



05-4506832



pustaka.upsi.edu.my



Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah



PustakaTBainun



ptbupsi

PENGARUH KEPIMPINAN PENDIDIKAN, SIKAP,
PEMBANGUNAN PROFESIONALISME DAN
KONSEPSI PENTAKSIRAN TERHADAP
AMALAN PENTAKSIRAN DALAM
KALANGAN PENSYARAH
INSTITUSI PENGAJIAN
TINGGI



05-4506832



pustaka.upsi.edu.my



Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah



PustakaTBainun



ptbupsi

NOOR ASIAH BINTI HASSAN

UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS
2024



05-4506832



pustaka.upsi.edu.my



Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah



PustakaTBainun



ptbupsi

PENGARUH KEPIMPINAN PENDIDIKAN, SIKAP, PEMBANGUNAN
PROFESIONALISME DAN KONSEPSI PENTAKSIRAN TERHADAP
AMALAN PENTAKSIRAN DALAM KALANGAN PENSYARAH
INSTITUSI PENGAJIAN TINGGI

NOOR ASIAH BINTI HASSAN

TESIS DIKEMUKAKAN BAGI MEMENUHI SYARAT UNTUK MEMPEROLEH
IJAZAH DOKTOR FALSAFAH

FAKULTI PEMBANGUNAN MANUSIA
UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS

2024



UNIVERSITI
PENDIDIKAN
SULTAN IDRIS

اونيورسيتي فندديقن سلطان ادريس

SULTAN IDRIS EDUCATION UNIVERSITY

Sila tanda (✓)

Kertas Projek

Sarjana Penyelidikan

Sarjana Penyelidikan dan Kerja Kursus

Doktor Falsafah

✓

INSTITUT PENGAJIAN SISWAZAH

PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Perakuan ini telah dibuat pada 13 (hari bulan) Ogos (bulan) 2024

Student' Declaration:

Saya, NOOR ASIAH BINTI HASSAN, P20192001603 FAKULTI PEMBANGUNAN MANUSIA dengan ini mengaku bahawa tesis yang bertajuk PENGARUH KEPIMPINAN PENDIDIKAN, SIKAP, PEMBANGUNAN PROFESIONALISME DAN KONSEPSI PENTAKSIRAN TERHADAP AMALAN PENTAKSIRAN DALAM KALANGAN PENSYARAH INSTITUSI PENGAJIAN TINGGI adalah hasil kerja saya sendiri. Saya tidak memplagiat dan apa-apa penggunaan mana-mana hasil kerja yang mengandungi hak cipta telah dilakukan secara urusan yang wajar dan bagi maksud yang dibenarkan dan apa-apa petikan, ekstrak, rujukan atau pengeluaran semula daripada atau kepada mana-mana hasil kerja yang mengandungi hak cipta telah dinyatakan dengan sejasasnya dan secukupnya.

Tandatangan pelajar

Supervisor's Declaration:

Saya DR. NORHASNIDA BINTI CHE MOHD GHAZALI dengan ini mengesahkan bahawa hasil kerja pelajar yang bertajuk PENGARUH KEPIMPINAN PENDIDIKAN, SIKAP, PEMBANGUNAN PROFESIONALISME DAN KONSEPSI PENTAKSIRAN TERHADAP AMALAN PENTAKSIRAN DALAM KALANGAN PENSYARAH INSTITUSI PENGAJIAN TINGGI dihasilkan oleh pelajar seperti nama di atas, dan telah diserahkan kepada Institut Pengajian Siswazah bagi memenuhi sebahagian syarat untuk memperoleh IJAZAH DOKTOR FALSAFAH (PENGUKURAN PENDIDIKAN)

13 Ogos 2024

Tarikh

DR. NORHASNIDA CHE MD GHAZALI
Senior Lecturer
Department of Educational Studies
Faculty of Human Development
Universiti Pendidikan Sultan Idris



SULTAN IDRIS EDUCATION UNIVERSITY
INSTITUT PENGAJIAN SISWAZAH /
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

**BORANG PENGESAHAN PENYERAHAN TESIS/LAPORAN KERTAS PROJEK
DECLARATION OF THESIS/DISSERTATION/PROJECT PAPER FORM**

Tajuk / Title: PENGARUH KEPIMPINAN PENDIDIKAN, SIKAP, PEMBANGUNAN PROFESIONALISME DAN KONSEPSI PENTAKSIRAN TERHADAP AMALAN PENTAKSIRAN DALAM KALANGAN PENSYARAH INSTITUSI PENGAJIAN TINGGI

No. Matrik / Matric's No.: P20192001603

Saya / I: NOOR ASIAH BINTI HASSAN
(Nama pelajar / Student's Name)

Mengaku membenarkan Tesis/Desertasi/Laporan Kertas Projek (Doktor Falsafah/Sarjana)* ini disimpan di Universiti Pendidikan Sultan Idris (Perpustakaan Tuanku Bainun) dengan syarat-syarat kegunaan seperti berikut:-

Acknowledge that Universiti Pendidikan Sultan Idris (Tuanku Bainun Library) reserves the right as follows:-

1. Tesis/Disertasi/Laporan Kertas Projek adalah hak milik UPSI.
 - i. *The thesis is the property of Universiti Pendidikan Sultan Idris.*
2. Perpustakaan Tuanku Bainun dibenarkan membuat salinan untuk tujuan rujukan sahaja.
 - ii. *Tuanku Bainun Library has the right to make copies for the purpose of research only.*
3. Perpustakaan dibenarkan membuat salinan Tesis/Disertasi ini sebagai bahan pertukaran antara Institusi Pengajian Tinggi.
 - iii. *The Library has the right to make copies of the thesis for academic exchange.*
4. Perpustakaan tidak dibenarkan membuat penjualan salinan Tesis/Disertasi ini bagi kategori **TIDAK TERHAD**.
 - iv. *The library are not allowed to make any profit for 'Open Access' Thesis/Dissestation.*
5. Sila tandakan (✓) bagi pilihan kategori di bawah / Please tick (✓) for category below:-

☐ **SULIT/CONFIDENTIAL**

Mengandungi maklumat yang berdarjah keselamatan atau kepentingan Malaysia seperti yang termaktub dalam Akta Rahsia Rasmi 1972. / *Contains confidential information under the Official Secret Act 1972*

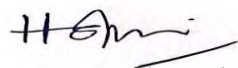
☐ **TERHAD/RESTRICTED**

Mengandungi maklumat terhad yang telah ditentukan oleh organisasi/ badan di mana penyelidikan ini dijalankan. / *Contains restricted information as specified by the organization where research was done.*

☒ **TIDAK TERHAD / OPEN ACCESS**


(Tandatangan Pelajar / Signature)

Tarikh: 13 Ogos 2024


(Tandatangan Penyelia / Signature of Supervisor)
& (Nama & Cop Rasmi / Name & Official Stamp)
DR. NORHASNIDA CHE MD GHAZALI
Senior Lecturer
Department of Educational Studies
Faculty of Human Development
Universiti Pendidikan Sultan Idris

Catatan: Jika Tesis/Disertasi ini **SULIT @ TERHAD**, sila lampirkan surat daripada pihak berkuasa/organisasi berkenaan dengan menyatakan sekali sebab dan tempoh laporan ini perlu dikelaskan sebagai **SULIT** dan **TERHAD**.

Notes: If the thesis is CONFIDENTIAL or RESTRICTED, please attach with the letter from the organization with period and reasons for confidentiality or restriction.



