalam bahasa Melayu dari segi konteks kajian, maksud dan struktur ayat agar selari dengan maksud sebenar. Bagi tujuan ini, penyelidik telah menggunakan khidmat dua orang guru bahasa Melayu yang

berpengalaman dan berkhidmat di sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah. Pengubahsuaian item-item bagi disesuaikan dengan konteks pengajaran guru di sekolah telah melibatkan kaedah yang dinamakan *decentralization*. Seterusnya, lima orang guru dipilih untuk diuji tahap kefahaman mereka terhadap item-item melalui proses menjawab instrumen dan soal jawab lisan.

Bagi tujuan kesahan kandungan dari aspek kesahan muka sebelum pungutan data kajian rintis dilakukan, item-item telah melalui semakan oleh penyelia kajian ini. Penyelia kajian ini merupakan seorang pensyarah kanan universiti Utara Malaysia yang mempunyai kelulusan peringkat doktor falsafah serta terlibat secara langsung dalam penyeliaan latihan pengajaran guru-guru pratikum di sekolah. Selain mempunyai pengalaman berkhidmat sebagai guru di beberapa buah sekolah menengah kebangsaan di negeri Kedah sebelum berkhidmat sebagai pensyarah.

Semasa proses terjemahan beberapa pengubahsuaian telah dibuat, item asal WDQ bagi mengukur ciri kerja sebanyak 18 item telah ditambah kepada 19 item. Hal ini kerana item pertama yang mengukur maklum balas kerja dalam instrumen asal WDQ berbentuk pernyataan dua laras (*double barrel*) atau multidimensi, iaitu *the work activities themselves provide direct and clear information about the effectiveness of my job performance* telah diterjemahkan sebagai “aktiviti kerja itu sendiri menyediakan maklumat secara langsung dan jelas tentang keberkesanan pengajaran saya”. Bagi mengelak kekeliruan dalam kalangan responden, penyelidik telah mengubah suai item tersebut menjadikannya dua item dan dikodkan sebagai MB20 (menyediakan maklumat secara langsung tentang keberkesanan pengajaran saya) dan

MB21 (menyediakan maklumat yang jelas tentang keberkesanan pengajaran saya). Item yang baik perlu bersifat unidimensi bagi mengelakkan kekeliruan makna kepada responden (Chua, 2011).

Sementara itu, tiga item asal WDQ yang mengukur signifikasi tugas telah diubah suai mengikut konteks kajian, iaitu pengajaran guru bagi merangsang pembinaan persepsi guru di samping ketiga-tiga item asal yang dikemukakan agak bersifat umum sebagaimana berikut:

- i. *The job itself is very signifikan and important in the broader scheme of things* (diubah suai sebagai pengajaran saya amat penting kepada pembangunan negara)
- ii. *The job has a large impact on people inside the organization* (diubah suai sebagai pengajaran saya mempunyai kesan yang besar kepada pelajar)
- iii. *The work performed on the job has a signifikan impact on people outside the organization* (diubah suai sebagai pengajaran saya mempunyai kesan yang bermakna kepada masyarakat)

Selain itu, bagi disesuaikan dengan tujuan kajian ini beberapa istilah telah diubah suai. Antaranya istilah "*the job*" dalam item asal diubah suai kepada "pengajaran saya" bagi semua item yang mengukur dimensi ciri kerja pengajaran dalam kajian ini dan berperanan sebagai akar soalan. Misalnya item dalam versi asal yang mengukur pelbagai kemahiran "*the job requires a variety of skills*" telah diterjemahkan sebagai "kerja ini memerlukan pelbagai kemahiran" dalam versi bahasa Melayu telah diubah

suai kepada “*pengajaran saya memerlukan pelbagai kemahiran*”. Pengubahsuaian ini penting untuk diselaraskan dengan fokus utama kajian, iaitu objek pengajaran dan tidak mengukur keseluruhan kerja pengajaran yang dilakukan oleh guru di sekolah.

Sementara istilah *most people on this job* dalam item asal telah diubah suai sebagai “guru-guru sekolah saya” untuk item PM26, PM27, PB32, PB33, PS36, PS37, MK42 dan MK43. Misalnya bagi item PM26 dalam versi asal dinyatakan sebagai “*most people on this job find the work very meaningful*” telah diterjemahkan dalam versi bahasa Melayu sebagai “kebanyakan orang yang melaksanakan kerja ini berasa bahawa kerja ini sangat bermakna kepada mereka”. Setelah diubah suai item tersebut dinyatakan sebagai “guru-guru sekolah saya menganggap pengajaran yang mereka lakukan sangat bermakna”. Hal ini dianggap penting untuk disesuaikan dengan konteks pelaksanaan pengajaran supaya setiap responden boleh menilai sikap dan tingkah laku guru-guru lain dalam melaksanakan pengajaran di sekolah masing-masing.

Dalam proses terjemahan beberapa perkara telah diberi perhatian oleh penyelidik antaranya kejelasan maksud dengan penggunaan ayat-ayat yang lebih pendek supaya keperluan pemikiran dan analisis yang lebih rendah boleh dilakukan oleh responden serta penggunaan akar soalan (Mohd Majid Konting, 2005). Selain itu, letakan item diubah dan dihipunkan dalam kelompok yang sama untuk memudahkan responden memberi respons semasa menjawab item-item yang diberikan (Fraenkel & Wallen, 2007). Item-item didahulukan dengan satu pertiga item-item penting diletakkan pada bahagian awal (Fraenkel & Wallen, 2007).

Terjemahan juga mengambil kira saranan dan panduan membentuk item-item soal selidik yang baik seperti penggunaan bahasa yang mudah difahami dan dikuasai oleh responden termasuk penggunaan perkataan dan ayat-ayat dalam setiap item, setiap item yang diterjemah berbentuk unidimensi dengan mengelakkan penggunaan perkataan “dan” dalam terjemahan item, mengelakkan item berbentuk pengetahuan umum dan item berbentuk kompleks serta mengelakkan penggunaan perkataan yang terlalu spesifik atau terlalu luas maknanya, di samping mengelakkan item berbentuk *double negative* (Chua, 2011). Jadual 3.5 menunjukkan konstruk, contoh dan bilangan item.

Jadual 3.5

Konstruk, Contoh dan Bilangan Item

Konstruk dan Sub Dimensi	Contoh Item	Sumber
1.Ciri Kerja Pengajaran	<i>Pengajaran saya...</i>	Adaptasi instrumen :
a.Pelbagai Kemahiran (4 item)	Memerlukan pelbagai kemahiran	
b.Signifikasi Tugas (4 item)	Memberi kesan yang bermakna kepada kehidupan orang lain Melibatkan penyempurnaan aktiviti yang mempunyai permulaan dan pengakhiran yang jelas	<i>Work Design Questionnaire (WDQ)</i> (Morgeson & Humphrey, 2006)
c.Identiti Tugas (4 item)	Membolehkan saya membuat keputusan tentang penggunaan kaedah untuk menyempurnakannya	
d.Autonomi (3 item)	Menyediakan maklumat secara langsung tentang keberkesanan pengajaran saya	Jumlah item ciri kerja adalah 19 item
e.Maklum Balas Kerja (4 item)		

Konstruk dan Sub Dimensi	Contoh Item	Sumber
2. Pengalaman Psikologi		Adaptasi instrumen :
a. Pengalaman kerja yang bermakna (4 item)	Pengajaran yang saya lakukan amat bermakna kepada saya	<i>Job Diagnostics Survey (JDS)</i> (Hackman & Oldham, 1975) Jumlah item pengalaman psikologi adalah 14 item
b. Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (6 item)	Pengajaran adalah kebertanggungjawaban saya sama ada dilaksanakan dengan baik atau tidak	
c. Pengetahuan sebenar hasil kerja (4 item)	Saya mengetahui sama ada pengajaran saya memuaskan atau tidak	
3. Motivasi kerja guru (6 item)	Pandangan terhadap diri sendiri meningkat apabila saya dapat melaksanakan pengajaran dengan baik	Adaptasi instrumen : <i>Job Diagnostics Survey (JDS)</i> (Hackman & Oldham, 1975) Jumlah item motivasi kerja guru adalah 6 item

3.7. Laporan Kajian Rintis

Kajian rintis dilaksanakan bertujuan menentukan kebolehpercayaan instrumen dalam mengukur dimensi masing-masing sebelum data kajian sebenar dipungut. Dapatan kajian rintis dapat menentukan kesesuaian item berdasarkan sampel tempatan berbanding item asal yang banyak digunakan di luar negara seperti di Amerika Syarikat, India, Australia dan Mauritius dan melibatkan bidang pekerjaan yang berbeza (Morgeson & Humphrey, 2006; Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Lee-Ross, 1996, 2002, 2005; Renn & Vanderberg, 1995).

Kajian rintis telah dijalankan oleh penyelidik melibatkan enam buah sekolah menengah kebangsaan harian biasa di Daerah Baling, Kedah dengan jumlah

responden seramai 272 orang. Teknik pensampelan rawak mudah telah digunakan untuk tujuan pemilihan responden pada peringkat sekolah. Kaedah serahan tangan instrumen kajian sebanyak 50 set bagi setiap sekolah telah dipraktikan untuk menilai keberkesanan kaedah tersebut. Jangka masa selama seminggu diberikan kepada responden untuk menjawab 43 item dalam instrumen kajian. Pulangan semula set instrumen dianggap baik, daripada 300 set instrumen yang diedarkan, 93.33% atau 280 set borang soal selidik diperoleh semula oleh penyelidik. Verifikasi mendapati lapan set instrumen tidak dijawab oleh responden dan dikeluarkan untuk proses analisis. Skor bagi pengukuran profil demografi responden menunjukkan nilai yang boleh diterima mengikut skala yang digunakan. Jadual 3.6. menunjukkan profil demografi responden yang terlibat dalam kajian rintis.

Jadual 3.6

Profil Demografi Responden Kajian Rintis

Variabel	Kategori	Kekerapan	Peratus (%)
Jantina	Lelaki	90	33.10
	Perempuan	182	66.90
Umur	20 – 29 tahun	33	12.10
	30 – 39 tahun	77	28.30
	40 – 49 tahun	125	46.00
	50 tahun dan ke atas	37	13.60
Pengalaman Mengajar	1 – 5 tahun	47	17.30
	6 – 10 tahun	44	16.20
	11 – 15 tahun	42	15.40
	16 – 20 tahun	83	30.50
	21 tahun dan ke atas	56	20.60
Lokasi Sekolah	Daerah Pendidikan Baling Sik	272	100.00

3.7.1. Ujian Kebolehpercayaan

Ujian kebolehpercayaan (Jadual 3.7) menunjukkan bahawa nilai *cronbach alpha* bagi sembilan dimensi kajian mencapai tahap kebolehpercayaan sebagai dimensi pengukuran yang baik iaitu melebihi .70 (Coakes, 2013; Hair et al., 2010; Field, 2009). Nilai *cronbach alpha* antara .60 hingga .70 merupakan aras kebolehpercayaan minimum yang boleh diterima dan digunakan dalam analisis data untuk menjawab persoalan kajian (Hair et al., 2010; Cohen et al., 2011; Pallant, 2013).

Jadual 3.7

Kebolehpercayaan Instrumen Kajian Rintis

Dimensi Kajian	Min	SP	α
Pelbagai kemahiran	2.85	.76	.88
Signifikasi tugas	2.80	.79	.81
Identiti tugas	2.28	.81	.91
Autonomi	3.99	.66	.87
Maklum balas kerja	4.05	.62	.90
Pengalaman kerja yang bermakna	3.54	.79	.91
Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja	3.78	.63	.89
Pengetahuan sebenar hasil kerja	3.63	.77	.90
Motivasi kerja guru	3.32	.70	.91

Nota : SP = Sisihan piawai; α = Nilai cronbach alpha

3.7.2. Analisis Faktor Penerokaan

Analisis faktor penerokaan (EFA) adalah untuk menentukan sama ada struktur dimensi yang dicadangkan oleh instrumen asal boleh direplikasikan dalam penyelidikan baru (Van Prooijen & Van Der Kloot, 2001). Kemudian ditentukan

secara silang dengan menggunakan set data yang berbeza melalui analisis faktor pengesahan (Gerbing & Hamilton, 1996; Pedhazur & Schmelkin, 1991).

3.7.2.1. Analisis Faktor Penerokaan Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Ujian kebolehfaktoran 19 item (Jadual 3.8) menunjukkan nilai *Kaiser Meyer Olkin* (KMO) bagi kecukupan sampel adalah pada .87 melebihi nilai yang dicadangkan ($> .60$) dan ujian *Bartlett's Test of Sphericity* adalah signifikan ($\chi^2 (17) = 3010.38, p < .05$). Sementara *Diagonal Anti Image* bagi matrik korelasi melebihi .50 (antara .82 hingga .92) menunjukkan semua item sesuai untuk dimasukkan dalam analisis faktor. Selain itu, nilai komunaliti bagi setiap item adalah melebihi .50 (antara .52 hingga .80 kecuali bagi item ST12 pada .48). Ujian kesahan menunjukkan kesemua item membentuk faktor secara unidimensi berdasarkan nilai eigen melebihi satu dan varians selepas putaran adalah 65.44%. Kesemua item termuat dalam faktor masing-masing dan mempunyai kesahan menumpu yang baik berdasarkan nilai beban faktor antara .63 hingga .92 melebihi nilai yang ditetapkan, iaitu $> .40$.

Jadual 3.8

Analisis Faktor Penerokaan Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Item	Faktor					Nilai Komunaliti
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	
IT15	.90					.79
IT14	.87					.78
IT16	.84					.71
IT13	.75					.63
AU18		-.91				.78
AU19		-.82				.68
AU17		-.70				.62

Item	Faktor					Nilai Komunaliti
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	
PK6			.89			.80
PK7			.81			.64
PK8			.75			.61
PK5			.73			.54
ST10				.76		.57
ST9				.74		.53
ST11				.72		.52
ST12				.63		.48
MB21					-.92	.79
MB22					-.83	.69
MB20					-.78	.73
MB23					-.71	.56
Nilai Eigen %	6.35	3.05	1.91	1.67	1.13	-
Varians Selepas Putaran	31.64	14.44	8.43	6.53	4.40	-
<i>Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>						.87
<i>Barlett's Test of Sphericity</i>				<i>Approx. Chi-Square</i>		3010.38
				<i>Df.</i>		17
				<i>Sig</i>		.00

Nota : IT = Identiti Tugas; AU = Autonomi; PK = Pelbagai Kemahiran; ST = Signifikasi Tugas; MB = Maklum Balas Kerja

3.7.2.2. Analisis Faktor Penerokaan Dimensi Pengalaman Psikologi

Ujian kebolehfaktoran 14 item (Jadual 3.9) menunjukkan nilai *Kaiser Meyer Olkin* (KMO) bagi kecukupan sampel adalah pada .89 melebihi nilai yang dicadangkan ($> .60$) dan ujian *Bartlett's Test of Sphericity* adalah signifikan ($\chi^2 (19) = 2536.33, p < .05$). Sementara *Diagonal Anti Image* bagi matrik korelasi melebihi .50 (antara .82 hingga .93) menunjukkan semua item sesuai untuk dimasukkan dalam analisis faktor. Selain itu, nilai komunaliti bagi setiap item adalah melebihi .50 (antara .55 hingga .78 kecuali bagi item PB32 pada .48). Ujian kesahan menunjukkan kesemua item membentuk faktor secara unidimensi berdasarkan nilai eigen melebihi satu dan

varians selepas putaran adalah 65.83%. Kesemua item termuat dalam faktor masing-masing dan mempunyai kesahan menumpu yang baik berdasarkan nilai beban faktor antara .57 hingga .91 melebihi nilai yang ditetapkan, iaitu > .40.

Jadual 3.9

Analisis Faktor Penerokaan Dimensi Pengalaman Psikologi

Item	Faktor			Nilai Komunaliti
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	
PB29	.85			.62
PB30	.82			.69
PB31	.80			.63
PB32	.69			.48
PB28	.68			.59
PB33	.57			.55
PM25		.90		.78
PM27		.86		.76
PM26		.84		.72
PM24		.77		.61
PS35			.91	.74
PS34			.82	.74
PS37			.78	.67
PS36			.74	.64
Nilai Eigen	6.36	2.55	1.28	-
% Varians Selepas Putaran	42.91	16.19	6.73	-
<i>Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>				.89
<i>Barlett's Test of Sphericity</i>				2536.33
<i>Df</i>				19
<i>Sig.</i>				.00

Nota : PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja

3.7.2.3. Analisis Faktor Penerokaan Motivasi Kerja Guru

Ujian kebolehfaktoran 6 item (Jadual 3.10) menunjukkan nilai *Kaiser Meyer Olkin* (KMO) bagi kecukupan sampel adalah pada .89 melebihi nilai yang dicadangkan (> .60) dan ujian *Bartlett's Test of Sphericity* adalah signifikan (χ^2 (15) = 1055.31, $p <$

.05). Sementara *Diagonal Anti Image* bagi matrik korelasi melebihi .50 (antara .87 hingga .92) menunjukkan semua item sesuai untuk dimasukkan dalam analisis faktor. Selain itu, nilai komunaliti bagi setiap item adalah melebihi .50 (antara .51 hingga .75). Ujian kesahan menunjukkan kesemua item membentuk faktor secara unidimensi berdasarkan nilai eigen melebihi satu dan varians selepas putaran adalah 63.61%. Kesemua item termuat dalam satu faktor dan mempunyai kesahan menumpu yang baik berdasarkan nilai beban faktor antara .71 hingga .87 melebihi nilai yang ditetapkan, iaitu $> .40$.

Jadual 3.10

Analisis Faktor Penerokaan Motivasi Kerja Guru

Item	Faktor Faktor 1	Nilai Komunaliti
MK38	.87	.75
MK39	.85	.73
MK40	.82	.67
MK42	.76	.58
MK43	.76	.58
MK41	.71	.51
Nilai Eigen	4.17	-
% Varians Selepas Putaran	63.61%	-
<i>Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>		.89
<i>Barlett's Test of Sphericity</i>	<i>Approx. Chi-Square</i>	1055.31
	<i>Df</i>	15
	<i>Sig.</i>	.00

Nota : MK = Motivasi kerja guru

3.8. Kajian Sebenar

Pengurusan data kajian sebenar melibatkan proses pengimbasan data, meneliti ketepatan data yang dimasukkan, pengurusan data yang tidak lengkap (*missing data*), kenormalan data *univariate* dan *multivariate* serta *multivariate outliers*. Data kajian sebenar melibatkan sampel 537 orang responden sebelum pembersihan data dilakukan.

3.8.1. Pengimbasan Data

Pengimbasan data (*data screening*) dilakukan untuk menangani data-data yang tidak lengkap, masalah normaliti, lineariti, multikolineariti dan memastikan data memenuhi andaian-andaian yang diperlukan untuk analisis statistik inferens (Tabachnick & Fidell, 2007; Hair et al., 2010).

3.8.1.1. Ketepatan Data dan Data yang Tidak Lengkap

Proses verifikasi borang soal selidik sebelum pengekodan data ke dalam perisian *IBM SPSS Statistic 21* mendapati kesemua borang lengkap diisi oleh responden dan sesuai untuk dianalisis. Pengimbasan awal melalui analisis statistik deskriptif univariat menunjukkan tidak terdapat data yang tidak lengkap dan semua data yang dimasukkan berada dalam julat pengukuran antara 1 hingga 5. Begitu juga bagi maklumat demografi responden menunjukkan nilai data yang boleh diterima dan munasabah.

3.8.1.2. Kenormalan Data

Data univariat dianggap bertaburan normal apabila nilai *skewness* dan *kurtosis* tidak melebihi ± 2.00 (Tabachnick & Fidell, 2007). Kline (2005) mencadangkan nilai *skewness* kurang daripada 3.00 dan nilai *kurtosis* tidak melebihi 8.00. Kenormalan data untuk kesemua item yang digunakan ditunjukkan dalam Jadual 3.11. Kesemua item menunjukkan nilai *skewness* antara - .01 hingga - .74 manakala nilai *kurtosis* antara - .01 hingga 1.45. Data *univariate* bertaburan normal bukan satu jaminan data *multivariate* juga bertaburan normal. Data *multivariate* bertaburan tidak normal boleh disebabkan kewujudan data-data *multivariate outliers* (Bentler, 1990; Hair et al., 2010).

Jadual 3.11

Nilai Skewness dan Kurtosis Bagi Item-Item Kajian

Item	Skewness	Kurtosis
PK5	-.53	-.01
PK6	-.42	-.06
PK7	-.43	-.25
PK8	-.38	-.20
ST9	-.61	1.45
ST10	-.57	.44
ST11	-.02	-.44
ST12	-.59	.78
IT13	-.61	.85
IT14	-.43	.62
IT15	-.44	.41
IT16	-.58	.71
AU17	-.45	-.69
AU18	-.54	-.45
AU19	-.58	-.59
MB20	-.16	.10
MB21	-.19	.08
MB22	-.23	-.37

Item	Skewness	Kurtosis
MB23	-.17	-.07
PM24	.04	-1.21
PM25	-.01	-1.02
PM26	-.11	-1.16
PM27	.19	-1.24
PB28	-.47	-.03
PB29	-.39	-.25
PB30	-.52	.13
PB31	-.74	1.03
PB32	-.41	-.47
PB33	-.73	.75
PS34	.08	-.87
PS35	-.50	-.37
PS36	.13	-.81
PS37	.04	-.95
MK38	.30	-.66
MK39	.12	-.87
MK40	.21	-.84
MK41	-.23	-.69
MK42	-.11	-.77
MK43	.05	-.71

Nota : PK = Pelbagai kemahiran; IT = Identiti tugas; ST = Signifikasi tugas; AU = Autonomi; MB = Maklum balas kerja; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; MK = Motivasi kerja guru.

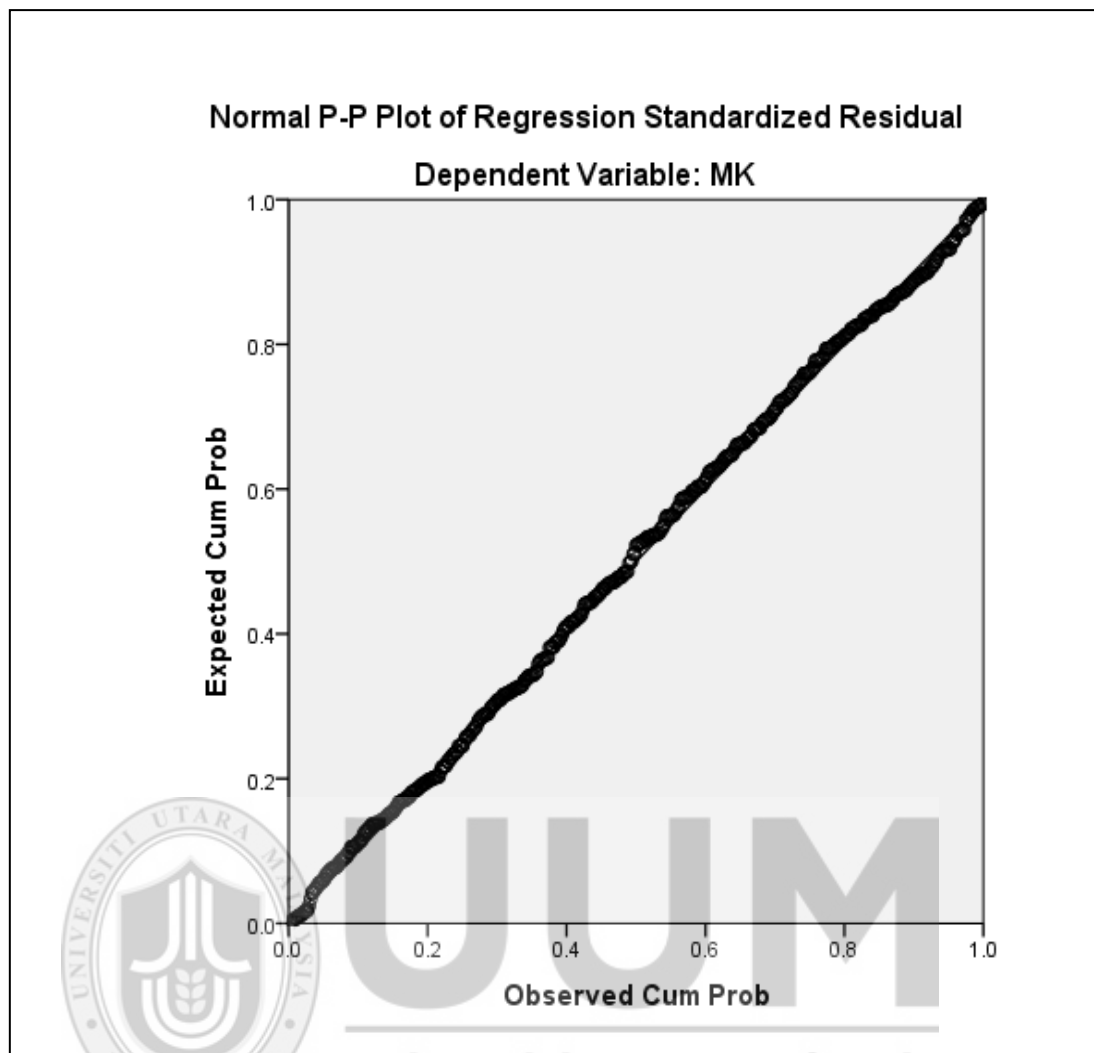
3.8.1.3. Univariate dan Multivariate Outliers

Penelitian *univariate outliers* dilakukan melalui analisis deskriptif berasaskan *boxplot* dengan perisian *IBM SPSS 21* bagi setiap responden untuk semua pemboleh ubah. Penyelidik tidak terus mengeluarkan data *outliers* pada peringkat ini sebaliknya membuat penelitian lanjut terhadap *multivariate outliers* melalui ujian jarak Mahalanobis dalam analisis regresi. Darjah kebebasan ditentukan berdasar kepada bilangan item yang digunakan dalam kajian ini. Oleh itu dalam kajian ini, darjah kebebasan adalah pada 39 ($df = 39$). Berdasarkan jadual *chi square* ($p < .001$),

nilai kritikal bagi $df = 39$ adalah 72.06. Sehubungan itu, mana-mana nilai Mahalanobis yang melebihi 72.06 adalah dianggap sebagai *multivariate outliers* (Tabachnick & Fidell, 2007). Berasaskan penelitian yang dibuat ke atas *univariate* dan *multivariate outliers*, empat puluh responden telah dikeluarkan daripada analisis menjadikan kesemua jumlah responden adalah 497.

Ujian lineariti penting bagi menunjukkan korelasi antara pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah bersandar. Jika kelinearan tidak wujud, hasil kajian ini tidak memberi makna (Coakes, 2013). Rajah 3.2 menunjukkan lineariti bagi data kajian sebenar yang disokong oleh normal *plot of regression residuals* untuk pemboleh ubah motivasi kerja guru yang menggambarkan data bertaburan normal secara relatif.