PENGHARGAAN



Alhamdullilah dengan berkat izinNya maka tesis ini berjaya disiapkan dan memberikan pengalaman berharga kepada saya dalam menimba ilmu Allah yang begitu luas untuk dipelajari. Setinggi-tinggi penghargaan dan terima kasih saya ucapkan kepada *Dr. Nor Hasnida Binti Che Md Ghazali*, penyelia utama dan *Dr. Izazol Binti Idris*, penyelia bersama yang banyak memberikan bimbingan, pandangan dan dorongan tanpa jemu kepada saya dalam proses menyiapkan tesis ini. Begitu juga para penilai tesis saya, Profesor Madya Dr. Hj. Hishamuddin Bin Ahmad (UPSI), Profesor Madya Dr. Ahmad Johari bin Sihes (UTM), Prof. Madya Dr. Muhamad Suhaimi Taat (UMS), Dr. Zahari, Dr. Syaza Hazwani, Dr. Muslim dan Dr. Syaubari. Terima kasih juga kepada Profesor Dr. Zainudin Awang, staf di Institut Pascasiswazah (IPS), UPSI terutama Puan Nurul Fatimah dan staf FPM di atas setiap bantuan dan sokongan yang diberikan. Kerjasama dan sokongan padu dari semua pensyarah IPTA dan IPTS yang terlibat dalam kajian ini juga amat dihargai dan ribuan terima kasih diucapkan. Khusus kepada rakan seperjuangan UPSI, Emiliaman, Wan, Shima, Zai, Joan dan Indran serta rakan-rakan UNISEL yang sentiasa terbuka hati membantu dan menyumbang idea bernas dalam menyiapkan kajian ini, saya rakamkan ucapan ribuan terima kasih. Di kesempatan ini juga, saya ingin mengucapkan tanpa pengorbanan orang tercinta, ianya tidak akan direalisasikan. Maka, tesis ini juga tanda kejayaan buat; Suami tercinta, *Kamarul Aldrin Bin Zainal Abidin*.

Anak-anak tersayang,
Kamarul Danial,
Kamarul Harith Hakimi,
Noor Zahirah Qistina.

Akhirnya kepada ibu dan ayah yang dikasihi dan kakak saya, *Meed* terima kasih atas segalanya. Semoga Allah terus memberkati kita semua. Amin.



ABSTRAK

Kajian ini bertujuan menilai pengaruh kepemimpinan pendidikan, konsepsi pentaksiran, sikap, dan pembangunan profesionalisme terhadap pelaksanaan amalan pentaksiran pensyarah. Selain itu, kajian juga mengenal pasti sikap dan pembangunan profesionalisme sebagai perantara antara kepemimpinan pendidikan, konsepsi pentaksiran, dan amalan pentaksiran. Penyelidikan ini menggunakan pendekatan kuantitatif berbentuk kaedah tinjauan yang diadaptasi serta diuji kesahan dan kebolehpercayaannya. Soal selidik berskala likert 10 digunakan keatas 382 orang pensyarah terpilih sebagai responden melalui teknik persampelan berperingkat. Data yang diperoleh kemudiannya dianalisis secara Analisis Deskriptif dengan menggunakan IBM SPSS versi 25.0 manakala Analisis Faktor Pengesahan dan Pemodelan Persamaan Berstruktur dengan menggunakan perisian IBM SPSS-AMOS versi 24.0. Analisis deskriptif menunjukkan penilaian responden terhadap aspek Sikap ($\text{min}=8.44$), Amalan Pentaksiran ($\text{min}=7.92$), Konsepsi Pentaksiran ($\text{min}=7.53$), Pembangunan Profesionalisme ($\text{min}=7.94$) dan Kepimpinan Pendidikan ($\text{min}=7.04$) adalah tinggi. Selain itu, dapatan statistik inferensi menunjukkan terdapat kesepadanan model berstruktur bagi kesemua faktor yang dinyatakan dengan data kajian ($RMSEA = 0.078$, $CFI=0.94$; $TLI = 0.92$, $Chi-square/df = 2.51$). Dapatan kajian juga telah menunjukkan wujud kesan pengaruh signifikan antara Sikap terhadap Amalan Pentaksiran ($p < 0.02$, $\beta = 0.23$), Konsepsi Pentaksiran terhadap Sikap ($p < 0.001$, $\beta = 0.41$), Kepimpinan Pendidikan terhadap Pembangunan Profesionalisme ($p < 0.001$, $\beta = 0.57$), Pembangunan Profesionalisme terhadap sikap ($p < 0.001$, $\beta = 0.49$) dan Pembangunan Profesionalisme terhadap Amalan Pentaksiran ($p < 0.001$, $\beta = 0.44$). Selain itu, Sikap adalah perantara separa di antara Pembangunan Profesionalisme dan Amalan Pentaksiran, serta perantara penuh di antara Konsepsi Pentaksiran dan Amalan Pentaksiran. Manakala, Pembangunan Profesionalisme adalah perantara penuh di antara Kepimpinan Pendidikan dan Amalan Pentaksiran. Dapatan kajian ini dapat membantu pihak universiti mengambil inisiatif dengan memberi perhatian khusus terhadap faktor pengaruh yang dinyatakan dalam membantu pensyarah memantapkan amalan pentaksiran.

**THE INFLUENCE OF LEARNING-CENTERED LEADERSHIP,
PROFESSIONAL DEVELOPMENT, ATTITUDE, AND
ASSESSMENT CONCEPTION ON THE PRACTICE
OF ASSESSMENT AMONG LECTURERS IN
HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

ABSTRACT

This study aims to assess the influence of learning-centered leadership, assessment conceptions, attitudes, and professional development on the implementation of lecturers' assessment practices. Additionally, the study identifies attitudes and professional development as mediator between learning-centered leadership, assessment conceptions, and assessment practices. This research employs a quantitative approach using a survey method, which has been adapted and tested for validity and reliability. A 10-point Likert scale questionnaire was used on 382 selected lecturers as respondents through a stratified sampling technique. The data obtained were then analyzed using Descriptive Analysis with IBM SPSS version 25.0, while Confirmatory Factor Analysis and Structural Equation Modeling were conducted using IBM SPSS-AMOS version 24.0. The descriptive analysis showed that respondents' evaluations of the aspects of Attitude (mean=8.44), Assessment Practices (mean=7.92), Assessment Conceptions (mean=7.53), Professional Development (mean=7.94), and Learning-centered Leadership (mean=7.04) were high. Moreover, inferential statistical findings indicated that there was a good model fit for all factors stated with the study data ($RMSEA = 0.078$, $CFI=0.94$; $TLI = 0.92$, $Chi-square/df = 2.51$). The findings also demonstrated significant effects between Attitude and Assessment Practices ($p < 0.02$, $\beta = 0.23$), Assessment Conceptions and Attitude ($p < 0.001$, $\beta = 0.41$), Learning-centered Leadership and Professional Development ($p < 0.001$, $\beta = 0.57$), Professional Development and Attitude ($p < 0.001$, $\beta = 0.49$), and Professional Development and Assessment Practices ($p < 0.001$, $\beta = 0.44$). Additionally, Attitude partially mediated the relationship between Professional Development and Assessment Practices, and fully mediated the relationship between Assessment Conceptions and Assessment Practices. Meanwhile, Professional Development fully mediated the relationship between learning-centered Leadership and Assessment Practices. The findings of this study can assist universities in taking initiatives by paying special attention to the influential factors mentioned to help lecturers enhance their assessment practices.

KANDUNGAN

Muka Surat

PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN	ii
PENGESAHAN PENYERAHAN TESIS	iii
PENGHARGAAN	iv
ABSTRAK	v
ABSTRACT	vi
KANDUNGAN	vi
SENARAI JADUAL	xvii
SENARAI RAJAH	xxiv
SENARAI SINGKATAN	xxvii
BAB 1 PENGENALAN	1
1.1 Pendahuluan	1
1.2 Pengenalan	2
1.3 Latar Belakang Kajian	3
1.4 Pernyataan Masalah	13
1.5 Objektif Kajian	15
1.6 Persoalan Kajian	16
1.7 Hipotesis Kajian	17
1.8 Kerangka Teori Kajian	19
1.9 Kerangka Konseptual Kajian	21
1.10 Kepentingan Kajian	29

1.11 Batasan Kajian	31
1.12 Definisi Operasional	32
1.12.1 Amalan Pentaksiran	32
1.12.2 Sikap	33
1.12.3 Konsepsi Pentaksiran	34
1.12.4 Pembangunan Profesionalisme	35
1.12.5 Kepimpinan Pendidikan	36
1.13 Rumusan Bab	38
BAB 2 TINJAUAN LITERATUR	39
2.1 Pendahuluan	39
2.2 Sistem Pentaksiran Pendidikan Tinggi Malaysia	40
2.3 Pentaksiran	45
2.3.1 Pentaksiran Sumatif	47
2.3.2 Pentaksiran Formatif	49
2.3.3 Amalan Pentaksiran	52
2.3.3.1 Rekabentuk	57
2.3.3.2 Pentadbiran	60
2.3.3.3 Interpretasi	61
2.3.3.4 Aplikasi	62
2.3.4 Kajian Lepas tentang Amalan Pentaksiran	63
2.4 Faktor Kontektual dan Faktor Peribadi	65
2.5 Konsepsi Pentaksiran	67
2.5.1 Takrifan Konsepsi Pentaksiran	67

2.5.2	Model yang Mendasari Konsepsi Pentaksiran	68
2.5.3	Kajian Lepas tentang Konsepsi Pentaksiran	71
2.5.4	Subkonstruk Konsepsi Pentaksiran	73
2.5.4.1	Akauntabiliti Pelajar	76
2.5.4.2	Akauntabiliti Universiti	77
2.5.4.3	Sokongan Pembelajaran	77
2.5.4.4	Irrelevant	79
2.6	Sikap	79
2.6.1	Takrifan Sikap	80
2.6.2	Model yang Mendasari Sikap	81
2.6.2.1	Model Komponen Pelbagai	82
2.6.2.2	Model Ramalan Tingkahlaku	84
2.6.2.3	Model Sikap	86
2.6.3	Subkonstruk Sikap	88
2.6.3.1	Kepentingan (Afektif)	89
2.6.3.2	Perubahan (Kognitif)	90
2.6.3.3	Kursus (Tingkahlaku)	92
2.7	Pembangunan Profesionalisme	85
2.7.1	Takrifan Pembangunan Profesionalisme	93
2.7.2	Teori dan Model yang Mendasari Pembangunan Profesionalisme	87
2.7.2.1	Model Perubahan Guru	95
2.7.2.2	Model Pembelajaran	96
2.7.3	Subkonstruk Pembangunan Profesionalisme	97

2.7.3.1	Kolaborasi	99
2.7.3.2	Refleksi	100
2.7.3.3	Eksperimen	101
2.7.3.4	Pengetahuan	102
2.8	Kepimpinan Pendidikan	103
2.8.1	Teori dan Model yang Mendasari Kepimpinan Pendidikan	105
2.8.2	Subkonstruk Kepimpinan Pendidikan	107
2.8.2.1	Visi pemimpin	107
2.8.2.2	Mithali (<i>Role Model</i>)	109
2.8.2.3	Sokongan Pembelajaran	110
2.8.2.4	Pengurusan	110
2.9	Pembinaan Hipotesis Berdasarkan Kajian Lepas	111
2.9.1	Pengaruh Sikap Terhadap Amalan Pentaksiran	111
2.9.2	Pengaruh Pembangunan Profesionalisme Terhadap Sikap	113
2.9.3	Pengaruh Kepimpinan Pendidikan Terhadap Amalan Pentaksiran	105
2.9.4	Pengaruh Pembangunan Profesionalisme Terhadap Amalan Pentaksiran	107
2.9.5	Pengaruh Konsepsi Terhadap Sikap	119
2.9.6	Hubungan Kepimpinan Pendidikan Terhadap Pembangunan Profesionalisme	111
2.9.7	Hubungan Konsepsi Terhadap Amalan Pentaksiran	121
2.10	Rumusan	123
BAB 3 METODOLOGI		125
3.1	Pengenalan	125

3.2	Paradigma Kajian	128
3.3	Reka Bentuk Kajian	131
3.4	Populasi dan Sampel Kajian	133
3.4.1	Sasaran Populasi	134
3.4.2	Saiz Sampel	135
3.4.3	Kaedah Persampelan	140
3.5	Instrumen Kajian	143
3.5.1	Instrumen Sikap	145
3.5.2	Instrumen Konsepsi	148
3.5.3	Instrumen Pembangunan Profesionalisme	150
3.5.4	Instrumen Kepimpinan Pendidikan	152
3.5.5	Instrumen Amalan Pentaksiran	154
3.6	Kesahan	158
3.6.1	Kesahan Muka	163
3.6.2	Kesahan Kandungan	164
3.7	Pra-ujian	170
3.8	Kajian Rintis	171
3.8.1	Dapatan Kajian Rintis	172
3.8.1.1	Data Hilang	173
3.8.1.2	Penilaian ‘ <i>Outlier</i> ’	175
3.8.1.3	Ujian Kenormalan	176
3.8.1.4	Ujian Multikolineariti	177
3.8.1.5	Varian Kaedah Biasa (<i>Common Method Varian, CMV</i>)	163

3.8.1.6	Analisis Faktor Penerokaan (<i>Exploratory Factor Analysis</i> , EFA)	164
3.8.1.7	Analisis Kebolehpercayaan Data Kajian Rintis	216
3.9	Kajian Sebenar	219
3.9.1	Instrumen Kajian Sebenar	219
3.9.2	Tatacara Penganalisaan Data Sebenar	221
3.9.2.1	Analisis Deskriptif	224
3.9.2.2	Model Persamaan Struktur (SEM)	224
3.9.3	Justifikasi Menggunakan SEM	229
3.10	Etika Penyelidikan	231
3.11	Rumusan	234
BAB 4	DAPATAN KAJIAN	236
4.1	Pengenalan	236
4.2	Saringan Data Kajian Sebenar	237
4.2.1	Data Hilang	238
4.2.2	Penilaian ‘ <i>Outlier</i> ’	238
4.3	Analisis Deskriptif Demografi	239
4.4	Analisis Deskriptif Konstruk	241
4.4.1	Analisa Deskriptif Konstruk Amalan Pentaksiran	243
4.4.2	Analisa Deskriptif Konstruk Sikap	245
4.4.1	Analisa Deskriptif Konstruk Konsep	247
4.4.2	Analisa Deskriptif Konstruk Pembangunan Profesionalisme	250
4.4.1	Analisa Deskriptif Konstruk Kepimpinan Pendidikan	252
4.5	Model Pengesahan (<i>Confirmatory Model</i>)	255

4.5.1	Unidimensionaliti	257
4.5.2	Kesahan (<i>Validity</i>)	258
4.5.2.1	Kesahan Konvergen (<i>Convergent Validity</i>)	258
4.5.2.2	Kesahan Konstruk (<i>Construct Validity</i>)	259
4.5.2.3	Kesahan Diskriminan (<i>Discriminant Validity</i>)	259
4.5.3	Kebolehpercayaan (<i>Reliability</i>)	260
4.5.3.1	Kebolehpercayaan Komposit (<i>Composite Reliability, CR</i>)	237
4.5.3.2	Purata Varian Yang Terekstrak (<i>Average Variance Extracted, AVE</i>)	237
4.5.4	Indeks Kesepadanan Model Pengesahan	261
4.5.5	Kesahan CFA bagi Konstruk Amalan Pentaksiran	263
4.5.5.1	Kesahan Konstruk Aras Kedua bagi Amalan Pentaksiran	242
4.5.5.2	Kesahan Konvergen dan Kebolehpercayaan Komposit Konstruk Amalan Pentaksiran	243
4.5.6	Kesahan CFA bagi Konstruk Sikap	268
4.5.6.1	Kesahan Konstruk bagi Sikap	272
4.5.6.2	Kesahan Konvergen dan Kebolehpercayaan Komposit Sikap	249
4.5.7	Kesahan CFA bagi Konstruk Konsepsi	274
4.5.7.1	Kesahan Konstruk Aras Kedua (<i>Second Order</i>) bagi Konsepsi Pentaksiran	252
4.5.7.2	Kesahan Konvergen dan Kebolehpercayaan Komposit Konsepsi	276
4.5.8	Kesahan CFA bagi Konstruk Pembangunan Profesionalisme	278