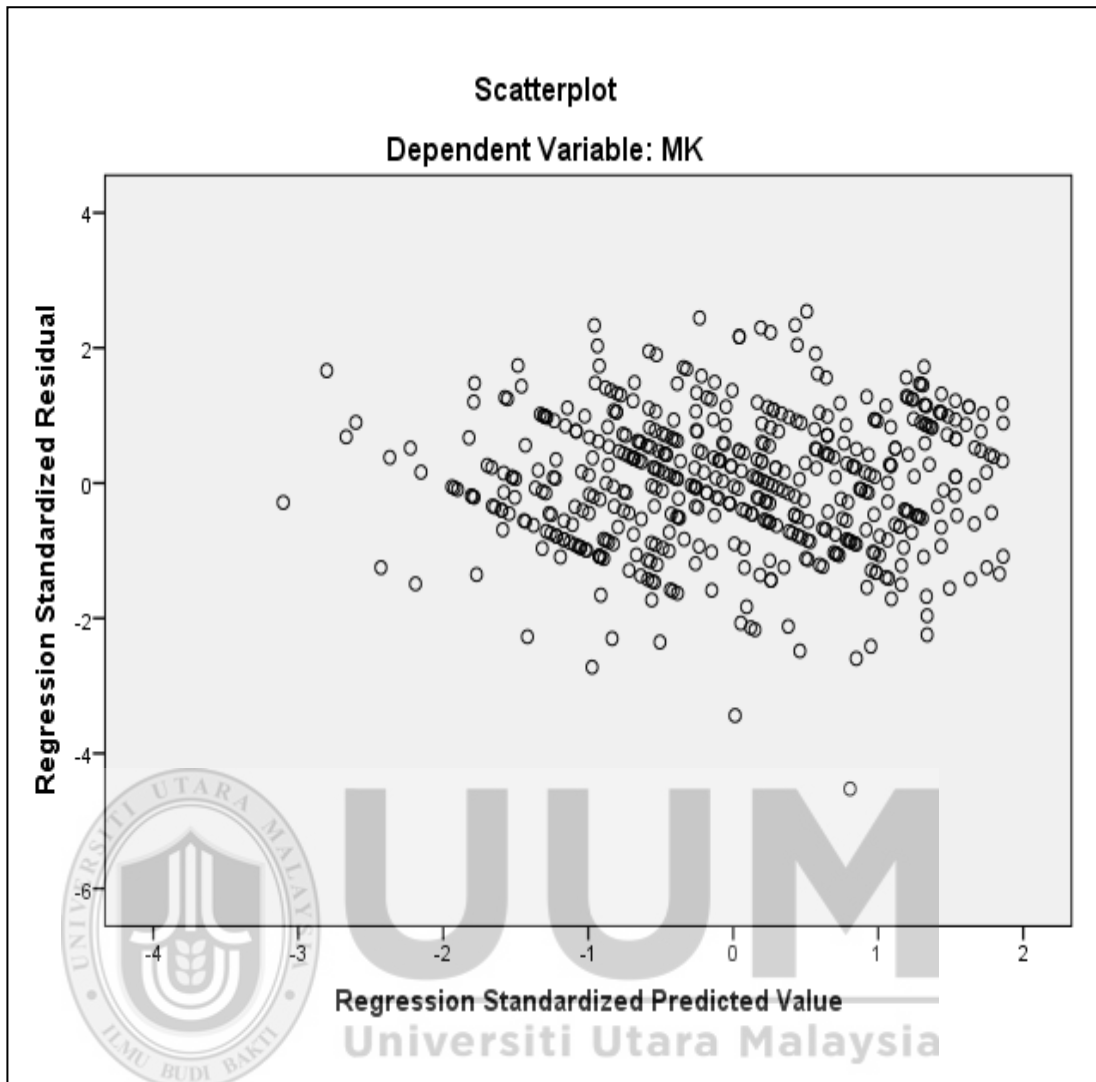




Rajah 3.2 Plot Taburan Normal Regression Standardized Residual bagi Motivasi Kerja Guru

Nota : MK = Motivasi kerja guru

Sementara pemerhatian terhadap *Scatterplot* (Rajah 3.3) bagi pemboleh ubah motivasi kerja menunjukkan taburan titik-titik yang berselerakan. Hal ini menunjukkan data memenuhi andaian bahawa ralat adalah bertaburan secara normal dan varians residual adalah malar (Leech, Barret & Morgan, 2008). Oleh itu, tidak wujud hubungan yang jelas antara residual dengan nilai jangkaan untuk motivasi kerja guru.



Rajah 3.3 Scatterplot Residual Nilai Jangkaan Bagi Motivasi Kerja Guru

Nota : MK = Motivasi kerja guru

3.8.1.4. Multikolineariti

Multikolineariti merupakan saling kolerasi yang kuat (korelasi sempurna) antara pemboleh ubah kajian. Jadual 3.12 menunjukkan bahawa tidak terdapat masalah multikolineariti antara setiap dimensi kajian dengan nilai hubungan antara - .00 hingga .75. Dengan nilai korelasi kurang daripada .90 membuktikan bahawa tidak wujud masalah multikolineariti antara dimensi kajian (Tabachnick & Fidell, 2007).

Jadual 3.12

Korelasi Antara Dimensi Kajian

Bil	Dimensi	Dimensi-Dimensi Kajian								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	PK	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	ST	.75**	-	-	-	-	-	-	-	-
3	IT	.30**	.52**	-	-	-	-	-	-	-
4	AU	.03	.04	.02	-	-	-	-	-	-
5	MB	-.00	.12**	.02	-.06	-	-	-	-	-
6	PM	.44**	.47**	.17**	-.01	.10*	-	-	-	-
7	PB	.51**	.68**	.46**	.01	.14**	.35**	-	-	-
8	PS	.50**	.61**	.27**	-.00	.17**	.38**	.40**	-	-
9	MK	.53**	.70**	.27**	.04	.09*	.56**	.60**	.64**	-

Nota : n = 497; * $p < .05$; ** $p < .01$; PK = Pelbagai kemahiran; ST = Signifikasi tugas; IT = Identiti tugas; AU = Autonomi; MB = Maklum balas kerja; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; MK = Motivasi kerja guru.

3.9. Rumusan

Bab ini telah menerangkan rasional penggunaan reka bentuk deskriptif-korelasi dengan kaedah tinjauan bagi tujuan pungutan data. Metodologi bagi pendekatan kuantitatif telah dijelaskan, termasuk maklumat berkaitan dengan pensampelan, prosedur pengumpulan data, kaedah analisis data, instrumen kajian, laporan kajian rintis dan pengurusan data kajian sebenar. Prosedur yang digunakan untuk memastikan kesahan dan kebolehpercayaan data kuantitatif turut dijelaskan dalam bab ini. Bab empat menerangkan dapatan analisis data kuantitatif dan jawapan terhadap persoalan dalam kajian ini. Sementara perbincangan dapatan kajian dilakukan dalam bab lima.

BAB EMPAT

DAPATAN KAJIAN

4.1. Pengenalan

Bab ini membentangkan dapatan kajian mengenai latar belakang responden seperti jantina, umur, pengalaman mengajar dan lokasi sekolah mengikut daerah pendidikan. Seterusnya, hasil analisis faktor pengesahan yang menguji model pengukuran turut dibincangkan. Bab ini juga memperihalkan kesahan skala pengukuran dari aspek kesahan menumpu dan kesahan membeza. Selain itu analisis, statistik deskriptif dan analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* untuk menjawab persoalan kajian turut dibentangkan.

4.2. Profil Responden

Kajian ini melibatkan individu guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah sebagai unit analisis. Sebanyak 600 set borang soal selidik telah diedarkan kepada 20 buah sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah yang dipilih melalui kaedah pensampelan rawak berkelompok. Sebanyak 89.50% atau 537 borang soal selidik diterima semula oleh penyelidik. Selepas pembersihan data, jumlah keseluruhan responden yang mengambil bahagian ialah seramai 497 orang ($n = 497$). Oleh itu, profil responden kajian ini berasaskan kepada maklumat 497 orang guru daripada sekolah-sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah. Jadual 4.1 menunjukkan profil responden yang terlibat dalam kajian sebenar.

Jadual 4.1

Profil Demografi Responden Kajian Sebenar

Variabel	Kategori	Kekerapan	Peratus (%)
Jantina	Lelaki	158	31.80
	Perempuan	339	68.20
Umur	20 – 29 tahun	66	13.30
	30 – 39 tahun	149	30.00
	40 – 49 tahun	206	41.40
	50 tahun dan ke atas	76	15.30
	1 – 5 tahun	82	16.50
	6 – 10 tahun	93	18.70
Pengalaman Mengajar	11 – 15 tahun	78	15.70
	16 – 20 tahun	128	25.80
	21 tahun dan ke atas	116	23.30
Lokasi Sekolah	Baling Sik	129	26.00
	Kulim Bandar Baharu	135	27.20
	Kuala Muda Yan	107	21.50
	Kota Setar	126	25.40

n = 497

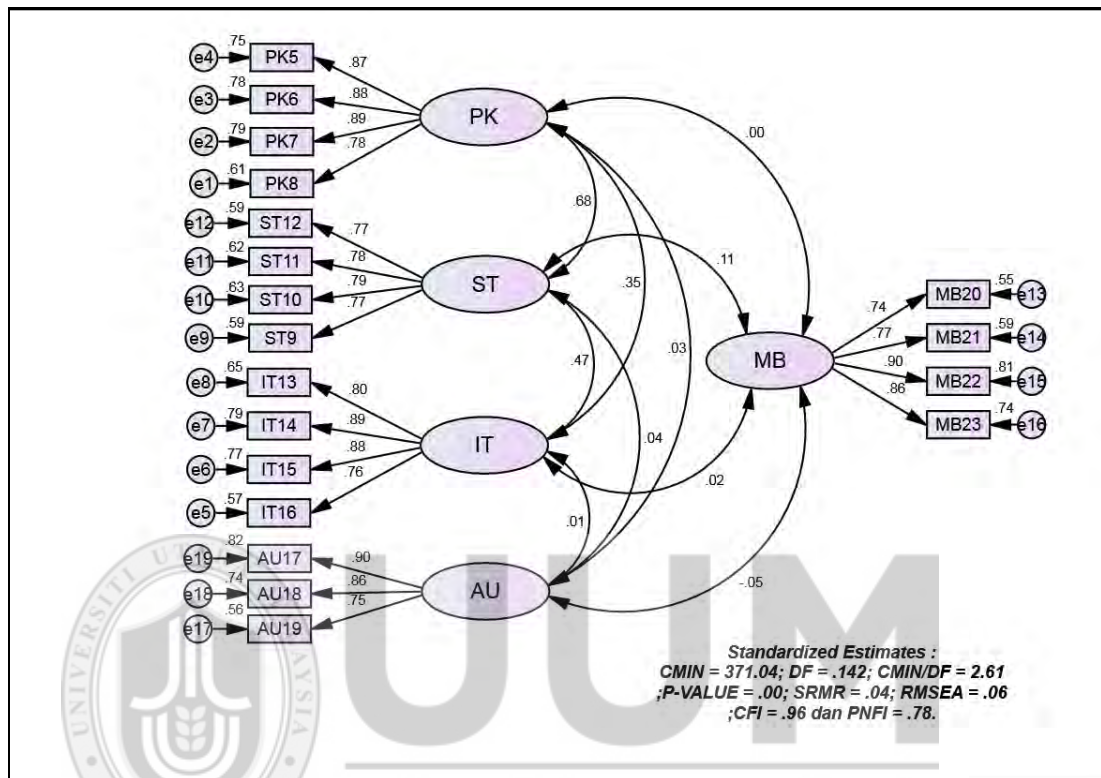
4.3. Model Pengukuran

Analisis faktor pengesahan (CFA) merupakan proses untuk meningkatkan kebolehpercayaan pengukuran struktur dimensi kajian bagi menjawab soalan dan menguji hipotesis serta berperanan sebagai pengesahan silang kepada struktur dimensi yang diekstrak melalui analisis faktor penerokaan (EFA) menggunakan data yang berbeza.

4.3.1. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Model pengukuran dimensi ciri kerja pengajaran terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja. Sebanyak 19 item

telah digunakan. Rajah 4.1. menunjukkan model pengukuran dimensi ciri kerja pengajaran.



Rajah 4.1 Model Pengukuran Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Nota : PK = Pelbagai kemahiran; ST = Signifikasi tugas; IT = Identiti tugas; AU = Autonomi; MB = Maklum balas kerja.

Nilai khi kuasa dua *Goodness of Fit Maximum Likelihood Estimates* yang signifikan χ^2 ($n = 497$, $df = 142$) = 371.04, $p < .05$ menunjukkan model yang dicadangkan tidak sepadan dengan data kajian. Analisis berdasarkan indek kesepadanan yang ditetapkan (Jadual 4.2) mendapati wujud kesepadanan yang baik antara model dengan data. Nilai CMIN/DF = 2.61 (kurang daripada 3), RMSEA = .06 (kurang daripada .08), SRMR = .04 (kurang daripada .08), CFI = .96 (lebih besar daripada .90) dan PNFI = .78 (lebih besar daripada .60). Korelasi antara dimensi kurang

daripada .90 menunjukkan tidak terdapat kes multikolineariti bagi semua dimensi kajian.

Nilai korelasi yang lemah antara autonomi (antara .01 hingga .04) dan maklum balas kerja (antara .00 hingga .11) dengan pelbagai kemahiran, signifikasi tugas dan identiti tugas manakala korelasi antara autonomi dengan maklum balas kerja adalah .05 menjelaskan peranan yang berbeza setiap dimensi ciri kerja dalam mempengaruhi dimensi pengalaman psikologi sebagaimana saranan *Job Characteristics Theory* (Hackman & Oldham, 1980; Faturochman, 1997; Fried & Ferris, 1987).

Jadual 4.2

Tahap Kesepadanan Model Pengukuran Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Indek	Indek Diterima	Model Pengukuran Dimensi Ciri Kerja Pengajaran
Absolute Fit Indices		
CMIN (χ^2)	-	371.04
DF	-	142
CMIN/DF	< 3	2.61
PROB (P-Val)	>.05	.00
SRMR	<.08	.04
RMSEA	<.08	.06
Incremental Fit Indices		
CFI	>.90	.96
Parsimony Fit Indices		
PNFI	>.60	.78

Kesahan konstruk model pengukuran dimensi ciri kerja pengajaran dinilai dari dua aspek, iaitu kesahan menumpu dan kesahan membeza (Hair et al., 2010). Jadual 4.3 menunjukkan nilai beban faktor (λ) bagi item-item untuk setiap dimensi melebihi nilai yang ditetapkan $\geq .50$ (Hair et al., 2010). Penilaian terhadap nilai nisbah kritikal

(critical ratio) dalam jadual pemberat regresi (*regression weights*) bagi regresi antara dimensi kajian dengan setiap itemnya menunjukkan nilai melebihi ± 1.96 dan signifikan pada $p < .05$, kecuali bagi item PK8, ST12, IT16, AU19 dan MB23 yang ditandai dengan nilai 1. Keputusan ini menunjukkan semua item dapat diramal secara reflektif oleh dimensi masing-masing.

Analisis kebolehpercayaan konstruk (CR) menunjukkan semua dimensi kajian mempunyai kebolehpercayaan konstruk yang baik, $> .60$ (Hair et al., 2010). Sementara nilai purata varians teresktrak (AVE) bagi setiap dimensi juga menunjukkan nilai yang baik, $\geq .50$ (Hair et al., 2010). Nilai CR melebihi nilai AVE dengan nilai $AVE \geq .50$ membuktikan wujud kesahan menumpu item-item dalam mengukur dimensi masing-masing (Hair et al., 2010).

Jadual 4.3

Kesahan Menumpu Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Bil	Dimensi	Item	Model Pengukuran Dimensi Ciri Kerja Pengajaran					
			Min	SD	λ	SMC	CR	AVE
1	PK	PK5	4.17	.71	.87	.76	.88	.74
		PK6	4.07	.72	.88	.78		
		PK7	4.10	.73	.89	.79		
		PK8	4.08	.71	.79	.62		
		ST9	4.17	.61	.76	.57		
2	ST	ST10	4.15	.70	.79	.63	.86	.61
		ST11	4.28	.56	.79	.63		
		ST12	4.16	.65	.77	.59		
		IT13	4.05	.67	.80	.65		
3	IT	IT14	4.05	.63	.89	.79	.90	.69
		IT15	4.08	.65	.88	.77		
		IT16	4.03	.69	.76	.55		

Bil	Dimensi	Item	Model Pengukuran Dimensi Ciri Kerja Pengajaran					
			Min	SD	λ	SMC	CR	AVE
4	AU	AU17	3.33	1.11	.90	.81	.88	.70
		AU18	3.45	1.04	.86	.74		
		AU19	3.38	1.08	.75	.56		
		MB20	4.11	.59	.74	.55		
5	MB	MB21	4.07	.61	.77	.60	.89	.82
		MB22	4.13	.65	.90	.81		
		MB23	4.09	.61	.86	.74		

Nota : n = 497; SD = *Standard deviation* (Sisihan piawai); λ = Beban faktor; SMC = *Squared multiple correlation* (Korelasi kuasa dua berganda); CR = *Construct reliability* (kebolehpercayaan konstruk); AVE = *Average variance extracted* (Purata varians teresktrak); PK = Pelbagai kemahiran; ST = Signifikasi tugas; IT = Identiti tugas; AU = Autonomi; MB = Maklum balas kerja.

Kesahan membeza dinilai melalui perbandingan antara punca kuasa dua AVE dengan nilai korelasi setiap dimensi. Nilai punca kuasa dua AVE melebihi nilai korelasi antara dimensi menunjukkan wujud kesahan membeza untuk setiap dimensi kajian (Hair et al., 2010; Fornell & Larcker, 1981). Jadual 4.4 menunjukkan kesahan membeza berdasarkan nilai punca kuasa dua AVE setiap dimensi melebihi nilai korelasi dimensi tersebut dengan dimensi-dimensi lain.

Jadual 4.4

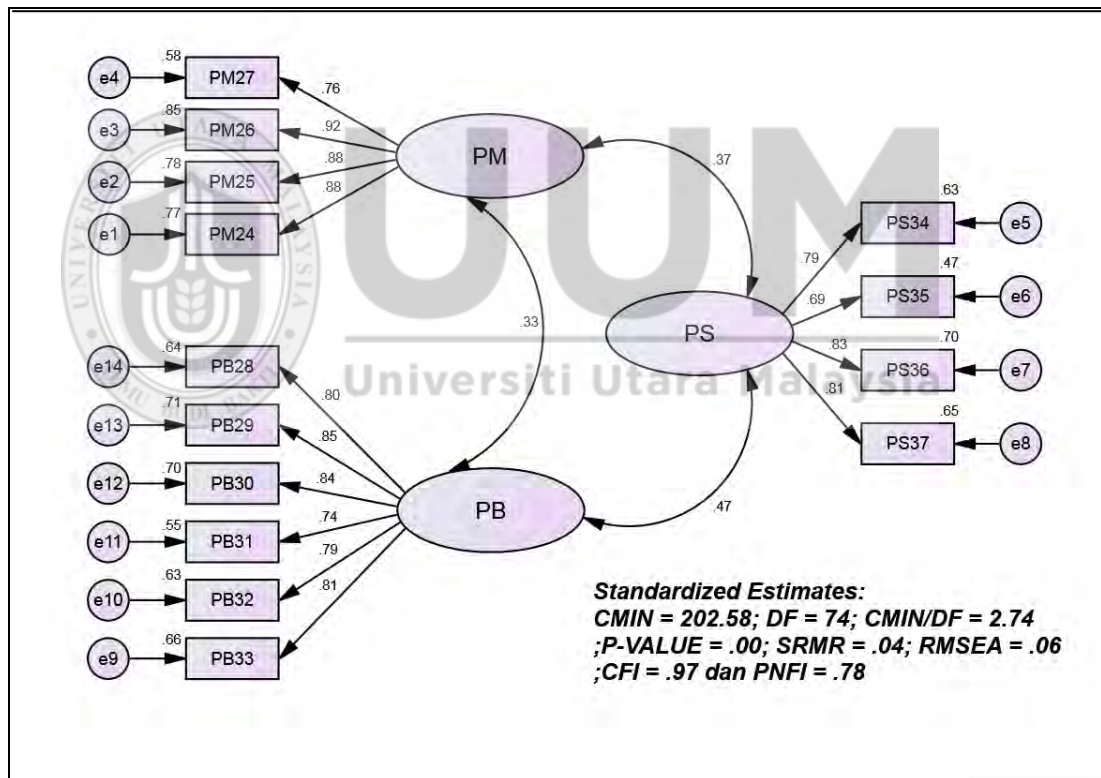
Kesahan Membeza Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Bil	Dimensi	Dimensi-Dimensi Kajian				
		1	2	3	4	5
1	PK	.86^a	-	-	-	-
2	ST	.68	.78^a	-	-	-
3	IT	.35	.47	.83^a	-	-
4	AU	.03	.03	.01	.84^a	-
5	MB	.00	.11	.02	-.05	.91^a

Nota : n = 497; ^a = Nilai punca kuasa dua varians yang teresktrak; PK = Pelbagai kemahiran; ST = Signifikasi tugas; IT = Identiti tugas; AU = Autonomi; MB = Maklum balas kerja.

4.3.2. Dimensi Pengalaman Psikologi

Model pengukuran dimensi pengalaman psikologi terdiri daripada pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja. Sebanyak 14 item telah digunakan untuk mengukur dimensi pengalaman psikologi. Rajah 4.2 menunjukkan model pengukuran dimensi pengalaman psikologi.



Rajah 4.2 Model Pengukuran Dimensi Pengalaman Psikologi

Nota : PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja

Nilai khi kuasa dua *Goodness of Fit Maximum Likelihood Estimates* yang signifikan χ^2 ($n = 497$, $df = 74$) = 202.58, $p < .05$ menunjukkan model yang dicadangkan tidak

sepadan dengan data kajian. Analisis berdasarkan indeks kesepadanan yang ditetapkan menunjukkan terdapat kesepadanan yang baik antara model dengan data. Nilai CMIN/DF = 2.74 (kurang daripada 3), RMSEA = .06 (kurang daripada .08), SRMR = .04 (kurang daripada .08), CFI = .97 (lebih besar daripada .90) dan PNFI = .78 (lebih besar daripada .60). Korelasi antara dimensi kurang daripada .90 menunjukkan tidak terdapat kes multikolineariti bagi dimensi kajian.

Jadual 4.5

Tahap Kesepadanan Model Pengukuran Dimensi Pengalaman Psikologi

Indek	Indek Diterima	Model Pengukuran Dimensi Pengalaman Psikologi
Absolute Fit Indices		
CMIN (χ^2)	-	202.58
DF	-	74
CMIN/DF	< 3	2.74
PROB (P-Val)	>.05	.00
SRMR	<.08	.04
RMSEA	<.08	.06
Incremental Fit Indices		
CFI	>.90	.97
Parsimony Fit Indices		
PNFI	>.60	.78

Kesahan konstruk model pengukuran dimensi pengalaman psikologi dinilai dari dua aspek, iaitu kesahan menumpu dan kesahan membeza (Hair et al., 2010). Jadual 4.6 menunjukkan nilai beban faktor (λ) bagi item-item untuk setiap dimensi melebihi nilai yang ditetapkan pada $\geq .50$ (Hair et al., 2010). Penilaian terhadap nilai nisbah kritikal (*critical ratio*) dalam jadual pemberat regresi (*regression weights*) bagi regresi antara dimensi kajian dengan setiap itemnya menunjukkan nilai melebihi ± 1.96 dan signifikan pada $p < .05$, kecuali bagi item PM24, PB28 dan PS37 yang

ditandai dengan nilai 1. Keputusan ini menunjukkan semua item dapat diramal secara reflektif oleh dimensi masing-masing.

Analisis kebolehpercayaan konstruk (CR) menunjukkan semua dimensi kajian mempunyai kebolehpercayaan konstruk yang baik, iaitu $> .60$ (Hair et al., 2010). Sementara nilai purata varians teresktrak (AVE) bagi setiap dimensi juga menunjukkan nilai yang baik, $\geq .50$ (Hair et al., 2010). Nilai CR melebihi nilai AVE dengan nilai $AVE \geq .50$ membuktikan wujud kesahan menumpu item-item dalam mengukur dimensi masing-masing (Hair et al., 2010).

Jadual 4.6

Kesahan Menumpu Dimensi Pengalaman Psikologi

Bil	Faktor	Item	Model Pengukuran Dimensi Pengalaman Psikologi					
			Min	SD	λ	SMC	CR	AVE
1	PM	PM24	3.18	1.01	.88	.77	.92	.74
		PM25	3.12	1.02	.88	.77		
		PM26	3.14	1.03	.92	.85		
		PM27	3.08	.95	.76	.58		
		PB28	3.69	.83	.80	.64		
2	PB	PB29	3.64	.84	.84	.70	.92	.65
		PB30	3.80	.85	.83	.70		
		PB31	3.88	.76	.75	.56		
		PB32	3.70	.95	.80	.64		
		PB33	3.90	.78	.81	.66		
3	PS	PS34	3.02	1.04	.79	.62	.86	.61
		PS35	3.45	.94	.67	.45		
		PS36	2.99	1.09	.85	.72		
		PS37	3.04	1.10	.81	.66		

Nota : n = 497; SD = Standard deviation (Sisihan piawai); λ = Beban faktor; SMC = Squared multiple correlation (Korelasi kuasa dua berganda); CR = Construct reliability (kebolehpercayaan konstruk); AVE = Average variance extracted (Purata varians teresktrak); PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja.

Kesahan membeza dinilai melalui perbandingan antara punca kuasa dua AVE dengan nilai korelasi setiap dimensi. Nilai punca kuasa dua AVE melebihi nilai korelasi antara dimensi menunjukkan wujud kesahan membeza untuk setiap dimensi kajian (Hair et al., 2010; Fornell & Larcker, 1981). Jadual 4.7 menunjukkan kesahan membeza berdasarkan nilai punca kuasa dua AVE setiap dimensi melebihi nilai korelasi dimensi tersebut dengan dimensi-dimensi lain.

Jadual 4.7

Kesahan Membeza Dimensi Pengalaman Psikologi

Bil	Dimensi	Dimensi-Dimensi Kajian		
		1	2	3
1	PB	.81^a	-	-
2	PS	.47	.78^a	-
3	PM	.34	.38	.86^a

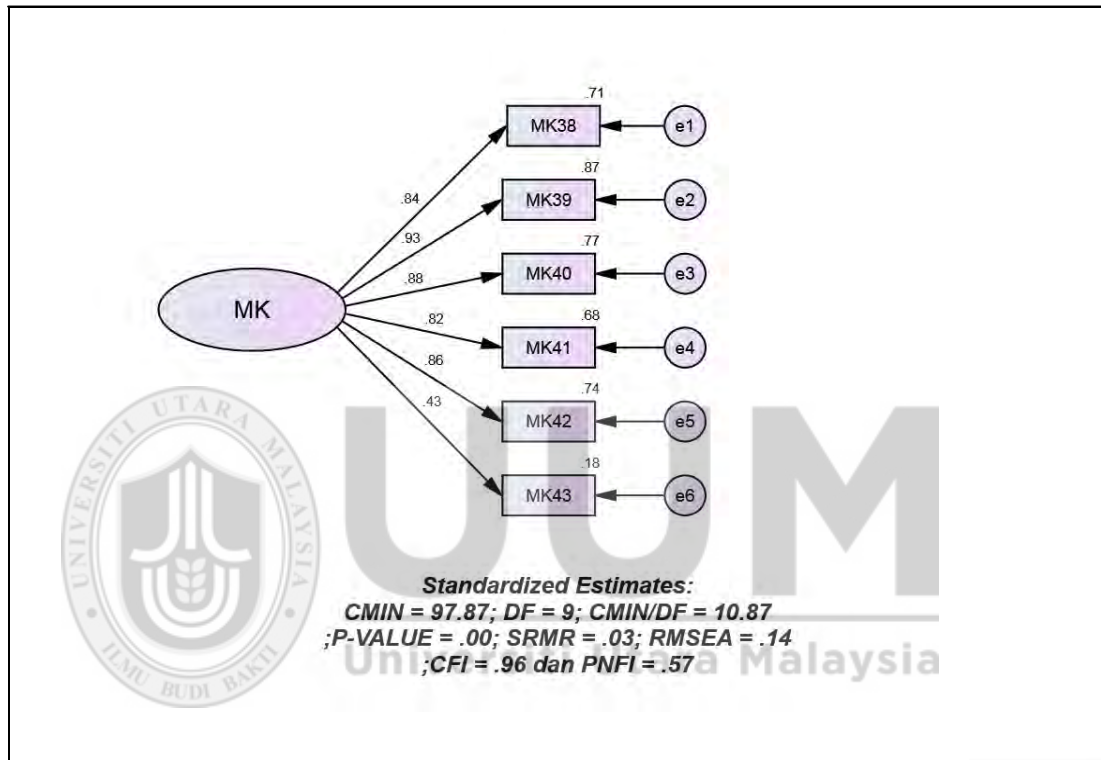
Nota : n = 497; ^a = Nilai punca kuasa dua varians yang teresktrak; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja.