4.5.8.1	Kesahan Konstruk Aras Kedua (<i>Second Order</i>) bagi Pembangunan Profesionalisme	258
4.5.8.2	Kesahan Konvergen dan Kebolehpercayaan Komposit Pembangunan Profesionalisme	258
4.5.9	Kesahan CFA bagi Konstruk Kepimpinan Pendidikan	283
4.5.9.1	Kesahan Konstruk Aras Kedua (<i>Second Order</i>) bagi Kepimpinan Pendidikan	264
4.5.9.2	Kesahan Konvergen dan Kebolehpercayaan Komposit Kepimpinan Pendidikan	264
4.5.10	Analisis Model CFA Serentak	289
4.5.10.1	Kesahan konstruk Model CFA serentak (<i>pooled CFA</i>)	266
4.5.10.2	Kesahan Konvergen dan Kebolehpercayaan Komposit Model CFA Serentak	267
4.5.10.3	Kesahan Diskriminan antara Konstruk	292
4.5.10.4	Model CFA Serentak Modifikasi	293
4.5.11	Kenormalan Taburan Data	298
4.5.12	Ujian Varian Kaedah Biasa (<i>Common Method Bias, CMV</i>)	299
4.5.13	Model Persamaan Berstruktur	301
4.5.13.1	Analisis Indeks Kesepadanan Model Persamaan Berstruktur	278
4.5.14	Menguji Hipotesis Kajian	305
4.5.14.1	Hipotesis Objektif Kedua Kajian	305
4.5.14.2	Hipotesis Objektif Ketiga Kajian	307
4.5.14.3	Hipotesis Objektif Kajian Empat	318
4.5.14.4	Analisis Bootstrapping	323

**BAB 5 PERBINCANGAN**

327

5.1 Pengenalan

327

5.2 Ringkasan Kajian

328

5.3 Dapatan dan Perbincangan

331

5.3.1 Mengenal Pasti Tahap Kepimpinan Pendidikan,
Sikap, Konsepsi, Pembangunan Profesionalisme
dan Amalan Pentaksiran

303

5.3.2 Amalan Pentaksiran

332

5.3.3 Sikap Terhadap Amalan Pentaksiran

335

5.3.4 Konsepsi Terhadap Pentaksiran

338

5.3.5 Pembangunan Profesionalisme

340

5.3.6 Kepimpinan Pendidikan

342

5.4 Kesepadanan Model Berstruktur bagi Kepimpinan Pendidikan,
Sikap, Konsepsi, Pembangunan Profesionalisme
dan Amalan Pentaksiran

314

5.5 Pengaruh Kepimpinan Pendidikan, Sikap, Konsepsi,
Pembangunan Profesionalisme dan Amalan Pentaksiran
dalam Kalangan Pensyarah

319

5.5.1 Pengaruh Sikap Terhadap Amalan Pentaksiran

349

5.5.2 Pengaruh Pembangunan Profesionalisme Terhadap Sikap

354

5.5.3 Pengaruh Kepimpinan Pendidikan Dengan Amalan
Pentaksiran

325

5.5.4 Pengaruh Pembangunan Profesionalisme Terhadap
Amalan Pentaksiran

327

5.5.5 Pengaruh Konsepsi Pentaksiran Terhadap Sikap

359

5.5.6 Pengaruh Kepimpinan Pendidikan dengan Pembangunan
Profesionalisme

329

5.5.7 Pengaruh Konsepsi Pentaksiran Terhadap Amalan
Pentaksiran

331



5.6	Pengaruh Perantara Iaitu Sikap dan Pembangunan Profesionalisme Terhadap Amalan Pentaksiran	333
5.6.1	Pengaruh Sikap Sebagai Perantara bagi Pembangunan Profesionalisme dan Amalan Pentaksiran	334
5.6.2	Pengaruh Sikap sebagai Perantara bagi Konsepsi Terhadap Amalan Pentaksiran	335
5.6.3	Pengaruh Pembangunan Profesionalisme Sebagai Perantara bagi Kepimpinan Pendidikan Terhadap Amalan Pentaksiran	336
5.7	Implikasi Kajian	370
5.7.1	Implikasi Terhadap Teoritikal	371
5.7.2	Implikasi Terhadap Metodologi	373
5.7.3	Implikasi Secara Praktikal	375
5.8	Cadangan Kajian Lanjutan	376
5.9	Kesimpulan	378
	RUJUKAN	380
	LAMPIRAN	395



SENARAI JADUAL

No. Jadual		Muka Surat
2.1	Subkonstruk Amalan Pentaksiran yang Digunakan oleh Pengkaji Terdahulu	56
2.2	Faktor Peribadi dan Faktor Kontekstual yang mempengaruhi pentaksiran	65
2.3	Subkonstruk Konsepsi Pentaksiran	75
2.4	Subkonstruk Sikap Terhadap Amalan Pentaksiran	89
3.1	Ringkasan Paradigma dan Andaian Falsafah (Bryman & Bell, 2015)	130
3.2	Bilangan Staf Akademik Berkelulusan Sarjana Mengikut Taraf Warganegara dan Jantina Sehingga Disember 2021	134
3.3	Bilangan Pecahan IPT Sehingga Disember 2021	135
3.4	Perincian IPT Mengikut Zon, Pengedaran Jumlah Borang Soal Selidik dan Peratusan Borang Dikembalikan Bagi Kajian Rintis	137
3.5	Penentuan Saiz Sampel (Hair et al., 2010)	138
3.6	Perincian IPT Mengikut Zon, Pengedaran Jumlah Borang Soal selidik Dan Peratusan Borang Dikembalikan bagi Sampel Sebenar	139
3.7	Bilangan IPT Mengikut Pembahagian Zon	141
3.8	Analisis Kebolehpercayaan dan Nilai Kolerasi Item (Suppian, 2016)	146
3.9	Item Sikap Di Bawah Subkonstruk Kepentingan, Kursus dan Perubahan	147
3.10	Item Konsepsi Pentaksiran bagi Setiap Subkonstruk	149
3.11	Item Pembangunan Profesionalisme	151
3.12	Item Kepimpinan Pendidikan	153





3.13	Penerangan Setiap Item Dalam Amalan Pentaksiran	155
3.14	Ringkasan Taburan Item Soal Selidik Sebelum Kesahan Muka dan Kandungan	158
3.15	Kesahan Berdasarkan Definisi, Jenis dan Kaedah Penggunaannya	160
3.16	Panel Pakar Penilai Kesahan Kandungan Kajian	162
3.17	CVI Amalan Pentaksiran	165
3.18	CVI Sikap	165
3.19	CVI Konsepsi Pentaksiran	166
3.20	CVI Pembangunan Profesionalisme	166
3.21	CVI Kepimpinan Pendidikan	166
3.22	Item yang Dibuang Selepas Proses Kesahan Kandungan	167
3.23	Item yang Perlu Diubah Suai Berdasarkan Cadangan Pakar	168
3.24	Bilangan Item Sebelum dan Selepas Kesahan Kandungan Dan Kesahan Muka	169
3.25	Korelasi Pearson Product-Moment antara Konstruk (Data Rintis)	177
3.26	Ujian Multikolineariti untuk Data Kajian Rintis	179
3.27	<i>Common Method Variance, CMV</i> (Data Kajian Rintis)	180
3.28	Ujian Kesesuaian Penggunaan Analisis Faktor Dan Keseragaman Item KMO dan Bartlett's Test Terhadap Amalan Pentaksiran	186
3.29	<i>Total Variance Explained (TVE)</i> untuk Amalan Pentaksiran	187
3.30	<i>Rotated Component Matrix</i> untuk Amalan Pentaksiran	188
3.31	Keputusan Akhir EFA Untuk Konstruk Amalan Pentaksiran	189
3.32	Ujian Kesesuaian Penggunaan Analisis Faktor dan Keseragaman Item KMO serta Ujian Bartlett Terhadap Konstruk Sikap	192





3.33	<i>Total Variance Explained (TVE)</i> untuk Konstruk Sikap	193
3.34	<i>Rotated Component Matrix</i> untuk Sikap	194
3.35	Komuniliti bagi Konstruk Sikap	195
3.36	Keputusan akhir EFA untuk Konstruk Sikap	196
3.37	Ujian Kesesuaian Penggunaan Analisis Faktor dan Keseragaman Item KMO serta Ujian Bartlett Terhadap Konsepsi	197
3.38	<i>Total Variance Explained (TVE)</i> untuk Konsepsi Pentaksiran	198
3.39	<i>Rotated Component Matrix</i> untuk Konsepsi Pentaksiran	200
3.40	Keputusan akhir EFA untuk Konsepsi Pentaksiran	201
3.41	Ujian Kesesuaian Penggunaan Analisis Faktor dan Keseragaman Item KMO serta Ujian Bartlett Terhadap Pembangunan Profesionalisme	203
3.42	<i>Total Variance Explained (TVE)</i> untuk Pembangunan Profesionalisme	204
3.43	<i>Rotated Component Matrix</i> untuk Pembangunan Profesionalisme	206
3.44	Komunaliti untuk Pembangunan Profesionalisme	207
3.45	Item Pembangunan Profesionalisme Kekal/Gugur	208
3.46	Keputusan Akhir EFA untuk Konstruk Pembangunan Profesionalisme	209
3.47	Ujian Kesesuaian Penggunaan Analisis Faktor dan Keseragaman Item KMO serta Ujian Bartlett Terhadap Kepimpinan Pendidikan	211
3.48	<i>Total Variance Explained</i> untuk Konstruk Kepimpinan Pendidikan	212
3.49	<i>Rotated Component Matrix</i> untuk Kepimpinan Pendidikan	213
3.50	Komunaliti untuk Kepimpinan Pendidikan	214
3.51	Item Kepimpinan Pendidikan yang Dikekalkan /Digugurkan	214





3.52	Keputusan akhir EFA untuk Konstruk Kepimpinan Pendidikan	215
3.53	Kebolehpercayaan Alpha Cronbach (A) Soal Selidik Kajian Rintis (Bilangan Asal Item Dan Selepas EFA)	218
3.54	Bahagian-Bahagian dalam Soal Selidik	220
3.55	Persoalan kajian 1	222
3.56	Hipotesis Persoalan Kajian 2 dan Model Pengukuran (CFA)	222
3.57	Hipotesis kajian 3 dan Model Persamaan Berstruktur (SEM)	223
3.58	Hipotesis kajian 4 dan Model Persamaan Berstruktur (SEM)	223
4.1	Demografi Responden Berdasarkan Frekuensi dan Peratus	240
4.2	Tafsiran Skor Min	242
4.3	Analisa deskriptif Setiap Item bagi Subkonstruk Amalan Pentaksiran	244
4.4	Analisa Deskriptif Min dan Sisihan Piawai Bagi Subkonstruk Amalan Pentaksiran	245
4.5	Analisa Deskriptif Setiap Item bagi Subkonstruk Sikap	246
4.6	Analisa Deskriptif Min dan Sisihan Piawai Bagi Subkonstruk Sikap	247
4.7	Analisa Deskriptif bagi Subkonstruk Konsepsi	248
4.8	Analisa Deskriptif Min dan Sisihan Piawai bagi Subkonstruk Konsepsi Pentaksiran	250
4.9	Analisa Deskriptif bagi Subkonstruk Pembangunan Profesionalisme	251
4.10	Analisa Deskriptif Min, Nilai Minima, Nilai Maksima dan Sisihan Piawai bagi Empat Subkonstruk Pembangunan Profesionalisme	252
4.11	Analisa Deskriptif bagi Subkonstruk Kepimpinan Pendidikan	253





4.12	Analisa Deskriptif Nilai Minima, Nilai Maksima, Min, dan Sisihan Piawai Bagi Tiga Subkonstruk Kepimpinan Pendidikan	254
4.13	Interpretasi Nilai Min dan Sisihan Piawai bagi Setiap Konstruk (Berdasarkan Subkonstruk)	255
4.14	Formula Kebolehpercayaan Komposit (CR) Dan Purata Varian yang Terekstrak (AVE)	261
4.15	Tiga Kategori dalam Kesepadanan Model dan Tahap Penerimaannya	263
4.16	Penilaian Indeks Kesepadanan (<i>Fitness Indexes</i>) Model Pengukuran Konstruk dan Subkonstruk Amalan Pentaksiran	265
4.17	Indeks Kesahan Konvergen (AVE) dan Kebolehpercayaan Komposit (CR) Konstruk Amalan Pentaksiran	267
4.18	Penilaian Indeks Kesepadanan (<i>Fitness Indexes</i>) Model Pengukuran Konstruk dan Subkonstruk Sikap	269
4.19	MI yang Mewakili Kovarian Setiap Item yang Berpasangan dalam Model Pengukuran Penuh Awal Bagi Sikap	270
4.20	Perbezaan Model Pengukuran Awal dan Akhir bagi Konstruk Sikap	272
4.21	Indeks Kesahan konvergen (AVE) dan Kebolehpercayaan Komposit (CR) Konstruk Sikap	273
4.22	Penilaian Indeks Kesepadanan (<i>Fitness Indexes</i>) Model Pengesanan Konstruk dan Subkonstruk Konsepsi Pentaksiran	275
4.23	Indeks Kesahan konvergen (AVE) dan Kebolehpercayaan komposit (CR) Konstruk Konsepsi Pentaksiran	277
4.24	Penilaian Indeks Kesepadanan (<i>Fitness Indexes</i>) Model Pengukuran Konstruk dan Subkonstruk bagi Pembangunan Profesionalisme	279
4.25	Perbezaan Model Pengukuran Awal dan Akhir Bagi Konstruk Pembangunan Profesionalisme	281
4.26	Indeks Kesahan konvergen (AVE) dan Kebolehpercayaan Komposit (CR) Konstruk Pembangunan Profesionalisme	282





4.27	Penilaian Indeks Kesepadanan (Fitness Indexes) Model Pengukuran Konstruk dan Subkonstruk Kepimpinan Pendidikan	284
4.28	MI yang Mewakili Kovarian Setiap Item yang Berpasangan dalam Model Pengukuran Penuh Awal Kepimpinan Pendidikan	285
4.29	Perbezaan Model Pengukuran Awal dan Akhir bagi Konstruk Kepimpinan Pendidikan	287
4.30	Indeks Kesahan Konvergen (AVE) dan Kebolehpercayaan Komposit (CR) Konstruk Kepimpinan Pendidikan	288
4.31	Penilaian Indeks Kesepadanan (Fit Indexes) Model CFA Serentak	291
4.32	Indeks Kesahan konvergen (AVE) dan Kebolehpercayaan Komposit (CR) Model CFA Serentak (Pooled CFA)	292
4.33	Ringkasan Indeks Kesahan Diskriminan Model CFA Serentak	294
4.34	Penilaian Indeks Kesepadanan (Fit Indexes) Model CFA Serentak Modifikasi	296
4.35	Indeks Kesahan Konvergen (AVE) dan Kebolehpercayaan Komposit (CR) Model CFA Serentak Modifikasi	297
4.36	Ringkasan Indeks Kesahan Diskriminan Model CFA Serentak Modifikasi	298
4.37	Kenormalan Taburan Data	299
4.38	Ujian Varian Kaedah Biasa bagi Data Lapangan (Common Method Variance, CMV)	302
4.39	Penilaian Indeks Kesepadanan (Fitness Indexes) Model Persamaan Berstruktur Kajian	306
4.40	Indeks Kesepadanan Model Persamaan Berstruktur Bagi Amalan Pentaksiran, Sikap, Konsepsi Pentaksiran, Kepimpinan Pendidikan dan Pembangunan Profesionalisme	307
4.41	Pengujian <i>Causal Effect</i> bagi Setiap Konstruk Kajian	309
4.42	Pengujian Hipotesis Sikap Terhadap Amalan Pentaksiran	310