4.3.3. Motivasi Kerja Guru

Motivasi kerja guru merupakan konstruk tunggal dalam kajian ini. Disebabkan konstruk motivasi kerja guru diukur dengan menggunakan 6 item, masalah identifikasi dijangka tidak berlaku. Oleh itu, model ini telah dinilai secara berasingan daripada dimensi ciri kerja pengajaran dan dimensi pengalaman psikologi. Rajah 4.3 menunjukkan model pengukuran motivasi kerja guru.

Nilai khi kuasa dua *Goodness of Fit Maximum Likelihood Estimates* yang signifikan χ^2 (n = 497, df = 9) = 97.87, $p < .05$ menunjukkan model yang dicadangkan tidak

sepadan dengan data kajian. Analisis indeks kesepadanan menunjukkan tidak terdapat kesepadanan yang baik antara model dengan data. Nilai CMIN/DF = 10.87 (lebih daripada 3), RMSEA = .14 (lebih daripada .08) dan PNFI = .57 (kurang daripada .60). Sementara CFI = .96 (melebihi .90) dan SRMR = .03 (kurang daripada .08).



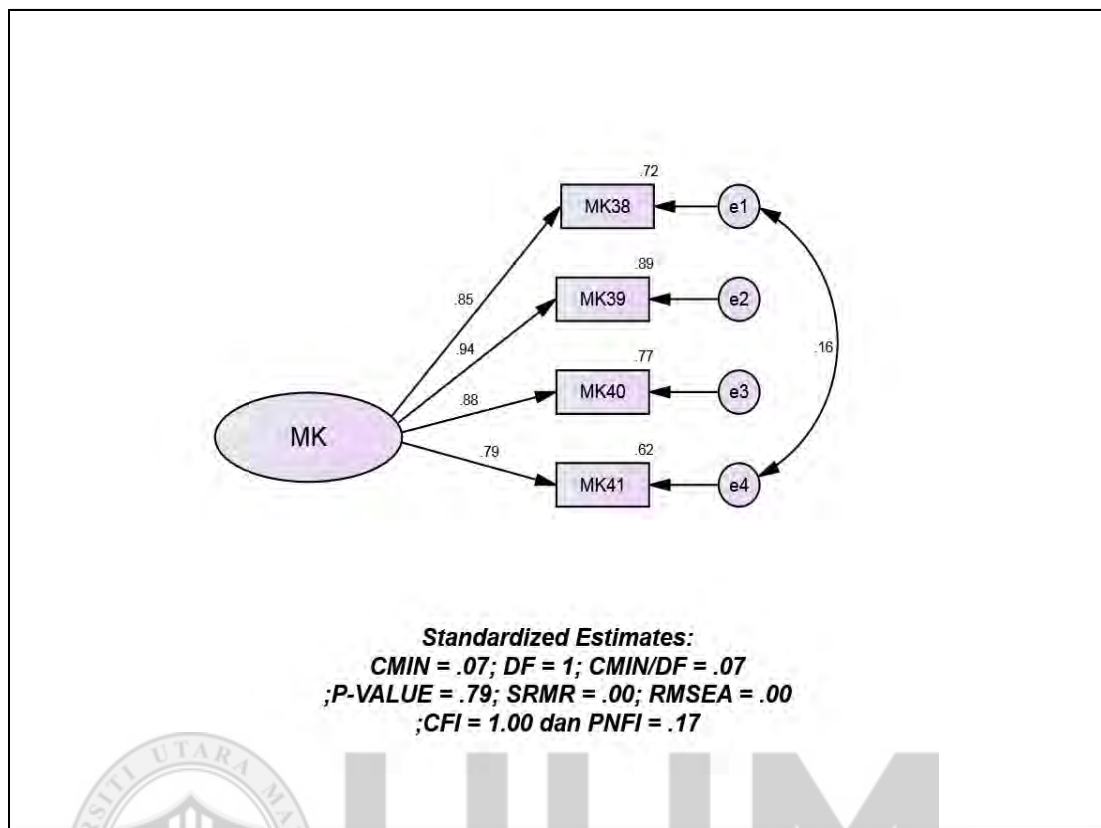
Rajah 4.3 Model Pengukuran Motivasi Kerja Guru
 Nota : MK = Motivasi kerja guru

Penelitian beban faktor bagi semua item menunjukkan anggaran nilai melebihi .50 kecuali item MK43 pada .43. Kesemua anggaran beban faktor adalah signifikan dengan nilai t melebihi 1.96 (antara 9.84 hingga 28.15). Sementara nilai kebolehpercayaan konstruk (CR) motivasi kerja guru adalah pada .92 manakala nilai purata varians terestruk (AVE) pada .66. Nilai CR melebihi .60 dan lebih besar

berbanding nilai AVE ($>.50$) menunjukkan wujud kesahan menumpu item-item dalam mengukur motivasi kerja guru.

Penilaian terhadap *standardized residual* menunjukkan nilai melebihi $|.40|$ bagi hubungan antara item. Paling tinggi antara item MK42 dan MK43 (1.40), MK41 dan MK42 (1.33) serta MK38 dan MK42 (-1.01). Berdasarkan nilai *standardized residual*, item MK42 dan MK43 dianggap bermasalah kerana menyumbang kepada perbezaan yang besar bagi nilai kovarians antara model dengan nilai kovarians yang diperhatikan. Sementara itu indeks modifikasi bagi korelasi ralat varians menunjukkan jika ralat varians item MK38 (e1) dan MK41 (e4) dikorelasikan dengan ralat varians item MK42 (e5) secara berperingkat, nilai khi kuasa dua (CMIN) dapat dikurangkan sebanyak 67.32.

Item MK42 dan MK43 mengukur motivasi kerja berdasarkan penilaian responden terhadap rakan sekerja berbanding item-item lain yang memerlukan responden menilai diri sendiri dari aspek perasaan apabila dapat melaksanakan pengajaran dengan baik. Memandangkan item-item yang mengukur motivasi kerja guru terbentuk secara reflektif dan keperluan minimum tiga hingga empat item untuk mengukur satu dimensi, pengguguran item MK42 dan MK43 dijangka tidak menjejaskan kesahan kandungan konstruk. Rajah 4.4 menunjukkan model pengukuran motivasi kerja guru yang telah dilakukan proses modifikasi secara berperingkat.



Rajah 4.4 Model Pengukuran Motivasi Kerja Guru (Modifikasi)

Nota : MK = Motivasi kerja guru

Jadual 4.8 menunjukkan perbandingan antara model pengukuran motivasi kerja guru dengan model pengukurannya yang telah melalui proses penentuan semula untuk meningkatkan tahap kesepadanan.

Sementara jadual 4.9. menunjukkan nilai beban faktor (λ) bagi item-item mengukur motivasi kerja guru melebihi nilai yang ditetapkan pada $\geq .50$ (Hair et al., 2010). Penilaian terhadap nilai nisbah kritikal (*critical ratio*) dalam jadual pemberat regresi (*regression weights*) bagi regresi antara motivasi kerja guru dengan setiap itemnya menunjukkan nilai melebihi ± 1.96 dan signifikan pada $p < .05$, kecuali bagi item

MK38 yang ditandai dengan nilai 1. Keputusan ini menunjukkan semua item dapat diramal secara reflektif oleh konstruk motivasi kerja guru.

Jadual 4.8

Perbandingan Tahap Kesepadanan Model Pengukuran Motivasi Kerja Guru

Indek	Indek Diterima	Model Pengukuran Motivasi Kerja Guru	Model Pengukuran Motivasi Kerja Guru (Modifikasi)
Absolute Fit Indices			
CMIN (χ^2)	-	97.87	.07
DF	-	9	1
CMIN/DF	< 3	10.87	.07
PROB (P-Val)	>.05	.00	.79
SRMR	<.08	.03	.00
RMSEA	<.08	.14	.00
Incremental Fit Indices			
CFI	>.90	.96	1.00
Parsimony Fit Indices			
PNFI	>.60	.57	.17

Analisis kebolehpercayaan konstruk atau komposit (CR) menunjukkan konstruk motivasi kerja guru mempunyai kebolehpercayaan konstruk yang baik, > .60 (Hair et al., 2010). Sementara nilai purata varians teresktrak (AVE) menunjukkan nilai yang baik, $\geq$.50 (Hair et al., 2010). Nilai CR melebihi nilai AVE dengan nilai AVE $\geq$.50 membuktikan wujud kesahan menumpu item-item dalam mengukur motivasi kerja guru (Hair et al., 2010).

Jadual 4.9

Kesahan Menumpu Konstruk Motivasi Kerja Guru

Bil	Faktor	Item	Model Pengukuran Motivasi Kerja Guru					
			Min	SD	λ	SMC	CR	AVE
1	MK	MK38	3.11	1.02	.85	.73	.92	.76
		MK39	3.31	1.02	.93	.87		
		MK40	3.14	1.05	.88	.78		
		MK41	3.23	1.01	.80	.64		

Nota : n = 497; SD = *Standard deviation* (Sisihan piawai); λ = Beban faktor; SMC = *Squared multiple correlation* (Korelasi kuasa dua berganda); CR = *Construct reliability* (kebolehpercayaan konstruk); AVE = *Average variance extracted* (Purata varians teresktrak); MK = Motivasi kerja guru.

Jadual 4.10 menunjukkan kesahan membeza berdasarkan nilai punca kuasa dua AVE setiap dimensi melebihi nilai korelasi dimensi tersebut dengan dimensi-dimensi lain. Motivasi kerja guru berbeza dengan dimensi lain kerana nilai punca kuasa dua AVEnya lebih besar berbanding korelasi antara motivasi kerja dengan autonomi, pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja, pengetahuan sebenar hasil kerja, pengalaman kerja yang bermakna dan maklum balas kerja.

Jadual 4.10

Kesahan Membeza Konstruk Motivasi Kerja Guru

Bil	Dimensi	Dimensi-Dimensi Kajian								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	MK	.87 ^a	-	-	-	-	-	-	-	-
2	AU	.04	.84 ^a	-	-	-	-	-	-	-
3	PK	.49	.03	.86 ^a	-	-	-	-	-	-
4	ST	.63	.03	.68	.78 ^a	-	-	-	-	-
5	IT	.25	.01	.35	.47	.83 ^a	-	-	-	-
6	PB	.57	.01	.47	.61	.43	.81 ^a	-	-	-
7	PS	.60	.00	.45	.53	.24	.47	.78 ^a	-	-

Bil	Dimensi	Dimensi-Dimensi Kajian								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	PM	.53	-.01	.41	.41	.16	.34	.38	.86 ^a	-
9	MB	.08	-.05	.00	.11	.02	.12	.15	.09	.91 ^a

Nota : n = 497; ^a = Nilai punca kuasa dua varians yang teresktrak; PK = Pelbagai kemahiran; ST = Signifikasi tugas; IT = Identiti tugas; AU = Autonomi; MB = Maklum balas kerja; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; MK = Motivasi kerja.

4.4. Tahap Persepsi Guru Terhadap Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Perbincangan berikut mengetengahkan hasil dapatan analisis statistik deskriptif. Analisis ini dilaksanakan untuk menjawab soalan kajian 1. Apakah tahap persepsi guru terhadap dimensi ciri kerja pengajaran?

Analisis statistik deskriptif dimensi ciri kerja pengajaran dijalankan berdasarkan skor min dan sisihan piawai. Pengukuran tahap dimensi ciri kerja pengajaran dilakukan dengan menggunakan skala LIKERT daripada 1 (sangat tidak setuju) hingga 5 (amat setuju). Sementara tafsiran tahap menggunakan interpretasi skor min yang dicadangkan oleh Nunally (1978). Kajian mendapati tahap dimensi ciri kerja pengajaran adalah antara tinggi dan sederhana tinggi. Kajian juga mendapati bahawa min tertinggi bagi dimensi ciri kerja pengajaran ialah signifikasi tugas ($M = 4.17$, $SP = .54$) dan min terendah pula diperoleh untuk autonomi ($M = 3.38$, $SP = .96$). Jadual 4.11 di bawah memperincikan min dan sisihan piawai bagi semua dimensi ciri kerja pengajaran yang dikaji.

Jadual 4.11

Profil Tahap Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Dimensi	Min	SP	Tahap
Signifikasi Tugas	4.17	.54	T
Maklum Balas Kerja	4.10	.55	T
Pelbagai Kemahiran	4.08	.66	T
Identiti Tugas	4.05	.60	T
Autonomi	3.38	.96	ST

Nota: SP = Sisihan piawai; T = Tinggi; ST = Sederhana tinggi

4.5. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran dan Dimensi Pengalaman Psikologi

Perbincangan berikut adalah berkenaan analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* menggunakan kaedah *bootstrapping* dengan pensampelan semula sebanyak 5000 kali digunakan dan selang keyakinan 95% bias diperbetulkan serta aras kesignifikanan ($p < .05$) untuk menjawab soalan kajian 2. Adakah dimensi ciri kerja pengajaran mempengaruhi dimensi pengalaman psikologi? Sebanyak lima belas hipotesis terarah (*directional*) telah dikemukakan.

H_{A1} Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.

Analisis menunjukkan pelbagai kemahiran mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna secara signifikan dan positif ($\beta = .3231$, $Z = 3.4964$, BC 95% CI [.1415, .5046]) (Jadual 4.12). Dapatan ini menjelaskan jika skor pelbagai kemahiran bertambah sebanyak satu unit, pengalaman kerja yang bermakna akan meningkat sebanyak .3231 unit. Keputusan ini berjaya menerima H_{A1}. Peluang penggunaan

bakat dan kemahiran yang berbeza untuk melaksanakan pengajaran telah merangsang pengalaman psikologi guru bahawa pengajaran yang dilakukan adalah bermakna dan berharga. Kajian ini juga menunjukkan magnitud pengaruh pelbagai kemahiran terhadap pengalaman kerja yang bermakna adalah lemah tetapi pengaruhnya jelas dengan nilai koefisien beta (β) antara .21 hingga .40 (Hair et al., 2006).

H_{A2} Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.

Dapatan kajian menunjukkan pelbagai kemahiran gagal mempengaruhi secara signifikan ($\beta = .0229$, $Z = 0.3961$, BC 95% CI [-.0907, .1365]) pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (Jadual 4.12). Dapatan berjaya menolak H_{A2}. Hal ini bermaksud penyediaan peluang untuk guru menggunakan pelbagai bakat dan kemahiran dalam melaksanakan pengajaran tidak mempunyai kaitan dengan peningkatan atau penurunan perasaan kebertanggungjawaban guru terhadap hasil kerja.

H_{A3} Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.

Hasil kajian mendapati pelbagai kemahiran mempengaruhi secara signifikan dan positif ($\beta = .1686$, $Z = 2.0824$, BC 95% CI [.0095, .3277]) pengetahuan sebenar hasil kerja (Jadual 4.12). Jika skor pelbagai kemahiran meningkat sebanyak satu unit, pengetahuan sebenar hasil kerja akan meningkat sebanyak .1686 unit. Dapatan ini berjaya menerima H_{A3}. Peluang penggunaan bakat dan kemahiran yang berbeza

dalam kalangan guru untuk melaksanakan pengajaran telah meningkatkan pengetahuan sebenar hasil kerja. Magnitud pengaruh pelbagai kemahiran terhadap pengetahuan sebenar hasil kerja adalah sangat lemah dan hampir tiada pengaruh dengan nilai koefisien beta (β) antara .01 hingga .20 (Hair et al., 2006).

Jadual 4.12

Pengaruh Pelbagai Kemahiran Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi

Kesan Laluan	<i>B</i>	Nilai Koefisien		BC 95% CI ^c		<i>p</i>
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
PK → PM	.3231	.0924	3.4964	.1415	.5046	.0005***
PK → PB	.0229	.0578	0.3961	-.0907	.1365	.6922
PK → PS	.1686	.0810	2.0824	.0095	.3277	.0378*

Nota : * $p < .05$; *** $p < .001$; β = nilai beta; a = ralat piawai; b = Nisbah kritikal asymptotics (nilai t); c = Sela keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*); PK = Pelbagai kemahiran; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja.

H_{A4} Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.

Hasil kajian menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan dan positif ($\beta = .6241$, $Z = 5.4722$, BC 95% CI [.4000, .8481]) signifikasi tugas terhadap pengalaman kerja yang bermakna (Jadual 4.13). Jika skor signifikasi tugas bertambah satu unit, pengalaman kerja yang bermakna akan meningkat sebanyak .6241 unit. Dapatan ini berjaya menerima H_{A4}. Kesedaran guru tentang kepentingan pengajaran telah merangsang perasaan bahawa kerja yang dilakukan adalah bermakna dan berharga.

Magnitud pengaruh signifikasi tugas terhadap pengalaman kerja yang bermakna adalah sederhana dengan nilai koefisien beta (β) antara .41 hingga .70 (Hair et al., 2006).

H_{A5} Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.

Kajian menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan dan positif ($\beta = .7747$, $Z = 10.8547$, BC 95% CI [.6345, .9149]) signifikasi tugas terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (Jadual 4.13). Skor signifikasi tugas bertambah satu unit akan menyebabkan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja meningkat .7747 unit. Keputusan ini berjaya menerima H_{A5}. Kesedaran guru tentang kepentingan pengajaran menyebabkan perasaan kebertanggungjawaban guru terhadap hasil kerja meningkat. Magnitud pengaruh signifikasi tugas terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah kuat dengan nilai koefisien beta (β) antara .71 hingga .90 (Hair et al., 2006).

H_{A6} Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.

Analisis menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan dan positif ($\beta = .9385$, $Z = 9.3906$, BC 95% CI [.7421, .1.1348]) signifikasi tugas terhadap pengetahuan sebenar hasil kerja (Jadual 4.13). Jika skor signifikasi tugas bertambah satu unit, pengetahuan sebenar hasil kerja bertambah .9385 unit. Hasil analisis ini berjaya menerima H_{A6}. Kesedaran guru tentang kepentingan pengajaran telah meningkatkan pengetahuan

sebenarnya hasil kerja. Magnitud pengaruh signifikansi tugas terhadap pengetahuan sebenarnya hasil kerja adalah sangat kuat dengan nilai koefisien beta (β) antara .91 hingga 1.00 (Hair et al., 2006).

Jadual 4.13

Pengaruh Signifikansi Tugas Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi

Kesan Laluan	<i>B</i>	Nilai Koefisien		BC 95% CI ^c		<i>P</i>
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
ST → PM	.6241	.1140	5.4722	.4000	.8481	.0000***
ST → PB	.7747	.0714	10.8547	.6345	.9149	.0000***
ST → PS	.9385	.0999	9.3906	.7421	1.1348	.0000***

Nota : *** $p < .001$; β = nilai beta; a = ralat piawai; b = Nisbah kritikal *asymptotics* (nilai t); c = Sela keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*); ST = Signifikansi tugas; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenarnya hasil kerja.

H_{A7} Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.

Analisis menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan tetapi negatif ($\beta = -.1583$, $Z = -2.0200$, BC 95% CI [-.3122, -.0043]) identiti tugas terhadap pengalaman kerja yang bermakna (Jadual 4.14). Jika skor identiti tugas bertambah satu unit, pengalaman kerja yang bermakna akan berkurang sebanyak .1583 unit. Keputusan ini berjaya menerima H_{A7}. Peluang penglibatan menyeluruh guru dalam melaksanakan pengajaran telah menyebabkan penurunan pengalaman psikologi, iaitu kerja yang dilaksanakan dianggap kurang bermakna dan berharga. Namun magnitud

pengaruhnya adalah sangat lemah dan hampir tiada pengaruh dengan nilai koefisien beta (β) antara -.01 hingga -.20 (Hair et al., 2006).

H_{A8} Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.

Dapatan menunjukkan pengaruh yang signifikan dan positif ($\beta = .1979$, $Z = 4.0354$, BC 95% CI [.1015, .2942]) identiti tugas terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (Jadual 4.14). Peningkatan satu unit skor identiti tugas menyebabkan pertambahan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja sebanyak .1979 unit. Keputusan ini berjaya menerima H_{A8}. Penglibatan menyeluruh guru dalam melaksanakan pengajaran menyebabkan perasaan kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dalam kalangan guru meningkat. Namun magnitud pengaruh identiti tugas terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah sangat lemah dan hampir tiada pengaruh dengan nilai koefisien beta (β) antara .01 hingga .20 (Hair et al., 2006).

H_{A9} Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.

Kajian menunjukkan tidak terdapat pengaruh yang signifikan ($\beta = -.0949$, $Z = -1.3825$, BC 95% CI [-.2299, .0400]) identiti tugas terhadap pengetahuan sebenar hasil kerja (Jadual 4.12). Dapatan ini gagal menerima H_{A9}. Keputusan ini menunjukkan peluang penglibatan secara menyeluruh guru dalam melaksanakan

pengajaran tidak mempunyai kaitan dengan peningkatan dan penurunan pengetahuan sebenar hasil kerja.

Jadual 4.14

Pengaruh Identiti Tugas Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi

Kesan Laluan	<i>B</i>	Nilai Koefisien		BC 95% CI ^c		<i>P</i>
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
IT → PM	-.1583	.0784	-2.0200	-.3122	-.0043	.0439*
IT → PB	.1979	.0490	4.0354	.1015	.2942	.0001***
IT → PS	-.0949	.0687	-1.3825	-.2299	.0400	.1675

Nota : * $p < .05$; *** $p < .001$; a = ralat piawai; b = Nisbah kritikal *asymptotics* (nilai t); c = Sela keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*); IT = Identiti tugas; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja.

H_{A10} Autonomi secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.

Hasil analisis menunjukkan tidak terdapat pengaruh yang signifikan ($\beta = -.0240$, $Z = -.5415$, BC 95% CI $[-.1110, .0630]$) autonomi terhadap pengalaman kerja yang bermakna (Jadual 4.15). Keputusan ini gagal menerima H_{A10}. Kebebasan guru untuk menentukan cara atau kaedah dalam melaksanakan pengajaran tidak mempengaruhi secara langsung peningkatan atau penurunan pengalaman kerja yang bermakna.

H_{A11} Autonomi secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.

Hasil analisis menunjukkan tidak terdapat pengaruh yang signifikan ($\beta = -.0110$, $Z = -.3952$, BC 95% CI $[-.0654, .0435]$) autonomi terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (Jadual 4.15). Keputusan ini gagal menerima H_{A11}. Kebebasan guru dalam menentukan kaedah dalam melaksanakan pengajaran tidak mempengaruhi peningkatan atau penurunan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.

H_{A12} Autonomi secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.

Analisis menunjukkan tidak pengaruh yang signifikan ($\beta = -.0203$, $Z = -.5223$, BC 95% CI $[-.0965, .0560]$) autonomi terhadap pengetahuan sebenar hasil kerja (Jadual 4.15). Keputusan ini gagal menerima H_{A12}. Kebebasan untuk guru menentukan kaedah dalam melaksanakan pengajaran tidak mempengaruhi peningkatan atau penurunan pengetahuan sebenar hasil kerja.

Jadual 4.15

Pengaruh Autonomi Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi

Kesan Laluan	<i>B</i>	Nilai Koefisien		BC 95% CI ^c		<i>P</i>
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
AU → PM	-.0240	.0443	-.5415	-.1110	.0630	.5884
AU → PB	-.0110	.0277	-.3952	-.0654	.0435	.6928
AU → PS	-.0203	.0388	-.5223	-.0965	.0560	.6017

Nota : β = nilai beta; a = ralat piawai; b = Nisbah kritikal *asymptotics* (nilai t); c = Sela keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*); AU = Autonomi; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja.

H_{A13} Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna.

Analisis menunjukkan tidak terdapat pengaruh yang signifikan ($\beta = .1024$, $Z = 1.5113$, BC 95% CI [-.0307, .2354]) maklum balas kerja terhadap pengalaman kerja yang bermakna (Jadual 4.16). Keputusan ini gagal menerima H_{A13}. Maklum balas kerja yang diperoleh daripada pelaksanaan pengajaran tidak mempunyai kaitan secara langsung dengan perasaan guru bahawa pengajaran yang dilaksanakan adalah bermakna dan berharga.

H_{A14} Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.

Analisis menunjukkan tidak terdapat pengaruh yang signifikan ($\beta = .0787$, $Z = 1.8577$, BC 95% CI $[-.0045, .1620]$) maklum balas kerja terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (Jadual 4.16). Keputusan ini gagal menerima H_{A14}. Maklum balas kerja yang diperoleh daripada pelaksanaan pengajaran tidak mempunyai kaitan langsung dengan perasaan kebertanggungjawaban guru terhadap hasil kerja.

H_{A15} Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.

Analisis menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan dan positif ($\beta = .1745$, $Z = 2.9407$, BC 95% CI $[.0579, .2911]$) maklum balas kerja terhadap pengetahuan sebenar hasil kerja (Jadual 4.16). Skor maklum balas kerja bertambah satu unit akan menyebabkan pengetahuan sebenar hasil kerja meningkat sebanyak .1745 unit. Keputusan ini berjaya menerima H_{A15}. Peningkatan maklum balas yang diperoleh daripada pelaksanaan pengajaran menyebabkan pengetahuan sebenar guru tentang hasil kerja meningkat. Magnitud pengaruh maklum balas terhadap pengetahuan sebenar hasil kerja adalah sangat lemah dan hampir tiada pengaruh dengan nilai koefisien beta (β) antara .01 hingga .20 (Hair et al., 2006).

Jadual 4.16

Pengaruh Maklum Balas Kerja Terhadap Dimensi Pengalaman Psikologi

Kesan Laluan	<i>B</i>	Nilai Koefisien		BC 95% CI ^c		<i>P</i>
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
MB → PM	.1024	.0677	1.5113	-.0307	.2354	.1314
MB → PB	.0787	.0424	1.8577	-.0045	.1620	.0638
MB → PS	.1745	.0593	2.9407	.0579	.2911	.0034**

Nota : ** $p < .01$; β = nilai beta; a = ralat piawai; b = Nisbah kritikal *asymptotics* (nilai t); c = Sela keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*); MB = Maklum balas kerja; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja.

Sementara itu, Jadual 4.17 di bawah menunjukkan pernyataan penerimaan dan penolakan hipotesis yang dibina bagi menjawab soalan kajian 2.

Jadual 4.17

Penerimaan dan Penolakan Pernyataan Hipotesis Bagi Soalan Kajian 2

	Hipotesis	Hubungan	Kesignifikanan	Keputusan
H _{A1}	Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A2}	Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A3}	Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A4}	Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna	Positif	Signifikan	Diterima

	Hipotesis	Hubungan	Kesignifikanan	Keputusan
H _{A5}	Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A6}	Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A7}	Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna	Negatif	Signifikan	Diterima
H _{A8}	Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A9}	Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A10}	Autonomi secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A11}	Autonomi secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A12}	Autonomi secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A13}	Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A14}	Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A15}	Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja	Positif	Signifikan	Diterima

4.6. Dimensi Pengalaman Psikologi dan Motivasi Kerja Guru

Kupasan berikut adalah berkenaan analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* menggunakan kaedah *bootstrapping* dengan pensampelan semula sebanyak 5000 kali dan selang keyakinan 95% bias diperbetulkan serta aras kesignifikanan ($p < .05$) untuk menjawab soalan kajian 3 : Adakah dimensi pengalaman psikologi mempengaruhi motivasi kerja guru? Tiga hipotesis terarah (*directional*) telah dikemukakan.

H_{A16} Pengalaman kerja yang bermakna secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan dan positif ($\beta = .2462$, $Z = 8.0300$, BC 95% CI [.1860, .3065]) pengalaman kerja yang bermakna terhadap motivasi kerja guru (Jadual 4.18). Jika skor pengalaman kerja yang bermakna bertambah satu unit, motivasi kerja guru meningkat sebanyak .2462 unit. Keputusan ini berjaya menerima H_{A16}. Magnitud pengaruh pengalaman kerja yang bermakna terhadap motivasi kerja guru adalah lemah tetapi pengaruhnya jelas dengan nilai koefisien beta (β) antara .21 hingga .40 (Hair et al., 2006).

H_{A17} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan dan positif ($\beta = .2775$, $Z = 5.6611$, BC 95% CI [.1812, .3738]) pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.18). Pertambahan skor pengalaman

kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja sebanyak satu unit akan meningkatkan motivasi kerja guru sebanyak .2775 unit. Keputusan ini berjaya menerima H_{A17} . Magnitud pengaruh perasaan kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dengan motivasi kerja guru adalah lemah tetapi pengaruhnya jelas dengan nilai koefisien beta (β) antara .21 hingga .40 (Hair et al., 2006).

H_{A18} Pengetahuan sebenar hasil kerja secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan dan positif ($\beta = .2912$, $Z = 8.2762$, BC 95% CI [.2220, .3603]) pengetahuan sebenar hasil kerja dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.18). Hal ini menjelaskan peningkatan satu unit pengetahuan sebenar hasil kerja akan meningkatkan motivasi kerja guru sebanyak .2912 unit. Keputusan ini berjaya menerima H_{A18} . Magnitud pengaruh pengetahuan sebenar hasil kerja terhadap motivasi kerja guru adalah lemah tetapi pengaruhnya jelas dengan nilai koefisien beta (β) antara .21 hingga .40 (Hair et al., 2006).

Jadual 4.18

Pengaruh Dimensi Pengalaman Psikologi Terhadap Motivasi Kerja Guru

Kesan Laluan	<i>B</i>	Nilai Koefisien		BC 95% CI ^c		<i>P</i>
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
PM → MK	.2462	.0307	8.0300	.1860	.3065	.0000***
PB → MK	.2775	.0490	5.6611	.1812	.3738	.0000***
PS → MK	.2912	.0352	8.2762	.2220	.3603	.0000***

Nota : *** $p < .001$; β = nilai beta; a = ralat piawai; b = Nisbah kritikal *asymptotics* (nilai t); c = Sela keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*); PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; MK = Motivasi kerja guru.

Sementara itu, Jadual 4.19 di bawah menunjukkan pernyataan penerimaan dan penolakan hipotesis yang dibina bagi menjawab soalan kajian 3.

Jadual 4.19

Penerimaan dan Penolakan Pernyataan Hipotesis Bagi Soalan Kajian 3

	Hipotesis	Hubungan	Kesignifikanan	Keputusan
H _{A16}	Pengalaman kerja yang bermakna secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A17}	Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A18}	Pengetahuan sebenar hasil kerja secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru	Positif	Signifikan	Diterima

4.7. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran dan Motivasi Kerja Guru.

Analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* menunjukkan pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran terhadap motivasi kerja guru bagi menjawab soalan kajian 4 : Adakah dimensi ciri kerja pengajaran mempengaruhi motivasi kerja guru? Sebanyak lima hipotesis terarah (*directional*) telah dikemukakan.

H_{A19} Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru

Hasil analisis (Jadual 4.20) menunjukkan pelbagai kemahiran tidak mempunyai kesan langsung yang signifikan malah negatif ($\beta = -.1000$, $Z = -1.5811$, BC 95% CI [-.2243, .0243]) dengan motivasi kerja guru. Dapatan ini bermakna peluang penggunaan pelbagai kemahiran dalam pengajaran tidak mempengaruhi secara langsung motivasi kerja guru. Oleh itu, hipotesis ini gagal diterima.

H_{A20} Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru

Hasil kajian (Jadual 4.20) menunjukkan signifikasi tugas mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap motivasi kerja guru ($\beta = .6391$, $Z = 6.9994$, BC 95% CI [.4597, .8185]). Dapatan ini menjelaskan pertambahan satu unit signifikasi tugas dalam pengajaran akan menyebabkan motivasi kerja guru bertambah sebanyak .6391 unit. Oleh itu, hipotesis ini diterima. Magnitud pengaruh signifikasi tugas terhadap motivasi kerja guru adalah sederhana dengan nilai beta (β) antara .41 hingga .70 (Hair et al., 2006).

H_{A21} Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru

Hasil kajian (Jadual 4.20) menunjukkan identiti tugas mempunyai pengaruh yang signifikan tetapi negatif dengan motivasi kerja guru ($\beta = -.1935$, $Z = -3.5759$, BC 95% CI $[-.2999, -.0872]$). Dapatan ini menunjukkan pertambahan satu unit identiti tugas dalam melaksanakan pengajaran akan menyebabkan motivasi kerja guru berkurang sebanyak .1935 unit. Keputusan ini menerima H_{A21}. Magnitud pengaruh identiti tugas terhadap motivasi kerja guru sangat lemah dan hampir tiada pengaruh dengan nilai beta (β) antara -.01 hingga -.20 (Hair et al., 2006).

H_{A22} Autonomi secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru

Hasil kajian (Jadual 4.20) menunjukkan autonomi tidak mempengaruhi secara signifikan ($\beta = .0333$, $Z = 1.1127$, BC 95% CI $[-.0255, .0920]$) motivasi kerja guru. Hal ini membuktikan peluang kebebasan untuk guru menentukan kaedah dalam melaksanakan pengajaran tidak mempunyai pengaruh terhadap peningkatan atau penurunan motivasi kerja guru. Oleh itu, hipotesis H_{A22} gagal diterima.

H_{A23} Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru

Hasil kajian (Jadual 4.20) menunjukkan maklum balas kerja tidak mempengaruhi secara signifikan motivasi kerja guru ($\beta = -.0871$, $Z = -1.8829$, BC 95% CI $[-.1779, .0038]$). Hal ini menunjukkan peranan pengajaran dalam menyediakan maklumat

tentang kecekapan guru dalam melaksanakan pengajaran gagal mempengaruhi motivasi kerja guru. Oleh itu, H_{A23} gagal diterima.

Jadual 4.20

Pengaruh Dimensi Ciri Kerja Pengajaran Terhadap Motivasi Kerja Guru

Kesan Laluan	β	Nilai Koefisien		BC 95% CI ^c		<i>P</i>
		SE ^a	Z ^b	Bawah	Atas	
PK → MK	-.1000	.0633	-1.5811	-.2243	.0243	.1145
ST → MK	.6391	.0913	6.9994	.4597	.8185	.0000***
IT → MK	-.1935	.0541	-3.5759	-.2999	-.0872	.0004**
AU → MK	.0333	.0299	1.1127	-.0255	.0920	.2664
MB → MK	-.0871	.0462	-1.8829	-.1779	.0038	.0603

Nota : ** $p < .01$; *** $p < .001$; β = nilai beta; a = ralat piawai; b = Nisbah kritikal asymptotics (nilai t); c = Sela keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias Corrected 95% Confidence Interval*); PK = Pelbagai kemahiran; ST = Signifikasi tugas; IT = Identiti tugas; AU = Autonomi; MB = Maklum balas kerja; MK = Motivasi kerja guru.

Sementara itu, Jadual 4.21 di bawah menunjukkan pernyataan penerimaan dan penolakan hipotesis yang dibina bagi menjawab soalan kajian 4.

Jadual 4.21

Penerimaan dan Penolakan Pernyataan Hipotesis Bagi Soalan Kajian 4

	Hipotesis	Hubungan	Kesignifikanan	Keputusan
H_{A19}	Pelbagai kemahiran secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak
H_{A20}	Signifikasi tugas secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru	Positif	Signifikan	Diterima
H_{A21}	Identiti tugas secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru	Negatif	Signifikan	Diterima

	Hipotesis	Hubungan	Kesignifikanan	Keputusan
H _{A22}	Autonomi secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A23}	Maklum balas kerja secara signifikan mempengaruhi motivasi kerja guru	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak

4.8. Peranan Dimensi Pengalaman Psikologi Sebagai Pengantara

Analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* menunjukkan kesan pengantaraan dimensi pengalaman psikologi bagi menjawab soalan kajian 5 : Adakah dimensi pengalaman psikologi berperanan sebagai pengantara bagi hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru? Sebanyak lima belas hipotesis terarah (*directional*) telah dikemukakan.

H_{A24} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru.

Analisis bagi kesan pengantaraan menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan dan positif ($\beta = .0795$, $Z = 3.1850$, BC 95% CI [.0353, .1334]) kepada hubungan pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru melalui pengalaman kerja yang bermakna (Jadual 4.22). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan bagi pengalaman kerja yang bermakna tidak mengandungi nilai sifar dan signifikan. Keputusan ini berjaya menerima H_{A24}.

H_{A25} Pengalaman Kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru.

Analisis bagi kesan pengantaraan menunjukkan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja tidak berperanan sebagai pengantara yang signifikan ($\beta = .0064$, $Z = .3891$, BC 95% CI [-.0255, .0387]) kepada hubungan pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.22) dengan selang keyakinan 95% bias diperbetulkan mengandungi nilai sifar dan tidak signifikan. Keputusan ini gagal menerima H_{A25}. Dapatan ini menunjukkan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja tidak memberi kesan pengantaraan kepada hubungan pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru.

H_{A26} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan terdapat kesan pengantaraan yang signifikan dan positif ($\beta = .0491$, $Z = 2.0057$, BC 95% CI [.0068, .1013]) pengetahuan sebenar hasil kerja kepada hubungan pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.22) dengan selang keyakinan 95% bias diperbetulkan tidak mengandungi nilai sifar dan signifikan. Keputusan ini berjaya menerima H_{A26}.

Jadual 4.22

Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Pelbagai Kemahiran Dengan Motivasi Kerja Guru

Kesan Laluan	β	Nilai Pekali		BC 95% CI		P
		SE	Z	Bawah	Atas	
PK → PM → MK	.0795	.0249	3.1850	.0353	.1334	.0014**
PK → PB → MK	.0064	.0163	.3891	-.0255	.0387	.6972
PK → PS → MK	.0491	.0239	2.0057	.0068	.1013	.0449*

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; β = nilai beta; PK = Pelbagai kemahiran; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; MK = Motivasi kerja guru; SE = Ralat piawai (*Standard error*); Z = Nisbah kritikal *asymptotic* (Nilai *t*); BC 95% CI = Selang keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias corrected 95% confident interval*)

H_{A27} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan dan positif ($\beta = .1537$, $Z = 4.4982$, BC 95% CI [.0975, .2269]) kepada hubungan signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.23). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan yang tidak mengandungi nilai sifar dan signifikan. Keputusan ini menerima H_{A27}.

H_{A28} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan dan positif ($\beta = .2150$, $Z = 5.0028$, BC 95% CI

[.1413, .2988]) kepada hubungan signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.23). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan tidak mengandungi nilai sifar dan signifikan. Dapatan ini berjaya menerima H_{A28} .

H_{A29} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan dan positif ($\beta = .2732$, $Z = 6.1892$, BC 95% CI [.1947, .3691]) kepada hubungan signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.23). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan tidak mengandungi nilai sifar dan signifikan. Keputusan ini menerima H_{A29} .

Jadual 4.23

Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Signifikasi Tugas Dengan Motivasi Kerja Guru

Kesan laluan	B	Nilai Pekali		BC 95% CI		P
		SE	Z	Bawah	Atas	
ST → PM → MK	.1537	.0334	4.4982	.0975	.2269	.0000***
ST → PB → MK	.2150	.0403	5.0028	.1413	.2988	.0000***
ST → PS → MK	.2732	.0440	6.1892	.1947	.3691	.0000***

*Nota: *** $p < .001$; β = nilai beta; ST = Signifikasi tugas; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; MK = Motivasi kerja guru; SE = Ralat piawai (Standard error); Z = Nisbah kritikal asymptotic (Nilai t); BC 95% CI = Selang keyakinan 95% bias diperbetulkan (Bias corrected 95% confident interval)*

H_{A30} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna bukan pengantara yang signifikan ($\beta = -.0390$, $Z = -1.9448$, BC 95% CI $[-.0845, .0014]$) kepada hubungan identiti tugas dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.24). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan yang mengandungi nilai sifar dan tidak signifikan. Keputusan ini gagal menerima H_{A30}. Pengalaman kerja yang bermakna tidak memberi kesan pengantaraan bagi hubungan identiti tugas dengan motivasi kerja guru.

H_{A31} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan terdapat kesan pengantaraan yang signifikan dan positif ($\beta = .0549$, $Z = 3.2525$, BC 95% CI $[.0224, .1061]$) pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (Jadual 4.24) kepada hubungan identiti tugas dengan motivasi kerja guru. Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan tidak mengandungi nilai sifar dan signifikan. Keputusan ini menerima H_{A31}.

H_{A32} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengetahuan sebenar hasil kerja bukan pengantara yang signifikan ($\beta = -.0276$, $Z = -1.3540$, BC 95% CI $[-.0683, .0091]$) kepada hubungan identiti tugas dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.24). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan yang mengandungi nilai sifar dan tidak signifikan. Keputusan ini gagal menerima H_{A32}. Dapatan ini menunjukkan pengetahuan sebenar hasil kerja tidak memberi kesan pengantaraan bagi hubungan identiti tugas dengan motivasi kerja guru.

Jadual 4.24

Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Identiti Tugas Dengan Motivasi Kerja Guru

Kesan Lalun	β	Nilai Pekali		BC 95% CI		P
		SE	Z	Bawah	Atas	
IT → PM → MK	-.0390	.0208	-1.9448	-.0845	.0014	.0518
IT → PB → MK	.0549	.0209	3.2525	.0224	.1061	.0011**
IT → PS → MK	-.0276	.0199	-1.3540	-.0683	.0091	.1757

Nota: *** $p < .001$; β = nilai beta; IT = Identiti tugas; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; MK = Motivasi kerja guru; SE = Ralat piawai (Standard error); Z = Nisbah kritikal asymptotic (Nilai t); BC 95% CI = Selang keyakinan 95% bias diperbetulkan (Bias corrected 95% confident interval)

H_{A33} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna bukan pengantara yang signifikan ($\beta = -.0059$, $Z = -.5361$, BC 95% CI [-.0279, .0146]) kepada hubungan autonomi dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.25). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan yang mengandungi nilai sifar dan tidak signifikan. Keputusan ini gagal menerima H_{A33}. Pengalaman kerja yang bermakna tidak memberi kesan pengantaraan bagi hubungan autonomi dengan motivasi kerja guru.

H_{A34} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja tidak memberi kesan pengantaraan yang signifikan ($\beta = -.0030$, $Z = -.3883$, BC 95% CI [-.0189, .0120]) kepada hubungan autonomi dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.25). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan yang mengandungi nilai sifar dan tidak signifikan. Keputusan ini gagal menerima H_{A34}. Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja gagal memberi kesan pengantaraan kepada hubungan autonomi dengan motivasi kerja guru.

H_{A35} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru.

Analisi menunjukkan pengetahuan sebenar hasil kerja bukan pengantara yang signifikan ($\beta = -.0059$, $Z = -.5176$, BC 95% CI [-.0295, .0165]) bagi hubungan autonomi dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.25). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan yang mengandungi nilai sifar dan tidak signifikan. Keputusan ini gagal menerima H_{A35}. Pengetahuan sebenar hasil kerja tidak memberi kesan pengantaraan bagi hubungan autonomi dengan motivasi kerja guru.

Jadual 4.25

Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Autonomi Dengan Motivasi Kerja Guru

Kesan Laluan	β	Nilai Pekali		BC 95% CI		P
		SE	Z	Bawah	Atas	
AU → PM → MK	-.0059	.0109	-.5361	-.0279	.0146	.5919
AU → PB → MK	-.0030	.0076	-.3883	-.0189	.0120	.6978
AU → PS → MK	-.0059	.0116	-.5176	-.0295	.0165	.6048

Nota: β = nilai beta; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; SE = Ralat piawai (*Standard error*); Z = Nisbah kritikal *asymptotic* (Nilai *t*); BC 95% CI = Selang keyakinan 95% bias diperbetulkan (*Bias corrected 95% confident interval*)

H_{A36} Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna tidak berperanan sebagai pengantara yang signifikan ($\beta = .0252$, $Z = 1.4742$, BC 95% CI $[-.0050, .0591]$) bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.26). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan yang mengandungi nilai sifar dan tidak signifikan. Keputusan ini gagal menerima H_{A36}. Pengalaman kerja yang bermakna bukan pengantara yang signifikan bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.

H_{A37} Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja bukan pengantara yang signifikan ($\beta = .0218$, $Z = 1.7408$, BC 95% CI $[-.0021, .0515]$) bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.26). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias diperbetulkan yang mengandungi nilai sifar dan tidak signifikan. Keputusan ini gagal menerima H_{A37}. Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja gagal memberi kesan pengantara bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.

H_{A38} Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.

Analisis menunjukkan pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan dan positif ($\beta = .0508$, $Z = 2.79$, BC 95% CI [.02, .09]) bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru (Jadual 4.26). Ini dibuktikan melalui selang keyakinan 95% bias yang tidak mengandungi nilai sifar dan signifikan. Keputusan ini menerima H_{A38}.

Jadual 4.26

Kesan Pengantaraan Dimensi Pengalaman Psikologi Bagi Hubungan Maklum Balas Kerja Dengan Motivasi Kerja Guru

Kesan Laluan	β	Nilai Pekali		BC 95% CI		P
		SE	Z	Bawah	Atas	
MB → PM → MK	.0252	.0171	1.4742	-.0050	.0591	.1404
MB → PB → MK	.0218	.0126	1.7408	-.0021	.0515	.0817
MB → PS → MK	.0500	.0185	2.7532	.0190	.0900	.0059*

*Nota: * $p < .05$; β = nilai beta; MB = Maklum balas kerja; PM = Pengalaman kerja yang bermakna; PB = Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja; PS = Pengetahuan sebenar hasil kerja; MK = Motivasi kerja guru; SE = Ralat piawai (Standard error); Z = Nisbah kritikal asymptotic (Nilai t); BC 95% CI = Selang keyakinan 95% bias diperbetulkan (Bias corrected 95% confident interval)*

Sementara itu, jadual 4.27 di bawah menunjukkan pernyataan penerimaan dan penolakan hipotesis yang dikemukakan untuk menjawab soalan kajian 5.

Jadual 4.27

Penerimaan dan Penolakan Pernyataan Hipotesis Bagi Soalan Kajian 5

	Hipotesis	Hubungan	Kesignifikanan	Keputusan
H _{A24}	Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A25}	Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A26}	Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru.	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A27}	Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru.	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A28}	Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru.	Positif	Signifikan	Diterima

	Hipotesis	Hubungan	Kesignifikanan	Keputusan
H _{A29}	Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru.	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A30}	Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru.	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A31}	Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru.	Positif	Signifikan	Diterima
H _{A32}	Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru.	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A33}	Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru.	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A34}	Pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru.	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak

	Hipotesis	Hubungan	Kesignifikanan	Keputusan
H _{A35}	Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru.	Negatif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A36}	Pengalaman kerja yang bermakna adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A37}	Pengalaman kebertanggungan terhadap hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.	Positif	Tidak signifikan	Ditolak
H _{A38}	Pengetahuan sebenar hasil kerja adalah pengantara yang signifikan kepada hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.	Positif	Signifikan	Diterima

4.9. Rumusan

Bab ini telah membincangkan hasil analisis bagi menjawab lima persoalan kajian yang dikemukakan. Perbincangan melibatkan analisis statistik deskriptif berasaskan kekerapan dan nilai peratus untuk menggambarkan latar belakang responden yang terdiri daripada aspek jantina, umur, pengalaman mengajar dan lokasi sekolah berdasarkan daerah pendidikan. Seterusnya analisis faktor pengesahan dilakukan untuk menilai model pengukuran. Penilaian model pengukuran menunjukkan kesepadanan yang baik dengan data kajian berdasarkan indek kesepadanan yang telah ditetapkan dalam kajian ini. Analisis statistik deskriptif skor min dan sisihan piawai telah digunakan untuk mengukur tahap dimensi ciri kerja pengajaran untuk menjawab soalan kajian satu. Interpretasi skor min menunjukkan lima pemboleh ubah kajian berada pada tahap tinggi dan sederhana tinggi. Analisis terakhir melibatkan *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* telah dilaksanakan bagi menjawab soalan kajian inferens.

BAB LIMA

PERBINCANGAN DAN CADANGAN

5.1. Pengenalan

Bab ini adalah perbincangan dapatan kajian yang dijalankan dan dimulakan dengan ringkasan dapatan kajian. Seterusnya diikuti dengan kupasan dapatan mengikut tujuan khusus kajian. Turut dibincangkan dalam bahagian ini adalah kesimpulan kajian, implikasi kajian secara teoritikal, metodologi dan praktis. Perbincangan terakhir melibatkan cadangan untuk kajian lanjutan.

5.2. Ringkasan Dapatan Kajian

Berikut adalah ringkasan kajian dan dapatan kajian yang disusun mengikut soalan kajian. Kajian ini bertujuan mengenal pasti pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran dan dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja guru. Selain itu, kajian ini juga bertujuan mengenal pasti peranan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru. Pendekatan kuantitatif dengan kaedah tinjauan keratan rentas melibatkan soal selidik piawai telah digunakan untuk memungut data bagi mengenal pasti pengaruh antara pemboleh-pemboleh ubah kajian.

Populasi kajian ini terdiri daripada 12, 007 orang guru yang berkhidmat di 153 buah sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah. Daripada populasi tersebut 600 set borang soal selidik telah diedar dalam kalangan guru di 20 buah sekolah yang terlibat. Sampel dipilih dengan menggunakan teknik pensampelan

rawak berkelompok. Sebanyak 537 set borang soal selidik diterima semula oleh penyelidik. Selepas proses pembersihan data hanya 497 kes telah digunakan untuk tujuan analisis. Instrumen *Work Design Questionnaire* (WDQ) dan *Job Diagnostics Survey* (JDS) yang diubah suai telah digunakan masing-masing untuk mengukur dimensi ciri kerja pengajaran, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru.

Data telah dianalisis dengan menggunakan perisian *Statistical Packages For the Social Sciences* (SPSS) 21 dan perisian *Analysis of Moment Structure* (AMOS). Analisis Faktor Penerokaan (EFA) dilakukan bagi data kajian rintis bertujuan mengenal pasti dimensi kajian dalam himpunan pemboleh-ubah asal manakala Analisis faktor pengesahan (CFA) bagi data kajian sebenar telah dilaksanakan untuk menguji kesahan dan kebolehpercayaan dalaman instrumen kajian serta merupakan pengesahan silang kepada EFA. Tahap persepsi guru terhadap dimensi ciri kerja pengajaran dianalisis dengan menggunakan skor min dan sisihan piawai manakala pengaruh antara pemboleh ubah dan kesan pengantaraan dianalisis dengan menggunakan analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* dengan kaedah *bootstrap* melibatkan pensampelan semula sebanyak 5000 kali dan selang keyakinan 95% bias diperbetulkan serta aras kesignifikanan ($p < .05$).

Soalan kajian 1 : Apakah tahap persepsi guru terhadap dimensi ciri kerja pengajaran?

Lima dimensi dinilai di bawah ciri kerja pengajaran terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja. Secara

umumnya, dimensi yang dinilai berada pada tahap tinggi dan sederhana tinggi. Analisis secara spesifik mengikut kepentingan dimensi ciri kerja pengajaran yang dicadangkan mendapati signifikasi tugas merupakan ciri kerja pengajaran yang dianggap paling penting oleh guru. Diikuti dengan maklum balas kerja, pelbagai kemahiran, identiti tugas dan autonomi.

Soalan kajian 2 : Adakah dimensi ciri kerja pengajaran mempengaruhi dimensi pengalaman psikologi?

Analisis mendapati pelbagai kemahiran mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna dan pengetahuan sebenar hasil kerja. Hal ini berbeza dengan signifikasi tugas yang didapati mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja.

Sementara identiti tugas mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna dan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Sebaliknya autonomi gagal mempengaruhi sebarang dimensi pengalaman psikologi, manakala maklum balas kerja hanya mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja.

Soalan kajian 3 : Adakah dimensi pengalaman psikologi mempengaruhi motivasi kerja guru?

Keputusan menunjukkan dimensi pengalaman psikologi yang terdiri daripada pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja mempengaruhi motivasi kerja guru.

Soalan kajian 4 : Adakah dimensi ciri kerja pengajaran mempengaruhi motivasi kerja guru?

Dapatan menunjukkan hanya signifikasi tugas dan identiti tugas mempengaruhi motivasi kerja guru. Namun arah laluan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru adalah negatif. Sementara itu, analisis menunjukkan pelbagai kemahiran, autonomi dan maklum balas kerja tidak mempengaruhi motivasi kerja guru.

Soalan kajian 5 : Adakah dimensi pengalaman psikologi berperanan sebagai pengantara bagi hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru?

Analisis kesan pengantaraan menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna berperanan sebagai pengantara yang signifikan bagi hubungan antara pelbagai kemahiran dan signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru. Sementara pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja berperanan sebagai pengantara yang signifikan bagi hubungan antara signifikasi tugas dan identiti tugas dengan motivasi kerja guru. Di samping itu, pemboleh ubah pengetahuan sebenar hasil kerja berperanan sebagai pengantara yang signifikan bagi hubungan antara pelbagai kemahiran, signifikasi tugas dan maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru.

5.3. Perbincangan

Kajian ini secara umum bertujuan meneliti sejauh mana ciri kerja pengajaran boleh berperanan sebagai ganjaran intrinsik kepada motivasi kerja guru berasaskan

pengaruh pemboleh-pemboleh ubah yang dicadangkan. Perbincangan dihurai mengikut lima tujuan khusus kajian ini.