4.43	Pengujian Hipotesis Pembangunan Profesionalisme Terhadap Sikap	311
4.44	Pengujian Hipotesis Kepimpinan Pendidikan Terhadap Pembangunan Profesionalisme	312
4.45	Pengujian Hipotesis Kepimpinan Pendidikan terhadap Amalan Pentaksiran	312
4.46	Pengujian Hipotesis Pembangunan Profesionalisme Terhadap Amalan Pentaksiran	313
4.47	Pengujian Hipotesis Konsepsi Pentaksiran terhadap Sikap	314
4.48	Pengujian Hipotesis Konsepsi Pentaksiran terhadap Amalan Pentaksiran	316
4.49	Ringkasan Hipotesis, Objektif dan Persoalan Kajian 3	317
4.50	Analisis Kesan Perantara Sikap antara Pembangunan Profesionalisme dan Amalan Pentaksiran	319
4.51	Analisis Kesan Perantara Sikap bagi Konsepsi Pentaksiran dan Amalan Pentaksiran	320
4.52	Analisis Kesan Perantara Pembangunan Profesionalisme Bagi Kepimpinan Pendidikan dan Amalan Pentaksiran	321
4.53	Ringkasan Hipotesis, Objektif dan Persoalan Kajian 4	322
4.54	Ujian Bootstrapping Sebagai Pengesahan Perantara Sikap Bagi Pengaruh Tidak Langsung Pembangunan Profesionalisme dan Amalan Pentaksiran	323
4.55	Ujian Bootstrapping Sebagai Pengesahan Perantara Sikap bagi Pengaruh Tidak Langsung Konsepsi Pentaksiran dan Amalan Pentaksiran	324
4.56	Ujian Bootstrapping Sebagai Pengesahan Perantara Pembangunan Profesionalisme bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Pendidikan terhadap Amalan Pentaksiran	325
4.57	Kesimpulan Hipotesis, Objektif dan Persoalan Kajian 4 Berdasarkan Bootstrapping	326
5.1	Sumbangan Kajian Terdahulu Terhadap Metodologi Kajian	375





SENARAI RAJAH

No. Rajah		Muka Surat
1.1	10 Lonjakan Aspirasi Sistem dan Aspirasi Pelajar (MOHE, 2020)	6
1.2	Teori Kajian Berdasarkan Teori Sosial Kognitif (Bandura, 1986)	20
1.3	Model <i>Personal Practice Assessment Theories</i> (PPATs) (Box et al., 2015)	22
1.4	Model Hubungan diantara Tahap Mikro, Tahap Meso dan Tahap Makro terhadap Amalan Pentaksiran (Fulmer et al., 2015)	24
1.5	Model Faktor Amalan Pentaksiran (Izci, 2016)	24
1.6	Kerangka Konseptual Kajian	28
2.1	Komponen Sistem Pentaksiran Berasaskan Hasil (PBH)	42
2.2	Model Penjajaran Konstruktif (Biggs, 1996)	43
2.3	Teori <i>Fink's Taxonomy of Significant Learning</i> (2013)	44
2.4	Garis panduan Tentang Proses Pentaksiran (MQA, 2014)	47
2.5	Faktor yang Mempengaruhi Tenaga Pengajar dalam Memantapkan Pentaksiran Formatif (Schildkamp et al., 2020)	51
2.6	Amalan Pentaksiran (Christoforidou et al., 2014)	55
2.7	Model Konsepsi Pentaksiran (Brown, 2002)	70
2.8	Model Komponen Pelbagai (Eagly & Chaiken, 1993)	82
2.9	Kesan Pengaruh Terhadap Sikap Akibat Dipamerkan Berulang kali	83
2.10	<i>Theory of Reasoned Action</i> (Fishbein & Ajzen, 1975)	85
2.11	<i>Theory of Planned Behaviour</i> (Ajzen, 1991)	86





2.12	Model Perubahan Guru (Guskey, 1986)	95
2.13	Model Pembelajaran (Fishman et al., 2003)	97
2.14	Model Kepimpinan untuk Pembelajaran (Hallinger, 2011)	106
2.15	Kepentingan Visi	108
2.16	Pembinaan Hipotesis dalam Rangka Konseptual Kajian	124
3.1	Bawang Penyelidikan (<i>Research Onion</i>) (Saunders et al., 2009)	126
3.2	Bawang Penyelidikan Kajian (<i>Research onion</i>)	127
3.3	Kerangka Persampelan Kajian	142
3.4	Kepelbagaian Kesahan (Taherdoost, 2018)	159
3.5	Pengiraan Indeks Kesahan Kandungan (CVI)	165
3.6	Plot Skri Sikap	194
3.7	Plot Skri Konsepsi Pentaksiran	199
3.8	Plot Skri Pembangunan Profesionalisme	204
3.9	Plot Skri Kepimpinan Pendidikan	212
3.10	Carta Alir Permohonan Kelulusan Jawatankuasa Etika Penyelidikan, UPSI	233
3.11	Carta Alir Permohonan Pindaan/Perubahan Setelah Kelulusan Etika Penyelidikan Diperolehi	234
4.1	Model Pengukuran Konstruk Amalan Pentaksiran	264
4.2	Model Pengukuran Awal Konstruk Sikap	268
4.3	Model Pengukuran Akhir Konstruk Sikap	271
4.4	Model Pengukuran Konstruk Konsepsi	274
4.5	Model Pengukuran Awal Konstruk Pembangunan Profesionalisme	278
4.6	Model Pengukuran Akhir Konstruk Pembangunan Profesionalisme	280



4.7	Model Pengukuran Awal Konstruk Kepimpinan Pendidikan	283
4.8	Model Pengukuran Akhir Konstruk Kepimpinan Pendidikan	286
4.9	Model CFA serentak (<i>pooled CFA</i>)	290
4.10	Model CFA serentak modifikasi	294
4.11	Rangka Model Persamaan Berstruktur antara konstruk kajian	303
4.12	Dapatan Pekali Regresi Piawai Model Persamaan Berstruktur Kajian	304
4.13	Hipotesis H _{a2a}	309
4.14	Hipotesis H _{a2b}	310
4.15	Hipotesis H _{a2c}	311
4.16	Hipotesis H _{a2d}	312
4.17	Hipotesis H _{a2e}	313
4.18	Hipotesis H _{a2f}	314
4.19	Hipotesis H _{a2g}	315
4.20	Hipotesis H _{a3a}	319
4.21	Hipotesis H _{a3b}	320
4.22	Hipotesis H _{a3c}	321
5.1	Hubungan Diantara Kepercayaan, Sikap, Niat dan Tingkahlaku (Fishbein & Ajzen, 2010)	359
5.2	Hubungan Tiga Penjuru Kajian Berdasarkan Teori Sosial Kognitif (Bandura, 1986)	372



SENARAI SINGKATAN

CFA	Analisis Faktor Pengesahan (<i>Confirmatory Factor Analysis</i>)
EFA	Analisis Faktor Penerokaan (<i>Exploratory Factor Analysis</i>)
LO	Hasil Pembelajaran
IPT	Institusi Pengajian Tinggi
IPTA	Institusi Pengajian Tinggi Awam
IPTS	Institusi Pengajian Tinggi Swasta
PPPM (PT)	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (Pendidikan Tinggi)
PPAT	<i>Personal Practice Assessment Theories</i>
PdP	Pengajaran dan Pembelajaran
PSPTN	Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara
MRU	Universiti Penyelidikan Malaysia
MQF	Rangka kerja Kelayakan Malaysia
SEM	Pemodelan Persamaan Berstruktur (<i>Structural Equation Modeling</i>)



BAB 1

PENGENALAN

1.1 Pendahuluan

Bab ini membincangkan aspek-aspek penting dalam kajian yang dijalankan. Diantaranya adalah latar belakang kajian, pernyataan masalah, tujuan kajian, objektif kajian, persoalan kajian, kepentingan kajian, batasan kajian, dan definisi istilah. Bahagian pengenalan memberi tumpuan kepada latar belakang Institusi Pendidikan Tinggi (IPT) Malaysia di mana kajian akan dijalankan. Seterusnya latar belakang kajian akan memberi fokus kepada perkara yang berkaitan dengan isu amalan pentaksiran. Masalah yang dikenalpasti akan dinyatakan pada bahagian persoalan kajian yang seterusnya membawa kepada penulisan objektif. Beberapa istilah penting yang digunakan juga akan didefinisikan. Selain itu, perbincangan secara mendalam adalah kerangka konseptual yang menjadi panduan dalam melaksanakan kajian ini.