5.3.1. Tahap Persepsi Guru Terhadap Dimensi Ciri Kerja Pengajaran

Tujuan pertama kajian adalah untuk mengenal pasti tahap persepsi guru terhadap dimensi ciri kerja pengajaran. Keputusan kajian ini menunjukkan dimensi ciri kerja pengajaran yang terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja berada pada tahap tinggi dan sederhana tinggi. Dapatan ini secara umum menunjukkan guru-guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah bersetuju bahawa dimensi ciri kerja yang dicadangkan terdapat dalam pengajaran yang mereka terlibat secara langsung. Dapatan ini selaras dengan pandangan Hackman dan Oldham (1980) bahawa sesuatu kerja boleh dinilai secara intrinsik dengan menggunakan dimensi ciri kerja terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja.

Dapatan ini turut mengukuhkan lagi kajian-kajian lepas yang menunjukkan dimensi ciri kerja yang terdiri daripada pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja boleh terdapat dalam semua jenis bidang pekerjaan yang dikaji (Mat Zaini Abdullah & Rafisah Osman, 2014; Gomes et al., 2013; Abu Zafar et al., 2013; Mansour, 2013; Hala & Neamat, 2012; *US Merit System Board*, 2012; Casey et al., 2012; Behson, 2012; Aneel et al., 2011; Johanim et al., 2011; Mahesh, 2010; Rabia & Adnan, 2010; Humphrey et al., 2007; Lee-Ross, 2005; Lawrence, 2001).

Analisis secara spesifik mendapati signifikasi tugas dalam pengajaran memperoleh skor min tertinggi ($M = 4.17$; $SP = .54$). Dapatan ini memberikan gambaran tentang sikap positif guru terhadap pelaksanaan pengajaran. Guru-guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah mempunyai kesedaran bahawa pengajaran boleh memberi kesan yang besar terhadap kehidupan orang lain terutamanya pelajar, masyarakat dan negara. Hal ini menjelaskan bahawa guru menyedari tentang kepentingan pengajaran di sekolah. Kesedaran ini sesuai dan selaras dengan aspirasi Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia yang menekankan pengajaran sebagai medium penting untuk membangunkan modal insan dan kualiti pendidikan negara (Abu Bakar Nordin & Ikhsan Othman, 2003; Mohd Salleh Lebar, 1996; Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012).

Sementara itu, maklum balas kerja ($M = 4.10$, $SP = .55$) menjadi ciri kerja kedua penting dalam pengajaran. Dapatan ini menunjukkan guru-guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah bersetuju bahawa pengajaran berperanan menyediakan maklum balas dan maklumat yang jelas tentang keberkesanan serta prestasi mereka dalam melaksanakan pengajaran. Dapatan ini juga menunjukkan maklumat yang diperoleh tidak terdedah kepada gangguan pelbagai proses psikologi sosial seperti individu yang mempunyai kredibiliti dengan sumber maklumat atau mempunyai kuasa relatif dalam menyampaikan maklumat (Pinder, 1984). Sebaliknya maklumat tentang kecekapan dalam melaksanakan kerja diperoleh secara langsung apabila kerja selesai dilakukan atau semasa kerja dilaksanakan (Pinder, 1984).

Selain itu, analisis menunjukkan pelbagai kemahiran dalam pengajaran menjadi dimensi ketiga penting ($M = 4.08$, $SP = .66$). Hasil kajian ini menunjukkan guru bersetuju bahawa pengajaran menyediakan peluang kepada mereka untuk menggunakan kemahiran yang pelbagai dan berbeza dalam melaksanakan pengajaran. Situasi ini menunjukkan wujud keseimbangan antara tuntutan kerja dengan kemahiran yang dimiliki oleh pekerja (Csikszentmihaly, 1990; Ashley & Trisha, 2013). Tambahan pula responden yang terlibat dalam kajian ini terlebih dahulu mendapat latihan profesional keguruan dan latihan pengajaran sebelum ditempatkan mengajar di sekolah. Oleh itu responden telah mempunyai kemahiran asas yang pelbagai untuk melaksanakan pengajaran.

Sementara itu, identiti tugas menjadi dimensi keempat penting dalam pengajaran guru ($M = 4.05$, $SP = .60$). Dapatan ini secara langsung menunjukkan pelaksanaan pengajaran memerlukan penglibatan guru secara menyeluruh dari awal hingga akhir. Menurut Amabile, Hill, Hennessey dan Tighe (1994) serta Csikszentmihaly (1990) dan Spreitzer (1996) pekerja yang mempunyai perasaan bahawa mereka terlibat secara menyeluruh dalam melaksanakan sesuatu kerja dengan dorongan intrinsik kerja akan melihat setiap aktiviti kerja adalah penting kerana kebolehan sebenar diri mereka dapat ditonjolkan.

Walau bagaimanapun perbandingan secara relatif kepentingan dimensi ciri kerja pengajaran dalam kajian ini menunjukkan autonomi mempunyai peranan yang kurang penting ($M = 3.38$, $SP = .96$). Hal ini secara tidak langsung menjelaskan bahawa guru kurang mempunyai autonomi dalam menentukan kaedah untuk

melaksanakan pengajaran. Bagi menjelaskan dapatan ini, responden dalam kajian ialah guru yang merupakan kakitangan awam dan terlibat secara langsung dengan sistem pengurusan sekolah secara berpusat. Menurut Champoux (2011) sistem pengurusan secara berpusat boleh menyebabkan tahap autonomi pekerja relatif menjadi rendah disebabkan segala keputusan telah dilakukan secara berpusat dan pekerja hanya melaksanakan segala keputusan yang telah dibuat.

Sehubungan itu, kajian ini mencadangkan agar lebih perhatian diberikan kepada usaha meningkatkan autonomi guru terutamanya dalam menentukan kaedah melaksanakan pengajaran supaya kualiti pengajaran dapat ditambah baik. Tambahan pula autonomi penting untuk meningkatkan keberkesanan pengajaran dan pengupayaan guru bagi mengubah suai pengajaran untuk memenuhi keperluan pelajar dan masyarakat serta memberi impak kepada kecemerlangan sekolah (Ebrahim, 2013; Dykstra & Kucita, 2008; Caldwell, 2005).

Kajian ini berbeza dari aspek bidang kerja yang dikaji dan jenis sampel yang terlibat walaupun dapatannya selaras dengan beberapa kajian lepas (Aneel et al., 2011; Rabia & Hadi, 2010; Casey et al., 2012b). Kajian ini memberi tumpuan terhadap bidang kerja yang lebih spesifik, iaitu bidang pengajaran berbanding kajian-kajian lepas yang memfokuskan kepada kajian bidang kerja secara umum (Gomes et al., 2013; Abu Zafar et al., 2013; Mansour, 2013; Hala & Neamat, 2012; Aneel et al., 2011; Mahesh, 2010; Rabia & Adnan, 2010; Lee Ross, 2005; Casey et al., 2012a; Casey et al., 2012b). Sementara itu, kajian ini juga memberi tumpuan kepada bidang

pendidikan dengan melibatkan guru sebagai sampel berbanding kajian-kajian lepas yang kurang memberi tumpuan terhadap bidang pendidikan.

Sementara itu, perbandingan keseluruhan kajian ini menunjukkan wujud perbezaan keutamaan dimensi ciri kerja dengan kajian yang dibuat dalam bidang industri pakaian di Bangladesh dan Portugal, persekitaran organisasi di Iran, industri pembuatan, peruncitan, kakitangan hospital dan kakitangan kerajaan persekutuan di Amerika Syarikat, pekerja bank perdagangan di Pakistan dan dapatan kajian perbandingan antara pekerja industri perhotelan di Australia dan Mauritius (Abu Zafar et al., 2013; Gomes et al., 2013; Mansour, 2013; Casey et al., 2012; *US Merit System Board Protection*, 2012; Aneel et al., 2011; Rabia & Adnan, 2010; Lee-Ross, 2005). Hal ini menjelaskan bahawa reaksi pekerja terhadap dimensi ciri kerja yang dicadangkan adalah berbeza dan boleh dipengaruhi oleh persekitaran dan jenis kerja, budaya, lokasi, kepimpinan organisasi dan struktur organisasi yang boleh berubah mengikut perkembangan semasa (Griffin, Moorhead, Johnson & Chonko, 1980; Lee-Ross, 2005; Hunter, 2006).

Kajian ini juga berbeza dengan kajian yang dilakukan oleh Mat Zaini Abdullah dan Rafisah Osman (2014) melibatkan responden dalam kalangan guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di Daerah Baling, Kedah yang mendapati dimensi ciri kerja pengajaran guru di Daerah Baling mengutamakan pelbagai kemahiran, signifikasi tugas, identiti tugas, autonomi dan maklum balas kerja. Perbezaan ini boleh berpunca dari skop pengajaran yang dikaji, kajian ini memberi fokus secara spesifik kepada pengajaran guru berbanding kajian Mat Zaini Abdullah

dan Rafisah Osman (2014) memberi fokus kepada keseluruhan tugas pengajaran guru. Perbezaan juga berlaku disebabkan jumlah sampel yang terlibat, kajian Mat Zaini Abdullah dan Rafisah Osman (2014) hanya melibatkan 112 responden berbanding kajian ini terdiri daripada 497 responden yang mewakili populasi guru sekolah menengah harian biasa di negeri Kedah. Jumlah sampel yang berbeza boleh menyebabkan perbezaan skor min disebabkan bilangan respons yang berbeza terhadap item yang sama.

Secara keseluruhannya dapatan kajian ini menunjukkan signifikasi tugas merupakan dimensi ciri kerja pengajaran yang penting secara relatif dalam kalangan guru sekolah menengah harian biasa di negeri Kedah. Diikuti maklum balas kerja, pelbagai kemahiran, identiti tugas dan autonomi. Hasil kajian ini menyumbang kepada pembinaan data normatif dalam bidang pendidikan khususnya berkait dengan ciri kerja pengajaran untuk digunakan sebagai perbandingan pada masa hadapan.

5.3.2. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran dan Dimensi Pengalaman Psikologi

Isu utama yang membentuk tujuan kajian adalah sama ada dimensi ciri kerja yang dicadang hanya berpengaruh secara spesifik terhadap dimensi pengalaman psikologi atau setiap dimensi ciri kerja mempengaruhi setiap dimensi pengalaman psikologi. Selain itu, tujuan kajian juga untuk meneliti arah dimensi ciri kerja mempengaruhi dimensi pengalaman psikologi bagi menentukan jenis kesan pengantaraan dimensi pengalaman psikologi. Sementara itu dalam menganalisis kesan pengantaraan,

pengaruh yang signifikan dan positif dimensi ciri kerja terhadap dimensi pengalaman psikologi adalah satu aspek penting yang perlu diteliti (Preacher & Hayes, 2009).

Sehubungan itu, kajian ini menggunakan kerangka kajian yang berbeza dengan kajian-kajian lepas dengan meneliti pengaruh setiap dimensi ciri kerja terhadap setiap dimensi pengalaman psikologi agar proses motivasi kerja dapat dilihat dalam skop yang lebih luas walaupun menggunakan pemboleh ubah yang sama. Pada masa yang sama kajian ini turut meneliti pengaruh spesifik dimensi ciri kerja terhadap dimensi pengalaman psikologi sebagaimana cadangan *Job characteristics theory* (JCT).

JCT mencadangkan pelbagai kemahiran hanya mempengaruhi secara positif pengalaman kerja yang bermakna (Hackman & Oldham, 1980; Faturochman, 1997; Champoux, 2011). Dapatan kajian ini pada dua sisi menyokong teori dan dapatan kajian-kajian lepas tentang hubungan dan pengaruh signifikan serta positif pelbagai kemahiran terhadap pengalaman kerja yang bermakna dan mengesahkan bahawa pelbagai kemahiran tidak mempengaruhi secara signifikan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Bremner & Carriere, 2011; Humphrey et al., 2007; Nurita Juhdi et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vanderberg, 1995).

Walau bagaimanapun kajian dalam bidang pendidikan ini dengan tumpuan khusus kepada pengajaran sebagai tugas hakiki guru mendapati pelbagai kemahiran turut mempengaruhi secara signifikan dan positif pengetahuan sebenar hasil kerja.

Dapatan ini tidak konsisten dengan cadangan JCT dan kajian-kajian yang menyokong cadangan JCT (Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Bremner & Carriere, 2011; Humphrey et al., 2007; Nurita Juhdi et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vanderberg, 1995). Hal ini menjelaskan bahawa penyediaan peluang untuk guru menggunakan kemahiran yang berbeza dalam melaksanakan pengajaran telah mendorong guru untuk mengetahui sama ada pengajarannya telah dilaksanakan dengan memuaskan atau tidak bagi menilai keberkesanan kemahiran yang digunakan. Sementara itu, guru juga didapati tidak berdepan dengan masalah untuk mengetahui sama ada pengajaran telah dilaksanakan dengan baik atau tidak kerana penggunaan kemahiran dikawal dan diketahui secara langsung oleh guru.

Selain itu, kajian ini mendapati signifikansi tugas mempengaruhi secara signifikan dan positif pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja. Dapatan ini berbeza dengan ramalan JCT dan kajian-kajian lepas yang menunjukkan hubungan dan pengaruh signifikan signifikansi tugas hanya berlaku terhadap pengalaman kerja yang bermakna (Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Bremner & Carriere, 2011; Humphrey et al., 2007; Nurita Juhdi et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vanderberg, 1995). Walaupun kajian-kajian lepas menggunakan kerangka teoritikal yang hampir sama dengan kajian ini, namun kajian-kajian lepas hanya menguji hubungan dan pengaruh signifikan tugas dengan pengalaman kerja yang bermakna menyebabkan proses merangsang dimensi pengalaman psikologi tidak dilihat dalam skop yang lebih luas.

Perbezaan dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kesedaran guru terhadap kepentingan pengajaran kepada kehidupan orang lain terutamanya pelajar, masyarakat dan negara tidak hanya menyebabkan guru merasai bahawa pengajaran merupakan satu kerja yang bermakna dan berharga kepada mereka, malah turut merasai bahawa pengajaran adalah kebertanggungjawaban mereka. Hal ini turut menyebabkan guru berusaha untuk mengetahui sama ada pengajaran mereka telah dilaksanakan dengan baik dan memuaskan.

Kajian ini turut mendapati identiti tugas mempengaruhi secara signifikan tetapi negatif pengalaman kerja yang bermakna. Berbeza dengan kajian Behson (2012) yang mendapati identiti tugas hanya menjelaskan 5.30% varians pengalaman kerja yang bermakna dan dianggap bukan peramal utama. Arah pengaruh yang negatif identiti tugas terhadap pengalaman kerja yang bermakna menunjukkan peningkatan identiti tugas dalam melaksanakan pengajaran hanya mencerminkan kerja yang membosankan dan tidak memberi makna serta berharga kepada guru. Hal ini menyebabkan kebanyakan perkara yang dilakukan dalam melaksanakan pengajaran dianggap kurang bermanfaat oleh guru.

Walau bagaimanapun kajian ini mendapati identiti tugas mempengaruhi secara signifikan dan positif pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja tetapi gagal mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja. Dapatan ini secara langsung gagal menyokong JCT kerana identiti tugas hanya diramal mempengaruhi secara signifikan dan positif pengalaman kerja yang bermakna (Hackman & Oldham, 1980; Faturochman, 1997; Champoux, 2011). Dapatan ini menunjukkan peluang

penglibatan menyeluruh yang disediakan kepada guru oleh pengajaran menyebabkan perasaan kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja meningkat. Dapatan kajian ini berbeza dengan kajian-kajian lepas (Shani & AnandKumar, 2011; Nurita Juhdi et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vanderberg, 1995). Kajian-kajian lepas mendapati identiti tugas hanya mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna. Namun kajian lepas walaupun menggunakan kerangka teoritikal yang hampir sama untuk meneliti hubungan dan pengaruh identiti tugas terhadap pengalaman kerja yang bermakna tetapi hubungan atau pengaruh identiti tugas terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja tidak dianalisis.

Sementara itu, autonomi yang merujuk kepada kebebasan yang disediakan oleh pengajaran untuk guru menentukan kaedah pelaksanaan pengajaran didapati tidak mempengaruhi secara signifikan pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja. Kajian Behson (2012) menunjukkan autonomi hanya menjelaskan 7.10% varians pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Namun kajian-kajian lepas mendapati autonomi hanya mempunyai hubungan dan pengaruh yang signifikan terhadap pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja sama sebagaimana cadangan JCT (Shani & AnandKumar, 2011; Humphrey et al., 2007; Nurita Juhdi et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vanderberg, 1995; Hackman & Oldham, 1980).

Guru dalam kajian ini merupakan kakitangan awam yang terlibat dalam sistem pengurusan pendidikan secara berpusat. Oleh itu, segala tindakan dalam melaksanakan pengajaran perlu selaras dengan arahan pihak Kementerian

Pendidikan Malaysia (Jabatan Perkhidmatan Awam, 2007; Jemaah Nazir & Jaminan Kualiti, 2010; Omardin Ashaari, 1998). Dapatan ini juga selaras dengan pandangan Champoux (2011) amalan sistem berpusat boleh menyebabkan autonomi dan skop pekerja untuk membuat keputusan menjadi rendah.

Sementara itu, kajian ini mendapati maklum balas kerja mempengaruhi secara signifikan dan positif pengetahuan sebenar hasil kerja tetapi tidak mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna dan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Kajian ini secara langsung mengukuhkan JCT dan kajian-kajian lepas yang mendapati maklum balas kerja hanya mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja (Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Humphrey et al., 2007; Nurita Juhdi et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vanderberg, 1995; Hackman & Oldham, 1976). Hal ini menjelaskan peranan pengajaran sebagai penyedia maklumat tentang keberkesanan dan prestasi guru dalam melaksanakan pengajaran telah menyebabkan guru mengetahui sama ada pengajaran mereka telah dilaksanakan dengan memuaskan atau tidak.

Pada masa yang sama guru didapati tidak kerap berdepan dengan masalah untuk mengetahui sama ada pengajaran mereka telah dilaksanakan dengan baik atau tidak kerana bentuk maklumat yang diperoleh tidak terdedah kepada gangguan pelbagai proses psikologi sosial seperti individu yang mempunyai kredibiliti dengan sumber maklumat atau mempunyai kuasa relatif dalam menyampaikan maklumat (Pinder, 1984). Sebaliknya maklumat tentang kecekapan pekerja dalam melaksanakan kerja

diperoleh secara langsung apabila kerja selesai dilakukan atau semasa kerja dilaksanakan (Pinder, 1984).

Kesimpulanya perbincangan mendapati pengaruh dimensi ciri kerja terhadap dimensi pengalaman psikologi adalah bercampur-campur. Di samping mempunyai pengaruh sebagaimana diramalkan oleh JCT, dimensi ciri kerja turut berpengaruh terhadap dimensi pengalaman psikologi yang lain. Dapatan kajian ini mengukuhkan lagi JCT dan pada masa yang sama turut menyumbang kepada pemantapan kerangka teoritik JCT melalui pengaruh setiap dimensi ciri kerja terhadap setiap dimensi pengalaman psikologi. Kajian ini turut menyumbang dalam menjelaskan pengaruh setiap dimensi ciri kerja terhadap setiap dimensi pengalaman psikologi dalam bidang pendidikan yang melibatkan kajian kerja berasaskan pengajaran guru.

5.3.3. Dimensi Pengalaman Psikologi dan Motivasi Kerja Guru

Tujuan kajian ini juga untuk mengenal pasti pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja guru. Kajian-kajian lepas mendapati hubungan dan pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja hampir konsisten, namun berbeza dari segi kekuatan mengikut jenis sampel yang terlibat dalam kajian (Toode et al., 2014; Behson, 2012; Shani & AnandKumar, 2011; Lee-Ross, 1996; Hackman & Oldham, 1976). Dalam menganalisis kesan pengantaraan, pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja adalah aspek penting yang perlu diteliti (Preacher & Hayes, 2009).

Kajian ini melibatkan sampel dalam kalangan guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah. Kajian mendapati pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap motivasi kerja guru. Namun dapatan kajian ini berbeza dengan kajian yang dilakukan oleh Toode et al. (2014) dalam kalangan jururawat di Hospital Estonian. Kajian Toode et al. (2014) menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna mempunyai hubungan yang lebih kuat dengan motivasi kerja, diikuti oleh pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja.

Kajian ini mendapati pengaruh pengetahuan sebenar hasil kerja secara relatif adalah lebih kuat terhadap motivasi kerja guru, diikuti pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengalaman kerja yang bermakna. Perbezaan ini boleh berpunca daripada sifat pekerjaan, persekitaran kerja, latar budaya dan struktur organisasi yang berbeza walaupun sampel kajian berada dalam sektor yang sama, iaitu sektor perkhidmatan. Perbezaan ini juga boleh dikaitkan dengan perubahan tindak balas emosi pekerja terhadap kerja berpunca daripada persekitaran yang berkait dengan kerja (Pinder, 1984).

Kajian ini juga berbeza dengan dapatan kajian Shani dan AnandKumar (2011) yang melibatkan kakitangan sektor perbankan di Coimbatore, Tamil Nadu, India. Kajian Shani dan AnandKumar (2011) mendapati pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja mempunyai hubungan yang lebih kuat dengan motivasi kerja berbanding pengalaman kerja yang bermakna dan pengetahuan sebenar hasil kerja.

Namun kajian Behson (2012) menunjukkan pengetahuan sebenar hasil kerja berjaya menjelaskan 47.80% varians dalam motivasi kerja, diikuti pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja (39.60%) dan pengalaman kerja yang bermakna (12.60%). Kepentingan pengetahuan sebenar hasil kerja, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengalaman kerja yang bermakna dalam kajian Behson (2012) adalah konsisten dengan dapatan kajian ini. Kajian ini turut berbeza dengan kajian Lee-Ross (1996) yang mendapati pengalaman kerja yang bermakna mempunyai hubungan yang lebih kuat secara relatif dengan motivasi kerja berbanding pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja.

Dapatan kajian ini menjelaskan kepentingan peningkatan pengetahuan tentang keberkesanan dan kecekapan guru dalam melaksanakan pengajaran telah menyebabkan motivasi kerja guru meningkat. Peningkatan motivasi kerja guru dilihat dari aspek guru berpandangan tinggi terhadap diri sendiri apabila pengajaran dapat dilaksanakan dengan baik. Selain itu, guru juga merasakan kepuasan yang tinggi apabila pengajaran dapat dilaksanakan dengan baik. Sebaliknya guru akan merasa kurang gembira apabila pengajaran gagal dilaksanakan dengan baik serta merasai bahawa prestasi pelaksanaan pengajaran boleh mempengaruhi perasaan mereka.

Kesimpulannya dari aspek pengujian teori dapatan kajian ini menyumbang kepada pengukuhan ramalan JCT, iaitu dimensi pengalaman psikologi berpengaruh secara signifikan dan positif terhadap motivasi kerja (Hackman & Oldham, 1980;

Faturochman, 1997; Champoux, 2011). Kajian ini turut mengesahkan bahawa kekuatan pengaruh dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja adalah berbeza mengikut sampel dan jenis pekerjaan walaupun kajian melibatkan sektor yang sama misalnya sektor perkhidmatan.

5.3.4. Dimensi Ciri Kerja Pengajaran dan Motivasi Kerja Guru

Tujuan keempat kajian ini adalah untuk mengenal pasti pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran terhadap motivasi kerja guru. Isu yang menjadi persoalan adakah wujud pengaruh secara langsung dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja tanpa melalui pemboleh ubah pengantara. Perbincangan pada peringkat ini juga bertujuan meneliti arah pengaruh dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja sebagai panduan untuk menentukan jenis pengantaraan sama ada pengantaraan penuh, separa atau pengantaraan tidak konsisten dalam kupasan kesan pengantaraan (Zimmer-Gembeck et al., 2006; MacKinnon et al., 2007; Tzelgov & Henik, 1991).

Kajian ini mendapati hanya signifikasi tugas mempengaruhi secara signifikan dan positif motivasi kerja guru manakala pengaruh identiti tugas terhadap motivasi kerja guru walaupun signifikan tetapi arahnya adalah negatif. Kajian-kajian lepas (Nazila & Seyed, 2014; Isfahani et al., 2013; Mohamad Hadi, 2013; Nadeem et al., 2012; Rabia & Adnan, 2010; Humphrey et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vandenberg, 1995; Hackman & Oldham, 1976) mendapati signifikasi tugas dan identiti tugas mempunyai hubungan dan pengaruh yang signifikan serta positif terhadap motivasi kerja. Walaupun kajian-kajian lepas menggunakan asas teori yang sama sebagaimana

kajian ini, namun sampel dan persekitaran kerja adalah berbeza. Kajian Nazila dan Seyed (2014) walaupun telah melibatkan sampel dalam kalangan guru sekolah menengah dan rendah namun dilakukan di luar negara, iaitu di Iran.

Kajian ini yang melibatkan sampel guru di negeri Kedah dan berasaskan bidang pengajaran menunjukkan bahawa kesedaran guru terhadap kepentingan pengajaran kepada kehidupan orang lain terutamanya pelajar, masyarakat dan negara telah menyebabkan pandangan guru terhadap diri sendiri meningkat apabila pengajaran dapat dilaksanakan dengan baik, guru merasai satu kepuasan yang tinggi kesan daripada pelaksanaan pengajaran yang baik. Sebaliknya, guru kurang gembira apabila mengetahui pengajaran mereka gagal dilaksanakan dengan baik dan perasaan mereka boleh terjejas dengan prestasi pelaksanaan pengajaran.

Namun begitu, peningkatan dalam penglibatan kerja secara menyeluruh dalam melaksanakan pengajaran telah menyebabkan pandangan guru terhadap diri sendiri menurun walaupun pengajaran dapat dilaksanakan dengan baik, guru juga kurang merasai satu kepuasan yang tinggi biarpun pengajaran yang dilakukan adalah baik. Pada masa yang sama guru juga gagal merasai perasaan kurang gembira apabila pengajaran tidak dilaksanakan dengan baik. Hal ini menunjukkan bahawa perasaan guru kurang dipengaruhi oleh prestasi pelaksanaan pengajaran sama ada dilaksanakan dengan baik atau tidak.

Selain itu, kajian ini menunjukkan pelbagai kemahiran, autonomi dan maklum balas kerja tidak mempengaruhi motivasi kerja. Dapatan kajian ini berbeza dengan dapatan

kajian-kajian lepas yang menunjukkan pelbagai kemahiran dan autonomi (Nazila & Seyed, 2014; Isfahani et al., 2013; Mohamad Hadi, 2013; Nadeem et al., 2012; Rabia & Adnan, 2010; Humphrey et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vandenberg, 1995; Hackman & Oldham, 1976) serta maklum balas kerja (Nazila & Seyed, 2014; Isfahani et al., 2013; Mohamad Hadi, 2013; Gomes et al., 2013; Azash et al., 2013; Nadeem et al., 2012; Behson, 2012; Aneel et al., 2011; Rabia & Adnan, 2010; Humphrey et al., 2007; Behson et al., 2000; Lee-Ross, 1996; Renn & Vandenberg, 1995; Hackman & Oldham, 1976) mempunyai hubungan dan pengaruh yang signifikan serta positif terhadap motivasi kerja.

Hasil daripada kajian ini menunjukkan bahawa kelebihan pelbagai kemahiran, autonomi dan maklum balas kerja sebagai dimensi ciri kerja pengajaran gagal memberi kesan yang optimum dalam meningkatkan motivasi kerja guru, apatah lagi diaplikasikan pula dalam bidang pekerjaan dan persekitaran kerja yang berbeza. Oleh itu, tidak menjadi masalah jika ciri kerja yang lain seperti mekanistik, biologikal, persepsi motor, ciri-ciri pengetahuan, ciri-ciri sosial dan konteks kerja digunakan untuk meningkatkan motivasi kerja (Campion & Thayer, 1985; Campion, 1988; Morgeson & Humphrey, 2006; Morgeson et al., 2012).

Kajian ini telah mengaplikasikan tiga komponen teori, iaitu dimensi ciri kerja, dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja. Model pengaruh dimensi ciri kerja terhadap motivasi kerja diuji secara serentak dengan dimensi pengalaman psikologi menggunakan analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21*. Kajian-kajian lepas (Nazila & Seyed, 2014; Isfahani et al., 2013; Mohamad Hadi, 2013; Nadeem et al.,

2012; Rabia & Adnan, 2010) walaupun menggunakan JCT sebagai teori utama, namun kajian-kajian tersebut hanya menggunakan dua komponen JCT terdiri daripada dimensi ciri kerja dan motivasi kerja. Penggunaan kerangka kajian yang berbeza memungkinkan wujud perbezaan dapatan kajian.

Sementara itu, kajian-kajian lepas (Humphrey et al., 2007; Lee-Ross, 1996; Renn & Vandenberg, 1995; Hackman & Oldham, 1976) yang turut mengaplikasikan tiga komponen JCT sebagaimana kajian ini melibatkan teknik analisis data yang berbeza. Kajian-kajian lepas menggunakan teknik analisis regresi pelbagai telah menganalisis pengaruh pemboleh ubah kajian secara berasingan dan tidak melibatkan pengujian secara serentak untuk tiga komponen JCT sebagaimana kajian ini. Teknik analisis data yang berbeza mungkin menjadi faktor dapatan kajian yang berbeza.

Selain itu, kajian ini mendapati pelbagai kemahiran dan autonomi tidak mempengaruhi secara signifikan motivasi kerja sebagaimana kajian yang dilakukan oleh Gomes et al. (2013), Azash et al. (2013) dan Lee-Ross (2002). Walaupun dari aspek pengaruh pemboleh ubah menunjukkan kajian ini menyokong kajian-kajian lepas (Gomes et al., 2013, Azash et al., 2013 & Lee-Ross, 2002) dalam penggunaan teori yang sama, namun jenis sampel, persekitaran kerja dan budaya yang berbeza gagal menghasilkan kesimpulan bahawa pengalaman kerja yang hampir sama telah dilalui oleh sampel kajian. Kajian Gomes et al. (2013) telah melibatkan sampel dalam kalangan pekerja industri pakaian di Portugal manakala Azash et al. (2013) menggunakan sampel kakitangan awam dan swasta dalam sektor perbankan di

Andhra Pradesh. Sebaliknya kajian Lee-Ross (2002) telah melibatkan chef-chef yang berkhidmat di hospital kerajaan dan swasta di Australia.

Sehubungan itu, kajian ini telah menyumbangkan kepada penghasilan bukti secara empirikal dalam kajian kerja menggunakan JCT melibatkan bidang pendidikan berasaskan pengajaran guru. Kajian dalam bidang pendidikan berasaskan pengajaran guru ini juga menghasilkan kesimpulan bahawa hanya signifikasi tugas mempengaruhi secara signifikan dan positif motivasi kerja guru. Sebaliknya identiti tugas walaupun mempengaruhi secara signifikan motivasi kerja guru tetapi arah pengaruhnya adalah negatif.

5.3.5. Peranan Dimensi Pengalaman Psikologi Sebagai Pengantara

Tujuan kelima kajian ini adalah untuk mengenal pasti peranan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru. Perbincangan ini merupakan penjelasan kepada persoalan keupayaan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara hubungan antara dimensi ciri kerja pengajaran dengan motivasi kerja guru. Perbincangan ini juga turut menilai keberkesanan ganjaran intrinsik sebagai faktor meningkatkan motivasi kerja guru. Kumpulan perbincangan melibatkan dua aspek, iaitu dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara mudah dan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara pelbagai. Di samping itu, perbincangan ini turut mengupas jenis kesan pengantaraan yang berlaku sama ada penuh, separa atau tidak konsisten.

JCT meramalkan pengalaman kerja yang bermakna hanya berperanan sebagai pengantara bagi hubungan antara pelbagai kemahiran, signifikasi tugas dan identiti tugas dengan motivasi kerja (Hackman & Oldham, 1980; Faturochman, 1997; Champoux, 2011). Ramalan JCT telah dibuktikan secara empirikal oleh dua kajian lepas yang menunjukkan pengalaman kerja yang bermakna berperanan sebagai pengantara separa bagi hubungan yang dicadangkan (Humphrey et al., 2007; Renn & Vandenberg, 1995). Kajian ini turut mengukuhkan ramalan teori dan dapatan kajian-kajian lepas apabila pengalaman kerja yang bermakna disahkan berperanan sebagai pengantara separa bagi hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru. Sebaliknya kajian ini mendapati bagi hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru, pengalaman kerja yang bermakna gagal berperanan sebagai pengantara. Dapatan ini tidak konsisten dengan ramalan teori dan dua kajian lepas (Hackman & Oldham, 1980; Humphrey et al., 2007; Renn & Vandenberg, 1995). Namun konsisten dengan kajian yang dilakukan oleh Lee-Ross (2002 & 1996).

Walau bagaimanapun dapatan kajian dalam bidang pendidikan ini dengan berasaskan pengajaran guru adalah berbeza dengan kajian-kajian lepas (Humphrey et al., 2007; Renn & Vandenberg, 1995) kerana pengalaman kerja yang bermakna didapati memberi kesan pengantara yang tidak konsisten (*inconsisten mediation*) atau kesan *suppression* bagi hubungan antara pelbagai kemahiran dengan motivasi kerja guru. Penggunaan kemahiran yang pelbagai dalam melaksanakan pengajaran telah gagal mempengaruhi motivasi kerja guru dan arahnya adalah negatif. Namun apabila pelbagai kemahiran mula merangsang peningkatan perasaan guru bahawa pengajaran yang dilakukan adalah bermakna dan berharga telah menyebabkan pandangan guru

terhadap diri sendiri meningkat apabila pengajaran dapat dilaksanakan dengan baik, guru mula merasai kepuasan yang tinggi dan kurang gembira apabila pengajaran gagal dilaksanakan dengan baik. Pada masa yang sama guru mendapati perasaan mereka boleh terjejas dengan prestasi pelaksanaan pengajaran. Kesan *suppression* berlaku apabila kehadiran pengalaman kerja yang bermakna telah meningkatkan kesahan ramalan pelbagai kemahiran terhadap motivasi kerja guru (MacKinnon et al., 2007; Tzelgov & Henik, 1991; Conger, 1971).

Dapatan ini juga tidak konsisten dengan pandangan Baron dan Kenny (1986) bahawa jika sesuatu pemboleh ubah bebas tidak terlebih dahulu mempunyai hubungan dengan pemboleh ubah bersandar, maka kesan pengantaraan tidak akan berlaku. Hal ini kerana pelbagai kemahiran tidak mempengaruhi secara signifikan dan positif motivasi kerja guru, namun kehadiran pengalaman kerja yang bermakna telah menyebabkan berlaku pengaruh tak langsung pelbagai kemahiran terhadap motivasi kerja guru. Dapatan ini mengukuhkan lagi pandangan bahawa pengaruh pemboleh ubah bebas yang signifikan terhadap pemboleh ubah bersandar adalah tidak diperlukan bagi menguji kesan pengantaraan (Collins et al., 1998; MacKinnon et al., 2000; Shrout & Bolger, 2002).

Sementara itu, dapatan kajian ini turut membuktikan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja gagal berperanan sebagai pengantara yang signifikan bagi hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru. Dapatan ini berbeza dengan ramalan JCT yang mengandaikan hanya pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja berperanan sebagai pengantara bagi

hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja. Ramalan JCT telah disokong oleh kajian-kajian lepas (Humphrey et al., 2007; Renn & Vandenberg, 1995) yang mendapati pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja berperanan sebagai pengantara separa. Namun kajian ini konsisten dengan kajian-kajian yang dilakukan oleh Lee-Ross (1996 & 2002).

Dalam usaha mewujudkan kesan dan jenis pengantaraan, pemboleh ubah peramal terlebih dahulu perlu mempunyai hubungan yang signifikan dengan pemboleh ubah pengantara (Zimmer-Gembeck et al., 2006; MacKinnon et al., 2007). Namun kajian ini mendapati autonomi guru dalam menentukan kaedah untuk melaksanakan pengajaran gagal merangsang pengalaman kebertanggungjawaban guru terhadap hasil pengajaran. Keadaan ini berlaku kerana guru sebagai kakitangan awam perlu mematuhi prosedur standard yang telah ditetapkan termasuk pemeriksaan ke atas kaedah mengajar, pemilihan bahan bantu mengajar, keperluan penyeliaan pengajaran dan keperluan etika dalam melaksanakan pengajaran (Kementerian Pelajaran Malaysia, 1987; Lembaga Penyelidikan Undang-Undang, 2008; Nurahimah Mohd Yusof & Rafisah Osman, 2010). Hal ini menyebabkan guru lebih cenderung memenuhi keperluan kerja berbanding rasa kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.

Selain itu, kajian ini juga membuktikan pengetahuan sebenar hasil kerja memberi kesan pengantaraan yang tidak konsisten (*inconsisten mediation*) bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru. Dapatan ini menyokong ramalan JCT dan meta analisis oleh Humphrey et al. (2007) dan kajian yang

dilakukan oleh Renn dan Vandenberg (1995). Namun tidak konsisten dengan dua kajian yang dilakukan oleh Lee-Ross (1996 & 2002). Proses ini boleh berlaku disebabkan pengajaran berperanan sebagai penyedia maklumat yang jelas. Hal ini menyebabkan guru mengetahui sama ada pengajaran mereka memuaskan atau tidak. Disebabkan maklumat diperoleh secara langsung semasa atau selepas pengajaran menyebabkan guru tidak berhadapan dengan masalah untuk mengetahui sama ada pengajaran telah dilaksanakan dengan baik atau tidak. Csikszentmihaly (1990) menegaskan peningkatan perasaan dan pengalaman psikologi boleh berlaku apabila kerja yang dilakukan menyediakan maklumat segera dan pekerja jelas tentang kecekapan mereka dalam melaksanakan kerja.

Dewey (1933) menegaskan individu yang mempunyai pengetahuan sebenar hasil kerja sentiasa aktif dalam memikirkan masalah yang dihadapi, gigih untuk mencari jalan penyelesaian, sedia mengorbankan masa untuk memastikan masalah dapat diatasi dan sentiasa menerima pandangan yang berpotensi untuk menyelesaikan masalah. Bagi Boud, Keogh & Walker (1985) pengetahuan sebenar hasil kerja adalah proses meneutralkan kembali segala perasaan negatif yang menyelubungi pengalaman yang dilalui supaya satu perspektif baru dapat dihasilkan daripada pengalaman tersebut sekali gus berjaya mengubah tingkah laku dan tindakan seseorang. Hal ini menyebabkan motivasi kerja guru meningkat.

Kajian ini berbeza dengan kajian-kajian lepas kerana turut meneliti peranan dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara pelbagai. Kajian ini mendapati dimensi pengalaman psikologi berperanan sebagai pengantara pelbagai dengan pengalaman

kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja memberi kesan pengantaraan separa yang signifikan bagi hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru. Walaupun dua aspek dapatan kajian ini gagal menyokong ramalan JCT dan kajian-kajian lepas (Humphrey et al., 2007; Renn & Vandenderg, 1995; Lee-Ross, 1996 & 2002). Namun dapatan ini menyumbang secara langsung kepada pemantapan JCT dalam menjelaskan proses motivasi kerja.

Sementara itu, dapatan kajian ini turut membuktikan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja turut berperanan sebagai pengantara yang tidak konsisten (*inconsisten mediation*) bagi hubungan antara identiti tugas dengan motivasi kerja guru. Walaupun ramalan JCT dan kajian-kajian lepas menunjukkan pengalaman kebertanggungjawaban hanya berperanan sebagai pengantara hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja (Hackman & Oldham, 1980; Humphrey et al., 2007; Renn & Vandenberg, 1995). Namun kajian ini membuktikan bahawa penglibatan menyeluruh guru dalam melaksanakan pengajaran telah berjaya merangsang pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja seterusnya meningkatkan motivasi kerja guru.

Dapatan kajian ini berbeza kerana kajian-kajian lepas lebih cenderung untuk menguji ramalan JCT berbanding kajian ini berusaha untuk memantapkan proses motivasi kerja yang dicadangkan oleh JCT dengan menggunakan pemboleh ubah yang sama. Dapatan ini sekaligus menjelaskan bahawa proses motivasi kerja boleh berlaku dalam skop yang lebih luas dan tidak hanya terikat secara rigid dengan andaian-

andaian JCT. Hal ini selaras dengan pandangan Mitchell (1982) bahawa motivasi kerja merupakan fenomena individu kerana setiap individu adalah unik, mempunyai keperluan yang berbeza, berbeza dari aspek jangkaan, nilai-nilai yang dipegang, sejarah hidup, sikap dan matlamat.

Berdasarkan kepada dapatan penelitian dimensi pengalaman psikologi sebagai pengantara pelbagai, kajian ini mencadangkan agar perhatian diberikan kepada usaha merangsang pengalaman psikologi melalui proses meningkatkan kesedaran guru tentang kepentingan pengajaran yang mereka laksanakan. Hal ini kerana peningkatan kesedaran guru terhadap kepentingan pengajaran secara langsung meningkatkan pengetahuan sebenar hasil kerja, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengalaman kerja yang bermakna. Seterusnya meningkatkan motivasi kerja guru untuk melaksanakan pengajaran.

Kesimpulannya, kajian ini jika dilihat daripada perspektif JCT menunjukkan ciri kerja pengajaran yang berasaskan ganjaran intrinsik gagal meningkatkan motivasi kerja guru. Hal ini demikian kerana autonomi telah gagal meningkatkan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja sedangkan JCT menetapkan semua dimensi pengalaman psikologi yang dicadangkan perlu dialami untuk meningkatkan motivasi kerja guru. Namun kajian ini telah menyediakan alternatif untuk meningkatkan motivasi kerja guru, iaitu melalui usaha meningkatkan signifikasi tugas dalam pengajaran. Signifikasi tugas boleh meningkatkan tiga pengalaman psikologi dan ketiga-tiga pengalaman psikologi tersebut dapat dirangsang dalam diri guru seterusnya meningkatkan motivasi kerja guru.

5.4. Kesimpulan

Secara keseluruhan kajian ini telah mencapai objektif dan telah menjawab soalan-soalan kajian yang dikemukakan. Keputusan kajian ini menunjukkan dimensi ciri kerja pengajaran berada pada tahap tinggi dan sederhana tinggi. Keputusan kajian ini secara umum menunjukkan dimensi ciri kerja pengajaran yang dicadangkan mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap dimensi pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru. Namun daripada perspektif JCT, dimensi ciri kerja pengajaran yang dicadangkan gagal meningkatkan motivasi kerja guru kerana kegagalan autonomi untuk merangsang pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja sedangkan motivasi kerja hanya boleh meningkat sekiranya semua dimensi pengalaman psikologi yang dicadangkan dialami oleh guru.

Walau bagaimanapun hasil analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* menunjukkan bahawa signifikansi tugas berperanan penting dalam meningkatkan motivasi kerja guru. Kehadiran signifikansi tugas dalam pengajaran telah berjaya merangsang semua dimensi pengalaman psikologi dalam diri guru seterusnya meningkatkan motivasi kerja guru. Selain itu, signifikansi tugas juga didapati mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap motivasi kerja guru tanpa melalui dimensi pengalaman psikologi.

Sehubungan itu, sumbangan kepada peningkatan motivasi kerja guru amat bergantung pada kehadiran signifikansi tugas dalam pengajaran. Oleh itu, kajian ini mencadangkan agar tahap signifikansi tugas dalam kalangan guru diberikan perhatian

untuk meningkatkan motivasi kerja guru. Kajian ini juga mencadangkan agar pengenalan dan ubah suai dasar pendidikan negara perlu memberi pertimbangan kepada asas yang menyebabkan pelaksanaan pengajaran boleh mengekalkan persepsi guru bahawa pengajaran adalah satu kerja yang penting dan boleh memberi kesan jangka panjang kepada kehidupan orang lain terutamanya pelajar, masyarakat dan negara.

Kajian ini juga mendapati wujud kesan pengantaraan yang tidak konsisten (*inconsisten mediation*) atau kesan *suppression* dimensi pengalaman psikologi bagi hubungan antara pelbagai kemahiran, identiti tugas dan maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru. Kesan *suppression* telah meningkatkan kesahan ramalan pelbagai kemahiran, identiti tugas dan maklum balas kerja yang terdapat dalam pengajaran terhadap motivasi kerja guru. Misalnya, penggunaan kemahiran yang pelbagai untuk melaksanakan pengajaran tidak mempunyai kaitan secara langsung dan malah negatif dengan motivasi kerja guru. Walau bagaimanapun penggunaan pelbagai kemahiran untuk melaksanakan pengajaran telah meningkatkan motivasi kerja apabila guru mempunyai perasaan bahawa pengajaran yang dilakukan adalah bermakna dan berharga. Dalam hal ini pengalaman kerja yang bermakna telah berperanan meningkatkan magnitud pengaruh pelbagai kemahiran terhadap motivasi kerja guru.

Selain berperanan sebagai pengantara mudah, kajian ini juga turut mendapati dimensi pengalaman psikologi berperanan dalam memberi kesan pengantaraan pelbagai bagi hubungan antara signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru. Dapatan kajian ini

menunjukkan pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja bukan hanya berperanan sebagai pengantara mudah bagi hubungan antara autonomi dengan motivasi kerja guru, malah turut berperanan sebagai pengantara pelbagai dengan menghubungkan signifikasi tugas dan identiti tugas dengan motivasi kerja guru. Hal yang sama juga berlaku bagi pengetahuan sebenar hasil kerja yang turut berperanan sebagai pengantaraan pelbagai dengan menghubungkan signifikasi tugas dengan motivasi kerja guru dan tidak hanya berperanan sebagai pengantara mudah bagi hubungan antara maklum balas kerja dengan motivasi kerja guru. Hal ini menunjukkan dimensi pengalaman psikologi tidak hanya berfungsi secara tetap sebagai pengantara mudah sebagaimana dicadangkan oleh JCT.

5.5. Implikasi Kajian

Implikasi kajian ini dibincang dari tiga aspek, iaitu implikasi teoritikal, implikasi metodologi dan implikasi praktis.

5.5.1. Implikasi Teoritikal

Dengan meneliti pengaruh setiap dimensi ciri kerja terhadap setiap dimensi pengalaman psikologi, kajian ini secara langsung menggabungkan JCT (Hackman & Oldham, 1980) dengan dapatan meta analisis yang dilakukan oleh Humphrey et al. (2007) dan kajian-kajian yang mengabaikan pengalaman psikologi bagi menjelaskan kesan pengantaraan pelbagai (*multiple mediation*) serta proses motivasi kerja guru dalam kerangka kajian yang dibentuk.

Job Characteristics Theory (JCT) oleh Hackman dan Oldham (1980) menjadi dasar kajian ini. JCT menyatakan bahawa pelbagai kemahiran, identiti tugas dan signifikasi tugas hanya mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna. Autonomi hanya mempengaruhi pengalaman bertanggungjawab terhadap hasil kerja. Sementara pengetahuan sebenar hasil kerja hanya dipengaruhi oleh maklum balas kerja (Hackman & Oldham, 1980). JCT dalam kajian ini telah digunakan sebagai alat diagnosis untuk menilai pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran dan dimensi pengalaman psikologi terhadap motivasi kerja guru melalui beberapa pengubahsuaian istilah.

Analisis menunjukkan tiga daripada lima cadangan JCT di atas dapat dijelaskan oleh kajian ini. Didapati pelbagai kemahiran dan signifikasi tugas mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna. Begitu juga maklum balas kerja mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja. Kajian ini tidak dapat menjelaskan bagaimana autonomi mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja. Namun identiti tugas tidak mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna sebaliknya mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja.

JCT yang dibina di barat ini sesuai digunakan dalam konteks kajian pengajaran guru di Malaysia, khususnya di negeri Kedah dengan beberapa pengubahsuaian terutama fungsi identiti tugas. Hal ini kerana dapatan kajian yang diperoleh dalam kajian ini tidak banyak berbeza dengan kajian-kajian lepas yang menggunakan JCT sebagai kerangka teoritikal kajian. Namun begitu, autonomi dalam pengajaran gagal berperanan sepenuhnya sebagai sumber membina rasa kebertanggungjawaban guru

terhadap hasil kerja. Hal ini berkemungkinan mempunyai kaitan dengan sistem berpusat yang diamalkan dalam pengurusan sistem pendidikan di Malaysia dan guru hanya berperanan sebagai pelaksana setiap dasar pendidikan serta terikat dengan arahan-arahan tertentu dalam melaksanakan pengajaran.

Bagaimanapun dapatan kajian ini telah berjaya menjelaskan pengaruh setiap dimensi ciri kerja terhadap setiap dimensi pengalaman psikologi yang tidak dijelaskan oleh JCT (Hackman & Oldham, 1980). Dapatan kajian ini menunjukkan pelbagai kemahiran turut mempengaruhi pengetahuan sebenar hasil kerja. Sementara signifikasi tugas di samping berperanan mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna, turut mempengaruhi pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja. Malah kesemua dimensi pengalaman psikologi yang dicadangkan oleh JCT berperanan memberi kesan pengantaraan bagi pengaruh tak langsung signifikasi tugas terhadap motivasi kerja guru.

Berbeza dengan kajian-kajian terdahulu, kajian ini tidak melihat proses motivasi kerja melalui kerangka teoritikal asal JCT sebaliknya dilihat melalui pengaruh setiap dimensi ciri kerja pengajaran terhadap setiap dimensi pengalaman psikologi berdasarkan dapatan meta analisis yang dilakukan oleh Humphrey et al. (2007). Hal ini juga sesuai dengan pandangan Boonzaier et al. (2001) bahawa pengaruh spesifik ciri kerja cadangan Hackman dan Oldham (1980) terhadap dimensi pengalaman psikologi sukar disahkan dengan bukti-bukti empirikal kerana dapatan yang berbeza dan tidak konsisten sebagaimana andaian teori.

Implikasi terhadap JCT dalam kajian ini mencadangkan pelbagai kemahiran dalam pengajaran guru perlu ditingkatkan agar dapat mempengaruhi pengalaman kerja yang bermakna dan pengetahuan sebenar hasil kerja. Kesan pembinaan pengalaman kerja yang bermakna dan pengetahuan sebenar hasil kerja dapat mempengaruhi motivasi kerja guru. Selain itu, peningkatan dalam identiti tugas mampu membina perasaan kebertanggungjawaban guru terhadap hasil kerja yang boleh mempengaruhi motivasi kerja guru. Sementara peningkatan kesedaran guru terhadap kepentingan pengajaran menyebabkan berlaku kesan pengantaraan melalui pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja seterusnya motivasi kerja guru.

Dalam kajian ini pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja diketengahkan sebagai pengantara oleh Hackman dan Oldham (1980) kerana dianggap penting dan perlu dialami secara dalaman oleh setiap pekerja. Namun pengalaman psikologi ini boleh berubah mengikut suasana dan konteks. Ia bukan merupakan sesuatu yang tekal. Bermakna jika ciri kerja yang dicadangkan dapat dikawal dan dimanipulasikan dalam ciri kerja pengajaran, hasilnya guru mengalami pengalaman psikologi yang diingini seterusnya meningkatkan motivasi kerja guru.

5.5.2. Implikasi Metodologi

Kajian ini menggunakan pendekatan deduktif, iaitu menilai pengajaran guru berpanduan JCT. Penggunaan pendekatan ini dapat menjelaskan secara umum

pengajaran guru yang dikaji dan ciri kerja yang terdapat dalam pengajaran sebagaimana dicadangkan oleh JCT (Hackman & Oldham, 1980). Pemilihan pemboleh ubah kajian bagi mewakili JCT adalah berdasarkan faktor-faktor kritikal kejayaan pengajaran yang merujuk kepada keperluan guru dalam melaksanakan pengajaran dan keperluan untuk menjayakan dasar-dasar pendidikan negara. Oleh itu, kajian ini dapat menyumbang kepada penjelasan terhadap persoalan pengaruh dimensi ciri kerja pengajaran dan implikasinya terhadap pembinaan dimensi pengalaman psikologi serta motivasi kerja guru yang memberi kesan jangka panjang terhadap pencapaian matlamat pendidikan negara. Penilaian berpandukan kerangka teoritikal kajian ini menyumbang kepada asas penilaian dalam kajian akan datang terhadap keseluruhan kerja guru di sekolah dengan menggunakan asas teoritikal yang sama.

Dari aspek analisis data, kajian ini menggunakan analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21*. Kaedah analisis data ini membolehkan beberapa ujian pengaruh langsung dan tak langsung dilakukan serentak. Sehubungan itu, kajian pengaruh langsung dan tak langsung antara pemboleh-pemboleh kajian (pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas, autonomi, maklum balas kerja, pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja) dianalisis secara serentak bagi mengenal pasti pengaruhnya terhadap motivasi kerja guru.

Sementara itu, kesan pengantaraan yang tidak konsisten (*inconsisten mediation*) atau kesan *supression* telah memberi implikasi metodologi terhadap pengujian kesan

pengantaraan mengikut kaedah *causal steps* yang dicadangkan oleh Baron dan Kenny (1986). Mengikut Baron dan Kenny (1986) sekiranya pemboleh ubah bebas tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan pemboleh ubah bersandar maka kesan pengantaraan tidak akan berlaku. Analisis regresi *MACRO PROCESS IBM SPSS 21* dalam kajian ini membuktikan pelbagai kemahiran tidak mempengaruhi secara signifikan malah mempunyai arah yang negatif dengan motivasi kerja guru, namun kehadiran pengalaman kerja yang bermakna telah menyebabkan pelbagai kemahiran secara tidak langsung mempengaruhi motivasi kerja guru.

5.5.3. Implikasi Praktis

Implikasi secara praktis dapat dilihat dalam pengukuran dimensi ciri kerja pengajaran (pelbagai kemahiran, identiti tugas, signifikasi tugas, autonomi dan maklum balas kerja), dimensi pengalaman psikologi (pengalaman kerja yang bermakna, pengalaman kebertanggungjawaban terhadap hasil kerja dan pengetahuan sebenar hasil kerja) dan motivasi kerja guru. Walaupun maklumat yang diperoleh tidak memberi pengkhususan kepada mata pelajaran atau guru tertentu tetapi dapat dijadikan panduan pengukuran keberkesanan pengajaran guru untuk membina motivasi kerja melalui dimensi pengalaman psikologi. Kajian sebegini juga disenangi oleh kebanyakan guru kerana ia tidak memberi fokus secara khusus kepada sekelompok individu guru atau kelompok guru yang mengajar mata pelajaran tertentu sahaja.

Salah satu cabaran utama kepada pihak kepimpinan pendidikan adalah bagaimana untuk membina pengalaman psikologi yang boleh mendorong kepada pembinaan motivasi kerja guru. Oleh itu, kajian kerja perlu difahami dengan sebaik mungkin oleh kepimpinan pendidikan. Kepimpinan pendidikan perlu peka bahawa guru boleh dimotivasikan melalui kerja yang dilakukan. Oleh itu selain menggunakan ganjaran ekstrinsik sebagai sumber pembinaan pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru, kepimpinan pendidikan perlu juga melihat ganjaran intrinsik sebagai faktor penting merangsang pengalaman psikologi dan motivasi kerja guru.