1.2 Pengenalan

Pendidikan menjadi salah satu agenda utama pemimpin Tanah Melayu selepas mencapai kemerdekaan bilamana menyedari bahawa pendidikan tinggi merupakan sumber utama modal insan bagi meningkatkan taraf ekonomi rakyat (Tajudeen & Raja, 2019). Malaysia memberi perhatian khusus pada perkembangan pendidikan belia selepas laporan Khir Johari mengesyorkan bahawa perkembangan universiti perlu selaras dengan Dasar Pendidikan Kebangsaan (Tajudeen & Raja, 2019). Kini terdapat 20 buah universiti awam, 437 buah universiti swasta, 104 buah kolej komuniti dan 36 politeknik didirikan di Malaysia (MOHE, 2020). Pada tahun 2007, Kementerian Pendidikan Tinggi telah membina Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara (PSPTN) dengan matlamat mentransformasikan sektor Pendidikan Tinggi (IPT) Malaysia.

Antara pencapaian utama adalah pengswastaan institusi pendidikan tinggi termasuk membenarkan pembinaan cawangan institusi pendidikan tinggi antarabangsa di Malaysia yang meliputi mobiliti merentas sempadan yang lebih besar bagi pelajar dan kakitangan akademik serta pembangunan Universiti Penyelidikan Malaysia (MRU) (MOE, 2018).

Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Akta Pendidikan 1996) adalah melahirkan individu yang berpotensi secara holistik dan seimbang dari aspek intelek, emosi, rohani dan Jasmani. Justeru itu, Institusi Pengajian Tinggi (IPT) perlu bersifat pluralistik atas dasar kepelbagaian fungsi selain daripada mengadakan sesi pembelajaran terhadap pelajar. Ia bukan sahaja mempunyai hubungan yang simbiotik dengan persekitaran kerja dan sektor awam malahan harus memahami keperluan masyarakat setempat (Murray et al., 2019). Selain itu, IPT juga berfungsi sebagai pusat pengeluar tenaga





kerja mahir yang berpengetahuan tinggi. Bukan itu sahaja, tenaga mahir ini juga haruslah seorang pakar yang berfikiran kritis dan mampu menyelesaikan masalah kerja yang sukar. Maka, ini memberi satu cabaran kepada pihak IPT dan bakal graduan dalam melestarikan sistem teori yang berbentuk pengetahuan kepada bentuk praktikal (Masuku et al., 2020).

1.3 Latar Belakang Kajian

Salah satu punca pelajar berminat mengikuti pengajian di universiti adalah bagi membolehkan mereka mendapat pekerjaan yang bersesuaian dengan sijil akademik mereka. Akan tetapi tidak semua perkara ini berlaku. Ramai graduan yang tidak mendapat pekerjaan yang setaraf dengan sijil akademik mereka malah lebih parah lagi tiada pekerjaan langsung. Menurut kajian *Khazanah Research Institute*, sebanyak 95 peratus pekerja muda berada dalam kategori pekerjaan tidak berkemahiran dan 50 peratus daripada jumlah itu didapati mempunyai kelayakan pendidikan yang lebih tinggi berbanding skop pekerjaan tersebut (Najmi & Aza, 2020). Pada tahun 2018, kebolehpasaran graduan hanya meningkat kepada 1.1% sahaja berbanding tahun sebelumnya (MOE, 2018).

Beberapa punca permasalahan dan penyelesaian cuba diselidik oleh pengkaji. Berdasarkan satu kajian oleh Kinash, McGillivray dan Crane (2018) dalam menemuramah seramai 127 orang termasuk pelajar, alumni, tenaga pengajar dan majikan di Australia mendapati kesemua pihak berkepentingan ini berpendapat wujudnya jurang diantara teori dan praktis pembelajaran di universiti yang



mengurangkan nilai kebolehpasaran para graduan. Salah satu cara mengurangkan jurang tersebut adalah melalui penilaian dan lebih khusus lagi iaitu pentaksiran.

Dalam 10 lonjakan dalam Pelan PPPM (PT) 2015-2025 juga mengambil berat tentang kurikulum dan sistem sokongan pembelajaran di IPT. Rangka kerja Kelayakan Malaysia (MQF) juga telah menggariskan kaedah untuk membangunkan kurikulum yang menekankan lapan domain hasil pembelajaran (*Learning Outcome*) termasuk pernyataan kompetensi tentang apa yang perlu diketahui, difahami dan dilakukan oleh pelajar setelah tamat pendidikan di IPT. IPT perlulah mengamalkan pendekatan pengajaran yang sejajar dengan bidang ilmu dan kemahiran yang ditetapkan oleh pernyataan Hasil Pembelajaran Program (PLO) serta menggunakan instrumen pentaksiran yang sesuai untuk mengukur pencapaian holistik setiap pelajar (MOHE,

Ini selari dengan beberapa pendapat penyelidik terdahulu yang menyatakan untuk meningkatkan pembelajaran pelajar termasuk pengetahuan, pemahaman, kebolehan dan kemahiran mereka boleh dilakukan melalui proses pentaksiran (Carless, 2015; Fook, 2012; Banta & Palomba, 2014). Pentaksiran dianggap sebagai satu proses sistematik dalam mengumpul maklumat pembelajaran secara empirikal termasuk pengetahuan, kemahiran dan sikap para pelajar (Munna, 2021). Ia merupakan salah satu proses yang penting dalam membuat penilaian secara keseluruhan terhadap pelajar semasa proses pembelajaran (Henriette & Cecilia, 2020). Pentaksiran membantu pelajar memperolehi banyak manfaat sepanjang tempoh pembelajaran formal mereka samada melibatkan proses secara formal atau tidak formal bagi mengumpul bukti serta membuat rumusan tentang prestasi pembelajaran pelajar. Dalam mengukur kualiti



pembelajaran pelajar, tenaga pengajar perlu mahir menggunakan strategi dan instrumen yang sesuai untuk mengukur prestasi pelajar (Henriette & Cecilia, 2020). Ini kerana pentaksiran dianggap sebagai instrumen pedagogi yang mustahak untuk meningkatkan pembelajaran yang berkualiti. Ia juga penting bagi mempersiapkan pelajar mencapai tahap graduan yang bersifat holistik dan akhirnya menjadi pekerja mahir yang bertanggungjawab.

Medland (2016) menyatakan bahawa pentaksiran merangkumi apa yang pelajar lakukan dan membantu tenaga pengajar untuk mengetahui sama ada pelajar telah menguasai apa yang sepatutnya mereka pelajari berdasarkan hasil pembelajaran. Manakala, Carless (2007) mengakui pentaksiran boleh mendorong pembelajaran dan mengalakkan pelajar memberi maklumbalas secara terus agar kekal relevan dan berguna untuk alam pekerjaan mereka. Malahan, jika dirancang dengan baik dengan melibatkan teori dan praktikal, pembelajaran menjadi lebih bermakna (Brunton et al., 2016). Ujian atau instrumen pengukuran harus berdasarkan hasil pembelajaran serta penyemakan semula penilaian perlu dilakukan setelah tamat sesi pembelajaran bagi melihat kesesuaian ujian dengan hasil pembelajaran berlandaskan taksonomi Bloom (Bloom et al., 1956). Pelajar seharusnya memperoleh kemahiran generik seperti pemikiran kritis, inovasi dan berupaya menyelesaikan masalah secara sendirian atau kolaborasi dengan rakan sebaya melalui ujian yang disediakan oleh tenaga pengajar (Caena & Redecker, 2019). Maka berdasarkan fakta yang dinyatakan, pengkaji berpendapat penyelidikan tentang pentaksiran sangat penting dalam melahirkan graduan yang berkemahiran tinggi dan holistik.