Guru yang dapat dirangsang pengalaman psikologi dan dimotivasikan secara intrinsik untuk bekerja akan melibatkan diri secara holistik dalam melaksanakan kerja, sentiasa fokus kepada aktiviti kerja, jelas dan memahami matlamat, membangunkan kognitif, sosial dan fizikal manusia secara semula jadi, sentiasa mengambil tahu tentang tugas mereka, ikhlas dalam melaksanakan kerja, sentiasa mencari kaedah terbaik untuk melaksanakan kerja, sentiasa bertenaga dan komited untuk bekerja dengan baik (Csikszentmihaly & Nakamura, 1989; Ryan & Deci, 2000; Thomas, 2000).

Selain itu kajian-kajian lepas menunjukkan penggunaan ganjaran intrinsik boleh meningkatkan prestasi pekerja dengan lebih baik berbanding penggunaan ganjaran ekstrinsik (Ozutku, 2012; Rashid et al., 2013; Ismail et al., 2013). Hal ini juga bersesuaian dengan pandangan beberapa sarjana kajian kerja agar pengurus organisasi turut memberi tumpuan kepada ganjaran intrinsik dalam memotivasikan pekerja berbanding hanya memberi fokus kepada penggunaan ganjaran ekstrinsik

sedangkan ganjaran intrinsik juga cenderung boleh meningkatkan motivasi kerja pekerja (Grant & Shin, 2012; Grant & Gino, 2010).

Sementara itu, motivasi kerja guru juga mempunyai implikasi yang signifikan kepada pemimpin-pemimpin pendidikan dan pengurusan sekolah disebabkan motivasi guru untuk mengajar secara langsung mempengaruhi motivasi pelajar untuk belajar (Jesus & Lens, 2005; Ashley & Trisha, 2013; Hill, Rowan & Ball, 2005; Ruey, 2010). Kajian ini yang mengetengahkan peranan pengajaran berasaskan JCT memberi pengaruh terhadap motivasi kerja guru secara tidak langsung turut mempengaruhi motivasi pelajar untuk belajar. Oleh itu, kajian ini mencadangkan agar pengurusan sekolah meningkatkan kualiti ciri kerja dalam pengajaran sedia ada dengan mendorong guru untuk memahami kepentingan pengajaran secara mendalam dan tidak hanya memberi fokus terhadap usaha menghabiskan sukatan mata pelajaran serta menyediakan pelajar untuk tujuan peperiksaan semata-mata.

Sementara itu, autonomi dari aspek kebebasan guru menentukan kaedah melaksanakan pengajaran tidak memberi kesan positif kepada pengalaman psikologi sekaligus gagal memberi pengaruh tak langsung terhadap motivasi kerja guru. Dalam hal ini, aspek autonomi merupakan salah satu elemen penting bagi meningkatkan keberkesanan pengajaran dan keupayaan guru mengubah suai pengajaran bagi memenuhi keperluan pelajar dan masyarakat serta memberi impak positif kepada kecemerlangan sekolah (Ebrahim, 2013; Dykstra & Kucita, 2008; Cadwell, 2005). Kajian dalam psikologi sosial menunjukkan autonomi mempengaruhi motivasi disebabkan peranannya sebagai salah satu keperluan asas psikologi yang boleh

mengekalakan motivasi intrinsik (Gagne & Deci, 2005; Foss et al., 2009; Deci & Ryan, 2000). Bukti-bukti empirikal jelas menunjukkan kepentingan autonomi untuk mempengaruhi motivasi intrinsik, prestasi kerja dan kepuasan kerja (Foss et al., 2009; Finn, 2001; Liu et al., 2005; Thompson & Prottas, 2005).

Sehubungan itu, proses pengupayaan (*empowerment*) guru perlu dilakukan dengan jelas dan disedari oleh guru bahawa mereka berautonomi dalam menentukan cara atau kaedah untuk melaksanakan pengajaran. Pada masa yang sama guru juga perlu memahami secara mendalam batasan autonomi mereka dalam melaksanakan pengajaran supaya tidak berlaku penyelewengan (*malpractice*) tingkah laku atau praktik secara tidak normal dalam melaksanakan pengajaran.

Di samping itu, kajian yang mengukur ciri kerja dan pengalaman psikologi adalah sangat relevan dan penting dalam pengajaran guru kerana ia dapat mendorong pengajaran guru menjadi lebih baik dan berkesan melalui kesan pembinaan motivasi kerja dalam diri guru. Dapatan kajian juga dapat mengenal pasti guru yang berisiko dan bermasalah melalui tingkah laku kerja yang tidak menggambarkan individu bermotivasi untuk bekerja. Walaupun responden kajian terdiri daripada golongan dewasa, iaitu guru-guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah tetapi ada sebahagian guru yang bermasalah dalam melaksanakan pengajaran. Seterusnya dengan menggunakan maklumat tersebut, pengurus-pengurus atau kepimpinan pendidikan dapat melakukan intervensi dan pemulihan terhadap individu guru berkenaan pada peringkat awal tanpa menunggu keputusan penilaian prestasi guru.

Secara umumnya, kajian ini secara praktis membuktikan bahawa faktor-faktor atau ganjaran intrinsik melalui ciri kerja pengajaran boleh mempengaruhi pengalaman psikologi dalam diri guru dan memberi pengaruh tak langsung kepada pembinaan motivasi kerja dalam kalangan guru sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri Kedah.

5.6. Cadangan Kajian Lanjutan

Dalam kajian lanjutan, pemboleh ubah *exogenous* dicadangkan dinilai sebagai satu konstruk berbanding kajian ini yang melihatnya sebagai satu dimensi dan diukur secara generik sebagai dimensi tunggal. Kajian ini mendapati walaupun guru cenderung untuk bersetuju dalam menilai dimensi ciri kerja pengajaran yang dicadangkan, namun ia tidak jelas secara eksplisit aspek yang dinilai sebaliknya hanya memberi gambaran umum. Misalnya, pelbagai kemahiran dalam kajian ini hanya diukur sebagai dimensi tunggal bagi menjelaskan peluang penggunaan bakat dan kemahiran yang berbeza melalui pengalaman guru melaksanakan pengajaran dan tidak menggambarkan kemahiran guru secara khusus dari aspek kemahiran mengurus bilik darjah, kemahiran komunikasi, kemahiran pedagogi, kemahiran menyoal, kemahiran integrasi teknologi maklumat dalam pengajaran dan kemahiran membuat keputusan.

Dalam kajian lanjutan dicadangkan juga untuk melihat sama ada terdapat perbezaan motivasi kerja guru berasaskan dimensi ciri kerja pengajaran dan dimensi pengalaman psikologi mengikut mata pelajaran, lokasi sekolah (bandar dan luar bandar) atau

daerah pentadbiran pendidikan dengan membina data normatif berasaskan skor min untuk tujuan perbandingan. Skop kajian juga perlu dihalusi melalui kaedah kualitatif untuk membantu pengumpulan maklumat tentang motivasi kerja guru, ciri kerja pengajaran dan pengalaman psikologi. Hal ini sesuai dengan pemboleh ubah yang dikaji bersifat *intangible* dan terhasil melalui kesimpulan daripada tingkah laku kerja pekerja (Ambrose & Kulik, 1999; Kanfer et al., 2008; Mitchell & Daniels, 2002).

Dalam kajian ini, guru menilai sendiri motivasi kerja mereka. Kajian lanjutan perlu melibatkan motivasi kerja guru dinilai oleh pihak tertentu seperti pengetua, pengurusan sekolah, rakan sekerja dan pelajar. Dengan ini penilaian terhadap motivasi kerja guru menjadi lebih tepat dan bukan berasas kepada persepsi guru semata-mata. Selain itu, dicadangkan kajian lanjutan tentang motivasi kerja guru bukan diukur sebagai konstruk tunggal sebaliknya melibatkan beberapa dimensi seperti inisiatif diri, tanggungjawab, keinginan untuk berjaya, semangat kerja, kegigihan, kesetiaan kepada organisasi, disiplin diri, ketahanan dan kepatuhan kepada peraturan.

Selain itu, kajian ini hanya memberi fokus kepada usaha meningkatkan atau proses membina motivasi kerja guru berasaskan ganjaran intrinsik yang terdapat dalam pengajaran. Kajian ini tidak memberi fokus secara langsung kepada keberhasilan motivasi kerja melalui peningkatan produktiviti kerja, prestasi kerja, kadar kehadiran yang tinggi ke tempat kerja dan komitmen terhadap organisasi. Sehubungan itu, kajian lanjutan dicadangkan mengaitkan pemboleh-pemboleh ubah yang dinyatakan untuk memperoleh gambaran lebih jelas tentang keberhasilan proses motivasi kerja berasaskan pengajaran.

Kajian ini hanya boleh digeneralisaikan untuk guru sekolah menengah harian biasa di negeri Kedah sahaja. Oleh itu, satu kajian lanjutan diperlukan bagi menilai sama ada kerangka teoritikal yang dicadangkan dalam kajian ini boleh diaplikasikan dalam kalangan guru sekolah berasrama penuh Kementerian Pendidikan Malaysia, sekolah menengah kebangsaan agama Kementerian Pendidikan Malaysia, sekolah agama bantuan kerajaan, sekolah kluster kecemerlangan dan sekolah berprestasi tinggi Kementerian Pendidikan Malaysia serta sekolah menengah kebangsaan harian biasa di negeri-negeri lain.



RUJUKAN

- Ab. Wahab Mat, Shahrol Aman Ahmad, Azahari Ramli & Abu Mansor Ahmad. (2007). *Pengurusan*. Kuala Lumpur: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Ab Halim Tamuri & Mohamad Khairul Azman Ajuhary. (2010). Amalan pengajaran guru pendidikan Islam berkesan berteraskan konsep mu'allim. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 2 (1), 43 – 56.
- Abdul Wahab Ismail Gani, Kamaliah Siarap dan Hasrina Mustafa. (2006). Penggunaan komputer dalam pengajaran-pembelajaran dalam kalangan guru sekolah menengah: satu kajian kes di Pulau Pinang. *Kajian Malaysia*. XXIV (1&2). 203 – 225.
- Abu Bakar Nordin & Ikhsan Othman. (2003). *Falsafah pendidikan dan kurikulum*. Tanjong Malim, Malaysia: Quantum Books.
- Abu Zafar Ahmed Mukul, Shah Johir Rayhan, Fazlul Hoque & Faijul Islam. (2013). Job characteristics model of Hackman and Oldham in garment sector in Bangladesh : A case study at Savar Area in Dhaka District. *International Journal of Finance and Management Sciences*, 1 (4), 188 – 195.
- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2) (pp. 267-299). New York, USA: Academic Press.
- Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation old teachers in primary schools: The challenge of change. *Education*, 36 (1), 79 – 94.
- Adebayo, R., & Ezeanya, I.D. (2010). Effects of job autonomy, task identity and profession on burnout among health worker in Jos, Nigeria. *European Journal of Social Science*, 14 (1), 116 – 124.
- Adkins, C.L. (1995). Previous work experience and organizational socialization: A longitudinal examination. *Academy of Management Journal*, 38 (3), 839 – 863.
- Ahmad Nazim & Sabri Ahmad. (2013). Assessing the unidimensionality, reliability, validity and fitness of influential factors of 8th grades student's mathematics achievement in Malaysia. *International Journal Of Advance Research*, 1 (2), 1 – 7.
- Aldag, R.J., Barr, S.H., & Brief, A.P. (1981). Measurement of perceived task characteristics. *Psychological Bulletin*, 90(3), 415 – 431.

- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. New York, USA: Free Press.
- Algera, J.A. (1990). The Job characteristics model of work motivation revisited. In U. Kleinbeck, H. Quast, H. Thierry & H. Hacker (Eds.), *Work motivation*. (pp. 85-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ambrose, M.L., & Kulik, C.T. (1999). Old friends, new faces: Motivation in the 1990s. *Journal of Management*, 25, 231 – 292.
- Amabile, T. M., Hill, K.G., Hennessey, B.A., & Tighe, E.M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950–967.
- Anantha Raj A. Arokiasamy, Huam Hon Tat & Abdul Ghani Kanesan Abdullah. (2013). The effects of reward system and motivation on job satisfaction: evidence from the educational industry in Malaysia. *World Applied Sciences Journal*, 24 (12), 1597 – 1604.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 411 – 423.
- Aneel Kumar, Qaisar Abas, Ikhtiar Ali Ghumro, & Ashi Zaeshan. (2011). Job characteristic as predictors of job satisfaction and motivation. *Asian Journal of Business and Management Science*, 1 (4), 206 – 216.
- Anuar Ahmad & Nelson Jingga. (2015). Pengaruh kompetensi kemahiran guru dalam pengajaran terhadap pencapaian akademik pelajar dalam mata pelajaran sejarah. *Jurnal Kurikulum dan Pengajaran*, 3, 1 – 11.
- Anthony, W.P., Perrewe, P.L., & Kacmar, K.M. (1996). *Strategic human resource management*. Fort Worth, TX: Dryden Press.
- Akintoye, I.R. (2000). “*The place of financial management in personel psychology*”, a paper presented as part of personnel psychology guest lecture series, Department of Guidance and Counselling, University of Ibadan, Ibadan.
- Armstrong, M. (2007). *Employee Reward Managemend and Practice*. London and Philadelphia: Kogan Page.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14 (1), 20.

- Ashley Keshwar Seebluck & Trisha Devi Seegum (2013). Motivation among public primary school teachers in Mauritius. *International Journal of Educational Management*, 27 (4), 446 – 464.
- Azash, S.M., Safare, R., Thirupalu, N., & Subhan, B. (2012). Job characteristic as predictors of work motivation and job satisfaction on bank employees. *International Journal of Business and Management Tomorrow*, 2 (1), 1 – 7.
- Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon & Abdul Rahim Hamdan. (2007). *Menguasai penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur, Malaysia: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Azura Ishak, Zakaria Kasa, Mohd Hasan Selamat & Bahaman Abu Samah. (2009). Perbandingan pengajaran berasaskan multimedia dan tradisional ke atas pencapaian matematik dan sikap matematik di kalangan pelajar berisiko. *Jurnal Teknologi dan Multimedia*, 5, 79 – 89.
- Babbie, E. (2008). *The basics of social research (4th ed.)*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Baumeister, R. F. (1991). *Work, work, work, work. Meanings of Life*. New York: The Guilford Press.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D.T. Gilbert., & S.T. Fiske (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp.680 – 740. New York, US: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *The handbook of positive psychology* (pp. 608 – 618). New York, USA: Oxford University Press.
- 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 (6), 1173 – 1182.
- Bechere, R. C., Morgan, F. W., & Richard, L. M. (1982). The job characteristics of industrial salesperson: relationship to motivation and satisfaction. *Journal of Marketing*, 46, 125 – 135.

- Behson, S.J., Eddy, E.R., & Lorenzet, S.J. (2000). The importance of the critical psychological states in the job characteristic model : A meta analytic and structural equation modelling examination. *Current Research in Social Psychology*, 5 (9), 170 – 189.
- Behson, S.J. (2012). Using relative weights to reanalyse research on the job characteristic model. *Journal of Organizational Psychology*, 12 (2), 71 – 81.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fix indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238 – 246.
- Bernal, H., Wooley, S., & Schensul, J. (1997). The challenge of using likert type scales with low literate ethnic populations. *Nursing Research*, 46, 179 – 181.
- Berg, J. M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 158–186.
- Bhuiyan, S. N., & Menguc, B. (2002). An extension and evaluation of job characteristics, organizational commitment and job satisfaction in an expatriate, guest worker, sales setting. *Journal of Personnel Selling and Sales Management*, 22 (1), 1 – 11.
- Bollen, K.A., & Stine, R.A. (1990). Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. *Sociological Methodology*, 20, 115 – 140.
- Bollen, K. A., & Stine, R.A. (1992). Bootstrapping goodness of fit measures in structural equation models. *Sociological Method and Research*, 21, 205 – 229.
- Boomsma, A., & Hoogland, J.J. (2001). The robustness of LISREL modelling revisited. In R. Cudeck, S. Du Toit & D. Sorbom (Eds.), *Structural equation models: Present and future. A Festschrift in honor of Karl Joreskog* (pp. 139 – 168). Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Boonzaier, B., Ficker, B., & Rust, B. (2001). A review of research on the job characteristics model and the attendant job diagnostic survey. *South African Journal of Business Management*, 32 (1), 11 – 34.
- Bottger, P.C., & Chew, K.H. (1986). The job characteristics model and growth satisfaction: Main effects of assimilation of work experience and context satisfaction. *Human Relations*, 39(6), 575-594. doi: 10.1177/001872678603900606.
- Boud, D., Keogh, R., dan Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London, UK : Kogan Page.

- Bremner, N., & Carriere, J. (2011). *The effect of skill variety, task significance, task identity and autonomy on occupational burnout in a hospital setting and the mediating effect of work meaningfulness*. Ottawa, Canada : Telfer School of Management.
- Brief, A. P., & Nord, W. R. (1990). Work and meaning: Definitions and interpretations. In A. P. Brief & W. R. Nord (Eds.), *Meanings of occupational work* (pp. 1–19). Lexington: Lexington Books.
- Brief, A.P., & Motowild, S.J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11 (4), 710 – 725.
- Broadfoot, P., Osborn, M., Gilly, M., & Paillet, A. (1987). Teachers' conceptions of their professional responsibility: Some international comparisons. *Comparative Education*, 23(3), 287-301. doi: 10.1080/0305006870230304.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, US: The Guilford Press.
- Brown, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen, & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136 – 162). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Brown, T.L., & Hughes, G.D. (2008). Teacher and administrator perceptions of teacher motivation. *Journal of Research in Education*, 18, 47 – 57.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-culture research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216.
- Britt, T. W., Adler, A. B., & Bartone, P. T. (2001). Deriving benefits from stressful events: The role of engagement in meaningful work and hardiness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6 (1), 53 – 63.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16 (3), 407-420.
- Buys, M.A., Olckers, C., & Schaap, P. (2007). The construct validity of the revised job diagnostic survey. *South African Journal of Business Management*, 38(2), 33 – 40.
- Byars, L. L. and Rue, L. W. (2000). *Human Resource Management (6th ed.)*. McGraw-Hill: New York.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS: 2nd edition*. New York, US: Taylor & Francis Group.

- Campbell, J.P., & Pritchard, R.D. (1976). Motivation theory in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 63-130). Chicago: Rand McNally.
- Campion, M. A., & Thayer, P.W. (1985). Development and field evaluation of an interdisciplinary measure of job design. *Journal of Applied Psychology*, 70, 29 – 43.
- Campion, M.A., (1988). Interdisciplinary approaches to job design: A constructive replication with extensions. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 467 – 481.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-Based Management*. No. 3 in the Education Policy Series of the International Academy of Education. Paris, France: International Institute Of Educational Planning (IIEP) (UNESCO).
- Casey, R., & Robbins, J. (2008). Benefits of high internal work motivation comparing retail sector to manufacturing. *Journal of Diversity Management*, 3 (3), 13 – 18.
- Casey, J. R., Robbins, J., & Sisson, D. J. (2012a). An evaluation of motivation in the banking industry in Guatemala utilizing the Hackman and Oldham job characteristics model. *Journal of International Business Research*, 11(1), 131 – 144.
- Casey, J. R., Deplas, N., Rossmair, J., & Hilton, R. (2012b). *A test of the Hackman and Oldham Model in Nicaragua, Guatemala, Mexico and United States*. Retrieved from : <http://www.jebejournal.org/index.php/jebe/article/download/8/2>.
- Chalofsky, N. (2010). *Meaningful workplaces: Reframing how and where we work*. San Francisco, US: Wiley & Sons.
- Champoux, J.E. (2011). *Organizational behaviour: Integrating individuals, groups, and organizations*. New York, US: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cheng, S., & Hamid, P.N. (1995). An error in the use of translated scales: The Rosenberg self esteem scale for Chinese. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 431 – 434.
- Chua Yan Piaw. (2009). *Statistik penyelidikan lanjutan: Ujian regresi, analisis faktor dan analisis SEM*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Chua Yan Piaw. (2011). *Kaedah penyelidikan edisi kedua*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.

- Cleave, S. (1993). A test of the job characteristics model with administrative positions in physical education and sport. *Journal of Sport Management*, 7, 228 – 242.
- Coakes, S.J. (2013). *SPSS version 20.0 for windows: Analysis without anguish*. Milton, Australia: John Wiley & Sons Australia Ltd.
- Cohen, H., & Jones, E. (1990). Interpreting for cross cultural research: Changing written English into American sign language. *Journal of The American Deafness and Rehabilitation Association*, 24, 41 – 48.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education 7th edition*. New York, US: Routledge Taylor & Francis Group.
- Collins, L.M., Graham, J.W., & Flaherty, B.P. (1998). An alternative framework for defining mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 33, 295 – 312.
- Conger, A. J.. (1974). A revised definition for suppressor variables: a guide to their identification and interpretation. *Educational Psychological Measurement*, 34 (1), 35 – 46.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research 4th edition*. Boston, MA. Pearson Education Inc.
- Csikszentmihaly, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamic of intrinsic motivation : A study of adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (pp. 45 – 71). New York, US : Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, US : Harper and Row.
- Dahlgren, M. A., & Hammar, C. E. (2009). Learning for professional life: student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 991 – 999.
- Davis, L. E. (1966). The design of jobs. *Industrial Relations*, 6, 21 – 45.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teacher: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 169-192.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1 – 27.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour* (1st ed). New York, US : Plenum Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Diamond, J.B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75 – 98.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work. *The Counseling Psychologist*, 37 (3), 424 – 450.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 379 – 396.
- Douglas, S.P., & Craig, C.S. (2007). Collaborative and iterative translation: an alternative approach to back translation. *Journal of International Marketing*, 15(1), 30 – 44.
- Dunham, R.B. (1976). The measurement and dimensionality of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 62, 404 – 409.
- Dunham, R.B., Aldag, R.J., & Brief, A.P. (1977). Dimensionality of task design as measured by the job diagnostic survey. *The Academy of Management Journal*, 20 (2), 209 – 223.
- Dykstra, A. H., & Kucita, P. (2008). *School-Based Management through Cluster Schools. A case study from Cambodia*. Retrieved from www.eric.ed.gov.
- Ebrahim, K. (2013). Teacher autonomy perceptions of Iranian and Turkish EFL teachers. *Journal of History, Culture & Arts Research*, 2 (2), 199 – 212.
- Eick, C.J. (2002). Studying science teachers personel histories: A methodology for understanding intrinsic reasons for career choice and retention. *Research in Science Education*, 32, 352 – 373.
- Elangovan, A. R., Pinder, C. C., & McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 76 (3), 428–440.
- Elsbach, K.D., & Hargadon, A.B. (2006). Enhancing creativity through mindless work: A framework of workday design. *Organization Science*, 17, 470 – 483.
- Faturochman. (1997). The job characteristics theory: A review. *Buletin Psikologi*, 2, 1 – 13.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS third edition*. Thousand Oak, California, US : Sage Publications Inc.
- Figueredo, A.J., De Baca, T.C., Garcia, R. A., Gable, J.C., & Weise, D. (2013). Revisiting mediation in the social and behavioural sciences. *Journal of Methods and Measurement in The Social Sciences*, 4 (1), 1 – 19.
- Fischman, W., DiBara, J. A., & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383-398. doi: 10.1080/03057640600866007.
- Flippo, E. P. (1984). *Personnel management*. New York, US: McGraw Hill.
- Foss, N.J., Minbaeva, D.B., Pedersen, T., & Reinholt, M. (2009). Encouraging knowledge sharing among employees: how job design matters. *Human Resources Management*, 48 (6), 871 – 893.
- Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* 18 (1), 39-50.
- Fox, S., & Feldman, G. (1988). Attention state and critical psychological states as mediators between job dimensions and job outcomes. *Human Relation*, 41, 229 – 245.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2007). *How to design and evaluate research in education*. New York, US : McGraw-Hill.
- Fried, Y., & Ferris, G.R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta analysis. *Personnel Psychology*, 40, 287 – 322.
- Fried, Y., Levi, A. S., & Laurence, G. (2008). Motivation and job design in the new world of work. In C. Cooper & C. Cartwright (Eds.), *The oxford handbook of personnel psychology* (pp. 586 – 611). Oxford, England: Oxford University Press.
- Fritz, M.S., & MacKinnon, D.P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychology Science*, 18(3), 233 – 239. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x.
- Gagne, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 331 – 362.
- Gagne, M., & Forest, J. (2008). The study of compensation systems through the lens of self determination theory: Reconciling 35 years of debate. *Canadian Psychology*, 49, 225 – 232. doi: 10.1037/a0012757.

- Gardner, D.G., & Cummings, L.L. (1988). Activation theory and job design: Review and reconceptualization. In B.M. Staw and L.L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behaviour*, 10 (p. 81 – 122). Greenwich, UK: JAI Press.
- Garson, G. D. (2009). Structural equation modeling. Retrieved from <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/structur.htm#negativevariance>.
- Gaskin, J,. (2010). Model fit during a confirmatory factor analysis (cfa) in Amos. Retrieved from <https://www.youtube.com/results>.
- Gay, L. R, & Airasian, M.S. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and application*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Gecas, V. (1991). The self-concept as a basic for a theory of motivation. In J.A. Howard & P.I. Callero (Eds.), *The self-society dynamic: Cognition, emotion and action* (pp.171 – 187). New York, US : Cambridge University Press.
- Gerbing, D. W., and Hamilton, J. G (1996). The viability of exploratory factor analysis as a precursor to confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 3(1), 62-72.
- Gomez-Mejia, L.R., Balkin, D.B., & Cardy, R.L. (2007). *Managing human resources*. New Jersey, US: Pearson Education.
- Gomes, D.R., Asseiro, V., & Ribeiro. (2013). Triggerring employee motivation in adverse organizational contexts: Going the extra mile while holding hands with uncertainty ?. *Business and Management Research*, 2 (1), 41 – 54.
- Grant, A.M. (2008). The significance of task significance: Job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions. *Journal of Applied Psychology*, 93, 48 – 58.
- Grant, A. M., & Parker, S. K. (2009). Redesigning work design theories: The rise of relational and proactive perspectives. *Academy of Management Annals*, 3, 317-375.
- Grant, A. M., & Gino, F. (2010). A little thanks goes a long way: Explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (6), 946 – 955.
- Grant, A. M., & Shin, J. (2012). Work motivation: Directing, energizing, and maintaining effort (and research). In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of HumanMotivation* (pp. 505-519). New York, US : Oxford University Press.

- Grant, A. M., Fried, Y. & Juillerat, T. (2011). Work matters: Job design in classic and contemporary perspectives. In Z. Sheldon (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 1: Building and developing the organization*. APA Handbooks in Psychology (pp. 417-453). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2003). *Behavior In Organizations, 8th Edition*. New Jersey, US : Prentice-Hall.
- Griffin, R.W., Moorhead, R., Johnson, B.H., & Chonko, L.B. (1980). The empirical dimensionality of the job characteristics inventory. *The Academy of Management Journal*, 23(4), 772 – 777.
- Guerrero, L., & Floyd, K. (2006). *Nonverbal communication in close relationships*. New Jersey, US: Lawrence Erlbaum.
- Guisse, M.T. (1988). *Test of Hackman and Oldham's job characteristics model in a post secondary educational setting*. (Unpublished master thesis). Brock University St. Catherines, Ontario, Canada. Retrieved from http://dr.library.brocku.ca/xmlui/bitstream/handle/10464/2091/Brock_Guisse_Mary_1988.pdf?sequence=1.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259. doi:10.2307/1162442.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69. doi: 10.1016/0742-051X(88)90025-X.
- Hackman, J.R., & Lawler, E.E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 55, 259 – 286.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159 – 170.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work : test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250 – 279.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hair, J. F., Black, W. L., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (4th ed.): with readings*. New Jersey, US : Prentice Hall.

- Hair, J.F., Black, W.L., Babin, B. J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). New Jersey, US : Prentice Hall Inc.
- Hair, Jr. J.F., Hult, G. T. M., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM)*. Thousand Oak, California, US : SAGE Publications Ltd.
- Hala Gabr & Neamat Mohamad. (2012). Job characteristics model to redesign nursing care delivery system in general surgical unit. *Academic Research International*, 2 (1), 199 – 211.
- Halvorsen, A.-L., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2), 181- 224. doi: 10.1177/0042085908318696.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 74 (4), 408 – 420, doi: 10.1080/03637750903310360.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, US : Guilford Press.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J.H., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123 – 130.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. New York, US : The Word Publishing Company.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1967). *The motivation to work* (2nd Ed.). New York, US : Wiley.
- Herzog, W., Boomsma, A., & Reinecks, S. (2007). The model-size effect on traditional and modified tests of covariance structure. *Structural Equation Modelling*, 14, 361 – 390.
- Ho, R. (2014). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis With IBM SPSS*. New York, US : Taylor & Francis Group.
- 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.

- Hogan, E.A., & Martell, D.A. (1987). A confirmatory structural equation analysis of the job characteristics model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 242 – 263.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6(1), 1 – 55.
- Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D., & Morgeson, F.P. (2007). Integrating motivational, social and contextual work design features: A meta analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92 (2), 1332 – 1356.
- Hunter, P.E. (2006). Viability of job characteristics model in a team environment: Prediction of job satisfaction and potential moderators. Ph.D Thesis, University of North Texas, Denton, Texas.
- Hinkle, D.E., Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2003). *Applied statistics for the behavioural sciences* (5th ed.). Wilmington, US: Houghton Mifflin College.
- Hill, H.C., Rowan, B., & Ball, D.L. (2005). For teaching on student achievement. *American Educational Research Journal Summer*, 42(2), 371 – 406.
- Idaszak, J.R., & Drasgow, F. (1987). A revision of the job diagnostic survey: Elimination of a measurement artifact. *Journal of Applied Psychology*, 72, 69 – 74.
- Isfahani, S.S., Bahrami, S., & Torki, S. (2013). Job characteristics perception and intrinsic motivation in medical record department staff. *Medical Archives*, 67 (1), 51 – 55. doi : 10.5455/medarh.2013.67.
- Ismail Khan, Muhammad Shahid, Samina Nawab & Syed Sikander Wali. (2013). Influence of intrinsic and extrinsic rewards on employee performance: the banking of Pakistan. *Academic Research International*, 4 (1), 282 – 291.
- Ivancevich, J.M., Konopaske, R., & Matteson, M.T. (2008). *Organizational behaviour and management*. Boston, US: McGraw Hill Irwin.
- Jabatan Pendidikan Kedah. (2014, April, 14). *Statistik sekolah, guru & murid*. Diperoleh daripada <http://jpnkedah.moe.gov.my>.
- Jabatan Perkhidmatan Awam. (2007). *Pekeliling perkhidmatan bilangan 7 tahun 2007: Pemberian kenaikan gaji kepada pegawai perkhidmatan awam persekutuan di bawah sistem saraan Malaysia (No. Rujukan : JPA (BGE) 262/5/2/1 (1))*. Putrajaya, Malaysia : Percetakan Nasional.

- Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti. (2010). *Standard kualiti pendidikan Malaysia 2010*. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Jesus, S.N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119 – 134.
- Judd, C.M., & Kenny, D.A. (1981). Process analysis: Estimating mediation in treatment evaluations. *Evaluation Review*, 5, 602 – 619.
- Johanin Johari, Daratul Ambia Che Mit & Khulida Kirana Yahya. (2009). Construct validation of the job characteristics scale in the Malaysian public service setting. *International Review of Business Research Papers*, 5(3), 58 – 71.
- Johanin Johari, Khulida Kirana Yahya, Daratul Ambia Che Mit & Abdullah Omar. (2011). The dimensions of job characteristics: A validation study in a Malaysian context. *International Business Management*, 5 (2), 91 – 103.
- Jones, E., & Kay, M. (1992). Instrumentation in cross-cultural research. *Nursing Research*, 41(3), 186 – 188.
- Jr. Sim, H.P., Szilagyi, & Keller, R.T. (1976). The measurement of job characteristics. *Academic Management Journal*, 19, 195 – 212.
- Kamarul Azmi Jasmi, Mohd Faez Ilias, Ab Halim Tamuri & Mohd Izham Mohd Hamzah. (2011). Amalan penggunaan bahan bantu mengajar dalam kalangan guru cemerlang pendidikan Islam sekolah menengah di Malaysia. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 3 (1), 59 – 74.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personel engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33 (4), 692 – 724.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 75 – 130). Palo Alto. CA: Consulting Psychologist Press.
- Kanfer, R., Chen, G., & Pritchard, R.D. (2008). The three C's of work motivation: content, context and change. In R. Kanfer, G. Chen & R.D. Pritchard (Eds.), *Work motivation: Past, present and future* (pp. 1 – 16). New York, US: Routledge Taylor & Francis Group.
- Katsikea, E., Theodosiou, M., Perdakis, N., & Kehagias, J. (2011). The effects of organizational structure and job characteristics on export sales manager's job satisfaction and organizational commitment. *Journal of World Business*, 46 (2), 221–233.

- Kenny, D.A., Kashy, D. A., & Bolgers, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 233 – 265). New York, US : McGraw-Hill.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (1994). *Wawasan pendidikan: Agenda yang belum selesai*. Kuala Lumpur, Malaysia: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Laporan awal pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013 – 2025*. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kenneth, D.M. (2007). *Classroom teaching skill 6th edition*. New York, US: McGraw Hill.
- Kinicki, A., & Williams, B.K. (2003). *Management: A practical introduction*. New York, US: McGraw-Hill.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice in structural equation modelling (2nd ed.)*. New York, US : The Guilford Press.
- Kulik, C.T., Oldham, G.R., & Langner, P.H. (1988). Measurement of job characteristics: Comparison of the original and the revised job diagnostics survey. *Journal of Applied Psychology*, 73, 462 – 466.
- Kuruseka, L.G. (2003). Factors influencing the motivation of Zimbabwean secondary teachers: An educational management perspective. (Unpublished master thesis). University of South Africa.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607 – 610.
- Landy, F. J., & Conte, J.M. (2010). *Work In The 21st Century: An Introduction To Industrial And Organizational Psychology, 3rd Edition*. New York, US : McGraw Hill.
- Latham, G., & Ernst, C. (2006). Keys to motivating tomorrow's workforce. *Human Resource Management Review*, 16 , 181-198.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account (ability): explicating multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational Outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26.

- Lawler, E.J., (1983). Cooptation and threats as “divide and rule” tactics. *Social Psychology Quarterly*, 46, 89 – 98. doi:10.2307/3033845.
- Lawrence, R.M. (2001). *The application of Hackman and Oldham’s job characteristics model to perceptions community music school faculty have toward their job*. (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Texas, US.
- Ledford Jr, G.E., Gerhart, B., & Fang, M. (2013). Negative effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: more smoke than fire. *WorldatWork Journal Second Quarter*, 17 – 29.
- Lee, R., & Klein, A.R. (1982). Structure of the job diagnostic survey for public sector occupations. *Journal of Applied Psychology*, 67, 515 – 519.
- Leech, N. L., Barret, K. C., & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lee-Ross, D. (1996). The attitudes and work motivation of seasonal hotel worker. PhD Thesis. APU, Cambridge.
- Lee-Ross, D. (2002). An exploratory study of work motivation among private and public sector hospital chefs in Australia. *Journal of Management Development*, 21 (8), 576 – 588.
- Lee-Ross, D. (2005). Perceived job characteristics and internal work motivation. An exploratory cross cultural analysis of the motivational antecedents of hotel workers in Mauritius and Australia. *The Journal of Management Development*, 24 (3), 235 – 266. doi : 10.1108/02621710510584062.
- Lembaga Penyelidikan Undang-Undang. (2008). *Akta Pendidikan 1996 (Akta 550): Peraturan-peraturan & kaedah-kaedah terpilih*. Petaling Jaya, Malaysia: International Law Book Services.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: the incorporation of self-concept-based processes, *Human Relations*, 52, 969 – 997.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York, US : McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. New York, US : McGraw-Hill.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs N.J: Prentice- Hall.

- Locke, E. A., & Henne, D. (1986). Work motivation theories. In C. Cooper & I. Robertson (Eds.), *Internal review of industrial and organizational psychology* (pp.1 – 35). Chichester, England : Wiley.
- 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.
- Loughnan, S., Leidner, B., Doron, G., Haslam, N., Kashima, Y., Tong, J., & Yeung, V. (2010). Universal biases in self-perception: better and more human than average. *British Journal of Social Psychology*, 49, 627 – 636.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital*. New York: Oxford University Press.
- Luthan, F. (1998). *Organizational Behavior 8th Edition*. Boston, US : Irwin McGraw-Hill.
- Loughran, J.J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about teaching and learning through modeling*. Washington, DC: Falmer Press.
- M. Nur Mustafa & Norasmah Othman. (2010). The effect of work motivation on teacher's work performance in Pekanbaru Senior High School, Riau Province, Indonesia. *Sosiohumanika*, 3(2), 259 – 272.
- MacKinnon, D.P., Krull, J.L., & Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect, *Prevention Science*, 1, 173 – 181.
- 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. *Psychological Methods*, 7, 83 – 104.
- MacKinnon, D.P., Lockwood, C.M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distributions of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99 – 128.
- MacKinnon, D.P., Fairchild, A.J., & Fritz, M.S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593 – 614.
- Mahani Rashid & Harkirat S Dhindsa. (2010). Science teachers motivation to teach: Intrinsic factors. *Brunei International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(1), 16 – 31.

- Madhu Gupta & Manju Gehlawat. (2013). Job satisfaction and work motivation of secondary school teachers in relation to some demographic variables: a comparative study. *Journal of Educationia Confab*, 2(1), 10 – 19.
- Mahesh. (2010). A revisit on the application of Hackman and Oldham model in organisation. *Global Journal of Finance and Management*, 2 (1), 135 – 145.
- Mahfuz Judeh. (2012). Assessing the influence of the job characteristics and self efficacy on job performance: A structural equation modelling analysis. *European Journal of Social Science*, 28 (3), 355 – 365.
- Mahmood Nazar Mohamed. (1990). *Pengantar psikologi: Satu pengenalan asas kepada jiwa dan tingkah laku manusia*. Kuala Lumpur, Malaysia: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mansour Sadeghi Mal Amiri. (2013). Job characteristics: A validation study in Iran. *International Business Management*, 7(4), 317 – 327.
- Mannhiem, B., Baruch, Y & Tal, J. (1997). Alternative models for antecedents and outcomes of work centrality and job satisfaction of high tech personnel. *Human Relations*, 50 (12), 1537 – 1562.
- Marchese, M.C. (1998). Some factors affecting the relationship between job characteristics and job worth: A job-role interpretation. *International Journal of Organizational Analysis*, 6 (4), 355 – 369. doi: 10.1108/eb028891.
- Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63 – 78.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, US : Harper.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being (2nd ed.)*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Mat Zaini Abdullah & Rafisah Osman. (2014). Kesahan dan kebolehppercayaan instrumen job diagnostics survey dalam tugas pengajaran guru. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan*, 15, 118 – 134.
- Mathieu, J. E., Hoffmann, D.A., & Farr, J.L. (1993). Job perception-job satisfaction relations: An empirical comparison of three competing theories. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 370 – 387.
- May, D. R., Gilson, 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.

- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321–333.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education*. Boston, US: Pearson Education.
- McGregor, D. (1960). *The human side of the enterprise*. New York, US : McGraw-Hill.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, US : Josse-Bass.
- 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.
- Mitchell, T.R. (1982). Motivation: New directions for theory, research and practice. *The Academic of Management Review*, 7(1), 80 – 88.
- Mitchell, T.R., & Daniels, D. (2002). Motivation. In W.Borman, D. Ilgen & R. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 12. Industrial/organizational psychology* (pp. 225 – 254). New York, US: Wiley.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). (2003). *Demand and Supply of Primary and Secondary School Teachers in Australia*. Melbourne. MCEETYA.
- Moorhead, G., & Griffin, R.W. (2004). *Organizational behaviour: Managing people and organizations 7th edition*. New York, US: Houghton Mifflin Company.
- Mohamad Khairi Othman & Asmawati Suhid. (2010). Peranan sekolah dan guru dalam pembangunan nilai pelajar menerusi penerapan nilai murni : Satu sorotan. *SEA Journal of General Studies II*, 17 – 30.
- Mohammad Hadi Asgari. (2013). Studying the relationship between job characteristics and internal motivation among employees of Islamic Azad University of Mazandran province. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(10), 3085 – 3092.
- Mohd Majid Konting. (2005). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur, Malaysia: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Morgeson, F. P., & Campion, M. A. (2003). Work design. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 423-452). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Morgeson, F.P., & Humphrey, S.E. (2006). The work design questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1321 – 1339.
- Morgeson, F. P., Garza, A. S., & Campion, M. A. (2012). Work design. In N. Schmitt & S. Highhouse (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 525-559). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal*, 42 (4), 403-419.
- Muhamad Ali Embi. (2006). *Cabaran melaksanakan sistem saraan berasaskan merit di sektor awam*. Kuala Lumpur, Malaysia : Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Muhamad Ali Embi & Syamsir Saili. (2013). *Motivasi perkhidmatan awam dalam kalangan negara maju dan membangun*. Kuala Lumpur, Malaysia: Institut Terjemahan & Buku Malaysia.
- Muller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: a question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), 574 – 599.
- Munz, D.C., Huelsman, T.J., Konold, T.R., & McKinnoy, J.J. (1996). Are there methodological and substantive roles for affectivity in job diagnostics survey relationships? *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 795 – 805.
- Nadeem Bhatti, Anwar Ali Shah G. Syed & F.M. Shaikh. (2012). Job satisfaction and motivation in banking industry in Pakistan. *Journal of Asian Business Strategy*, 2 (3), 54 – 62.
- Nazila Karimi & Seyed Ali Siyadat. (2014). Prediction of working motivation through job characteristics: The role of internal motivation, general and growth satisfaction. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(1), 48 – 54.
- Nieto, S.M. (2003). What keeps teachers going. *Educational Leadership*, 60(8), 15 – 18.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York, US : McGraw-Hill.
- Nurahimah Mohd Yusof & Rafisah Osman. (2010). Hubungan kualiti penyeliaan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dengan efikasi guru. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 25, 53 – 71.

- Nurita Juhdi, Ainon Jauhariah Abu Samah & Hanita Sarah Saad. (2007). Use technology, job characteristics and work outcomes : A case of unitary instructors. *International Review of Business Research Papers*, 3 (2), 184 – 203.
- Nurita Juhdi, Ahmad Zohdi Abd Hamid & Mohd Saeed Siddiq. (2010). The effects of sense of meaningfulness and teaching role attributes on work outcomes- using the insight of job characteristics model. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2 (5), 404 – 428.
- Norashid Othman & Hamzah Md. Omar. (2014). Beban tugas dan motivasi pengajaran guru di sekolah menengah Daerah Ranau. *Jurnal Pemikir Pendidikan*, 5, 35 – 57.
- Noraini Idris. (2009). Isu dan cabaran dalam pengajaran dan pembelajaran. Dalam Noraini Idris & Shuki Osman (Peny.). *Pengajaran dan pembelajaran: Teori dan praktis* (p. 1 – 32). Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw Hill Education.
- Noraini Idris. (2010). *Penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur, Malaysia : McGraw Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Norliza Abdul Majid, Zalizan Mohd Jelas, Norzaini Azman & Saemah Rahman. (2010). Communication skills and work motivation amongst expert teachers'. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7 (c), 565 – 567.
- Noor Hisham Md Nawi, (2011) *Pengajaran dan pembelajaran :penelitian semula konsep-konsep asas menurut perspektif gagasan islamisasi ilmu moden*. In: Kongres Pengajaran Dan Pembelajaran UKM 2011 , 18 - 20 Disember 2011, Hotel Vistana Pulau Pinang. (Unpublished).
- Oei, T.P.S., & Hasking, P. (2002). Confirmatory factor analysis of the quitting time for alcohol questionnaire. *Addictive Behaviors*, 893, 1 – 9.
- Oldham G.R., Hackman, J.R., & Stepina, L.P. (1978). *Norms for the Job Diagnostic Survey (Technical Report No. 16)*. New Haven, CT: Yale University.
- Oldham, G.R. (1996). Job design. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 11, 33 – 60.
- Oldham, G.R., & Hackman, J.R. (2010). Not what is was and what it will be: The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior*, 31 (2-3), 463 – 479.
- Omardin Ashaari. (1998). *Peranan, tugas dan tanggungjawab guru di sekolah*. Kuala Lumpur, Malaysia: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.

- Organ, D.W., Podsakoff, P.M., & Mackenzie, S.B. (2006). *Organizational citizenship behaviour: Its nature, antecedents and consequences*. California, US: Sage Publications.
- Orpen, C. (1979). The effects of job enrichment on employee satisfaction, motivation, involvement and performance : A field experiment. *Human Relations*, 32, 189 – 217.
- Ozutku, H. (2012). The influence of intrinsic and extrinsic reward on employee results: an empirical analysis in Turkish manufacturing industry. *Business and Economics Research Journal*, 3(3), 29 – 48.
- Pallant, J. (2013). *A step by step guide to data analysis using IBM SPSS: SPSS survival manual (5th edition)*. New York, US : McGraw Hill Education.
- Patrick, H. A., & Bhat, V. A. (2014). Moderating influence of critical psychological states on work engagement and personal outcomes in the Telecom Sector. *Sage Open*, 1 – 9. doi: 10.1177/2158244014538260.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design and analysis: An intergrated approach*. Hillsdale, US : Erlbaum.
- Pinder, C. C. (1984). *Work motivation : Theory, issues and applications*. Toronto, Canada : Scott, Foresman & Co.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, US : Dorsey Press.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 309–327). San Francisco, US: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49 (2), 235–262.
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879 – 891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879.

- Rabia Hadi & Adnan Adil. (2010). Job characteristics as predictors of work motivation and job satisfaction of bank employees. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 36 (2), 249 – 299.
- Rainey, H.G. (1993). Work motivation. In R.T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of Organizational Behavior* (pp. 19 – 39). New York, US : Marcel Dekker.
- Rashid Saeed, Hafiza Hafsa Nayyab & Rab Nawaz Lodhi. (2013). An empirical investigation of rewards and employee performance: a case study of Technical Education of Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 18 (7), 892 – 898.
- Reaves, C. C. (1992). *Quantitative Research For The Behavioral Sciences*. New York, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Renn, R.W., & Vandenberg, R.J. (1995). The critical psychological states: An underrepresented component in job characteristics research. *Journal of Management*, 21(2), 279 – 303.
- Richey, R.C., & Klein, J.D. (2007). *Design and development research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Roberson, L. (1990). Functions of work meanings in organizations: Work meanings and work motivation. In A. P. Brief & W. R. Nord (Ed.), *Meanings of occupational work* (pp. 107 –134). Lexington: Lexington Books.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2013). *Organizational Behavior*, 15th edition. New York, US : Pearson Education.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ross, D. D. (1989). First step in developing a reflective approach. *Journal Of Teacher Education*, 40 (2), 22 – 30.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91 – 127.
- 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.
- Ruey, S. (2010). A case study of constructivist instructional strategies for adult online learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 706 – 720.

- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Development Psychopathology: Theory and Methods*. (pp.618 – 655). New York, US : Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 – 67.
- Saifulizam Mohamad. (07 Oktober 2011). 1.2j penjawat awam naik gaji. *Utusan Malaysia*. Diperoleh daripada http://www.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2011&dt=1008&sec=Muka_Hadapan&pg=mh_02.htm
- Salkind, N.J. (2000). *Exploring research*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sekaran, U. (2003). *Research method for business: A skill building approach (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Schalock, H. D. (1998). Student progress in learning: Teacher responsibility, accountability, and reality. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 237-246. doi: 10.1023/A:1008063126448.
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New Jersey, US: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, US: Jossey-Bass.
- Shalley, C.E., Zhaou, J., & Oldham, G.R. (2004). The effect of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? *Journal of Management*, 30, 933 – 958.
- Shahril @ Charil Marzuki. (2005). *Amalan pengajaran guru yang berkesan: Kajian di beberapa sekolah menengah di Malaysia*. Diperoleh daripada <http://www.ipbl.edu.my/bm/penyelidikan/seminarpapers/2005/shahrilum.pdf>
- Shamir, B. (1991). Meaning self and motivation in organizations. *Organization Studies*, 12 (3), 405 – 424.

- Shani, N., & AnandKumar, V. (2011). A study on job characteristics and internal work motivation among ICICI bank employees. *International Journal of Management*, 2(2), 56 – 65.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relation with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380 – 1393.
- Sheng-Hsiung Tsaur, Chang Hua Yen & Wan Yu Yang. (2011). Do job characteristics lead to employee creativity in travel agencies? *International Journal of Tourism Research*, 13, 191 – 204. doi: 10.1002/jtr.
- Smith, M. L., & Glass, G. V. (1987). *Research and evaluation in education and the social sciences*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Shrout, P.E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7 (4), 422 – 445.
- Sidek Mohd Noah. (2002). *Reka bentuk penyelidikan: falsafah, teori dan praktis*. Serdang, Malaysia: Universiti Putra Malaysia.
- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers*. Slough, UK: National Foundation For Educational Research (NFER).
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39 (2), 483 – 504.
- Subasi, G. (2009). I want to become an English teacher in Turkey because...*International Journal of Arts and Sciences*, 3 (5), 137 – 175.
- Steer, R.M., Mowday, R.T., & Shapiro, D.L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29 (3), 379 – 387.
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. (2011). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, XX (X), XX – XX.
- Steve M. Jex. (2002). *Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach*. New York, US : John Wiley & Sons. Inc.
- Stone, E.F., & Gueutal, H.G. (1985). An empirical derivation of the dimensions along which characteristics of job are perceived. *Academic Management Journal*, 28, 376 – 396.

- Stone, C. A., & Sobel, M. E. (1990). The robustness of total indirect effects in covariance structure model estimated with maximum likelihood. *Psychometrika*, 55, 337 – 353.
- Sturman, L. (2004). *Contented and committed? A survey of quality of working life amongst teachers*. Slough: National Foundations For Educational Research (NFER).
- Sylvia, R.D., & Hutchinson, T. (1985). 'what makes ms. Johnson teach? A study of teacher motivation'. *Human Relations*, 38, 841 – 856.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5thed. Boston, US : Pearson Education.
- Taber, T.D., & Taylor, E. (1990). A review and evaluation of the psychometric properties of the job diagnostics survey. *Personnel Psychology*, 43, 467 – 500.
- Tang Kwang How. (2011). *Human resources management in Malaysia: Theory & practive*. Kuala Lumpur: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Terkel, S. (1972). *Working*. New York, US : Pantheon.
- Thomas, K.W. (2000). *Intrinsic motivation at work: Building energy & commitment*. San Francisco, US : Berret-Koehler Publisher Inc.
- Tiegs, R.B., Tetrick, I. E., & Fried, Y. (1992). Growth need strength and context satisfaction as moderators of the relation of the job characteristics model. *Journal of Management*, 18, 575 – 593.
- Toode, K., Routasalo, P., Helminen, M., & Suominen, T. (2014). Hospital nurses' individual priorities, internal psychological states and work motivation. *International Nursing Review*, 61, 361 – 370.
- Tummers, L. G., & Den Dulks, L. (2013). The effects of work alienation on organisational commitment, work effort and work to family enrichment. *Journal of Nursing Management*, 21 (16), 850 – 859.
- Turner, A. N., & Lawrence, P.R. (1965). *Industrial jobs and the worker*. Boston, US : Harvard University Press.
- Twiss, S. B. (1977). The problem of moral responsibility in medicine. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 2(4), 330-348. doi: 10.1093/jmp/2.4.330.
- Tzelgov, J., & Henik, A. (1991). Suppression situation in psychological research: definitions, implication and applications. *Psychological Bulletin*, 109, 524 – 536.

- U.S. Merit Systems Protection Board.(2012). *Federal employee engagement: the Motivating Potential of Job characteristics and rewards*. Washington DC, US: U.S. Merit Systems Protection Board.
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427 – 435.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Van Prooijen, J.W., & Van der Kloot, W. A. (2001). Confirmatory analysis of exploratively obtained factor structures. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 777-792.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, US : Wiley.
- Wan Nor Ariffin, Muhamad Saiful Bahri Yusoff & Nyi Nyi Naing. (2012). Confirmatory factor analysis (CFA) of USM emotional quotient inventory (USMEQ-i) among medical degree program applicants in Universiti Sains Malaysia (USM). *Education In Medicine Journal*, 4 (2), e26 – e44: Doi: 10.5959/eimj.v4i2.33.
- Warr, P. (2013). Jobs and job-holders: Two sources of happiness and unhappiness. In S.A. David, I. Boniwell & A.C. Ayers (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 733 – 750). Oxford: Oxford University Press.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. New York, NY: Guilford Press.
- Wickens, C. (1984). Multiple Resource Theory and Consumer Processing of Broadcast Advertisements: An Involvement Perspective. *Journal of Advertising*. Volume XX, Number 3 September 1991.
- William, J. (2003). Why great teachers stay. *Educational Leaderships*, 60(8), 71 – 74.
- Winter, P. A., Brenner, D. B., & Petrosko, J. M. (2006). Teacher job satisfaction in a reform state: The influence of teacher characteristics, job dimensions, and psychological states. *Journal of School Leadership*, 16(4), 416-437.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26 (2), 179 – 201.

- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. In R. M. Kramer, & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (pp.93–135). San Francisco, US: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Wrzesniewski, A. (2003). Finding positive meaning in work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 100 – 135). San Francisco, US: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Wright, M. & Custer, R. (1998). Why they enjoy teaching: The motivation of outstanding technology teachers. *Journal of Technology Education*, 60-67.
- Wruck, K.H., & Jensen, M.C. (1998). The two key principles behind effective TQM programs. *European Financial Management*, 4, 401-423.
- Zaidatol Akmaliah Lopez Pihie & Habibah Elias. (2004). Improving the teaching profession through understanding educators self motivation. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(1-2), 25 – 35.
- Zainal Ariffin Ahmad, Lilis Surienty, Azura Abdullah Affendi, Junaimah Jauhar, Siti Rohaida & Tanuja Sharma. (2009). *Understanding organizational behaviour*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Zainuddin Awang. (2012). *Research methodology and data analysis 5th edition*. Shah Alam, Malaysia: Universiti Teknologi Mara Publication Centre (UiTM Press).
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2003). Job satisfaction among school teacher in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. 42(3), 357-374.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Chipue, 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.
- Zurida Ismail, Mohd Ali Samsudin & Ahmad Nurulazam Mohd Zain. (2005). Kesan pengajaran kontekstual ke atas pencapaian pelajar dalam fizik. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 20, 43 – 52.