Kerajaan Malaysia juga berusaha melakukan transformasi terhadap sistem pendidikan di Malaysia. Dibawah Pelan Transformasi PSPTN, Kementerian pendidikan merangka satu pelan tindakan yang dinamakan sebagai Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2015-2025 (Pendidikan Tinggi) atau PPPM (PT). PPPM (PT) mempunyai tiga fasa iaitu fasa pertama ialah kajian semula PSPTN (Februari 2013 hingga Februari 2014), fasa kedua ialah merangka konsep melibatkan 10 lonjakan (Mac 2014 hingga September 2014) dan fasa ketiga adalah memuktamadkan PPPM (PT) (Oktober 2014 hingga Mac 2015). 10 lonjakan yang dihasilkan adalah seperti Rajah 1.1. PPPM (PT) 2015-2025 mementingkan kemahiran graduan agar berupaya kekal relevan dalam suasana mencabar secara global (Badariah & Ahmad, 2014).



Rajah 1.1. 10 Lonjakan Aspirasi Sistem dan Aspirasi Pelajar (MOHE, 2020)

Menerusi PPPM (PT) 2015-2025 juga wujud salah satu elemen pembelajaran iaitu aktiviti pentaksiran perlu ditekankan terutama dalam mengembangkan penumpuan



terhadap pembelajaran secara aktif oleh pelajar. Maka, semua universiti di Malaysia wajib mengintegrasikan dua komponen penting iaitu hasil pembelajaran yang jelas serta boleh diukur dan pentaksiran yang berkualiti dan berasaskan kriteria PPPM (PT) 2015-2025 (Sulaiman et al., 2020).

Dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2015-2025, Kementerian Pendidikan Tinggi (KPT) menekankan aspek kemahiran generik yang perlu dikuasai oleh para graduan dalam mendepani persekitaran yang kompetitif diperingkat global. Justeru itu, salah satu agenda dalam pelan tersebut adalah memberi tumpuan terhadap penggunaan pentaksiran (Sulaiman et al., 2020). Ini kerana kemahiran generik seperti komunikasi berkesan, semangat berpasukan, kemahiran menyelesaikan masalah, kreatif dan inovatif dapat dinilai melalui aktiviti pentaksiran (Chan et al., 2017). Ini diakui oleh Kinash et al., (2018) dalam kajian secara kualitatif terhadap sekumpulan pensyarah, majikan, alumni dan pelajar di Australia mendapati kesemua mereka sepakat menyatakan 'kata kunci' bagi meningkatkan kebolehpasaran graduan adalah melalui aktiviti pentaksiran. Ini selari dengan beberapa kajian lain yang menyokong pentaksiran sebagai penyumbang dalam kebolehpasaran graduan (Sokhanvar et al., 2021; Jorre et al., 2021).

Bermula dari pandangan Biggs (1996) yang menyatakan pentaksiran yang baik haruslah sejajar dengan pengajaran dan pembelajaran pelajar. Bukan sekadar itu sahaja, ia juga mestilah menyentuh tiga domain utama pelajar iaitu domain kognitif, domain psikomotor dan domain afektif yang diperkenalkan oleh Bloom et al., (1956). Maka, Kementerian Pendidikan Tinggi Malaysia menyarankan pentaksiran di IPT tidak lagi bergantung semata-mata pada peperiksaan akhir (sumatif) tetapi juga pentaksiran





secara berterusan (formatif) (MQA, 2014). KPT telah menyerahkan tanggungjawab mengawal kualiti pendidikan tinggi kepada pihak Agensi Kelayakan Malaysia (MQA). Pihak MQA telah menetapkan setiap IPT yang hendak berakreditasi penuh perlu mematuhi garispanduan yang ditetapkan untuk pengajaran dan pentaksiran. Pelaksanaan ujian pentaksiran harus mengambilkira hasil akhir pembelajaran kursus dan program. Secara ringkasnya, pelaksanaan pentaksiran ini mampu memberi hasil pembelajaran yang optima namun ia memerlukan komitmen dari pihak pensyarah, pelajar dan pentadbir IPT di Malaysia (Damit et al., 2021).

Namun begitu, banyak kajian menunjukkan tenaga pengajar di IPT Malaysia masih tidak memahami cara melaksanakan pentaksiran yang efektif (Bakar et al., 2018; Othman et al., 2016; Norhayati et al., 2013). MQA juga pernah melaporkan bahawa Proses Penambahbaikan Kualiti Berterusan (CQI) masih belum dilaksanakan sepenuhnya dan tenaga pengajar memerlukan lebih bimbingan dalam melaksanakan pentaksiran kerana tiada mekanisme yang sesuai untuk menyokong pentaksiran dan penilaian CQI (Damit et al., 2021). Kajian di luar negara juga tidak kurang banyaknya tentang kurangnya kemahiran tenaga pengajar semasa melaksanakan pentaksiran terutama yang melibatkan pentaksiran formatif. Menurut Kitula dan Ogoti (2018), kesukaran melaksanakan pentaksiran berkesan menyebabkan ianya tidak dilaksanakan dengan baik atas sebab pensyarah dan pelajar kurang melibatkan diri ketika melakukan tugas pentaksiran justeru itu tugas tersebut tidak dapat menilai secukupnya hasil pembelajaran yang diharapkan.

Hasil pentaksiran juga tidak sejajar dengan apa yang diharapkan. Walaupun pentaksiran sepatutnya memberi pengukuran yang baik terhadap kemampuan pelajar





namun adakalanya ini tidak berlaku. Smith et al., (2018) mendakwa semasa proses penilaian inovatif serta hasil pentaksiran diperhalusi, ia menunjukkan kegagalan dalam usaha meningkatkan pembelajaran pelajar. Jika proses memperbaiki pembelajaran kurang dilakukan, maka hubungan diantara pentaksiran dengan PdP tidak akan sejajar (Baird et al., 2017). Pengkaji seperti Mathers, Finney dan Hathcoat (2018) mendakwa bahawa hubungan antara peningkatan pembelajaran serta markah penaaakulan saintifik pelajar dengan kerja kursus yang direka untuk meningkatkan kemahiran tersebut gagal dicapai dengan bukti sahih yang dihasilkan.

Pensyarah juga dikatakan kurang mahir dalam menilai pentaksiran para pelajar yang berupaya mendalami kemahiran generik seperti pentaksiran secara kolaboratif. Pelajar sering mengalami masalah terutama mengoptima hasil pembelajaran kolaboratif akibat mendapat bimbingan yang minima dari pensyarah semasa pembelajaran dan pentaksirannya. Malahan, pensyarah juga menghadapi masalah dalam merekabentuk pentaksiran secara kolaboratif (De Hei et al., 2015). Ini kerana pengetahuan mereka dalam menaksir pembelajaran kolaboratif masih terhad (Hali et. al., 2021). Selain itu, tenaga pengajar juga perlu berkemahiran dalam menilai kesahan pentaksiran dan mengawal tingkahlaku pelajar semasa mentaksir (Meijer et al., 2020). Walaupun pensyarah bergelut dengan kedua-dua aspek ini namun mereka sering dilihat cuba memperbaiki literasi pentaksiran mereka (De Hei et al., 2015).

Amalan tentang pentaksiran masih terus dikaji terutama pembangunan baru instrumen yang berkaitan dengannya (Yan & Pastore, 2022). Hal ini kerana perubahan sistem pembelajaran yang semakin canggih tetapi mencabar sesuai dengan revolusi pendidikan ke arah indusri 4.0. Bertahun lamanya tenaga pengajar dikatakan masih





kurang mahir mentaksir sehingga pelajar masih tidak mencapai potensi kebolehpasaran (Stiggins, 2014). Ini disebabkan kekurangan latihan secara mendalam tentang pentaksiran (Mertler, 2009) serta kurang berkemahiran dalam membina ujian pentaksiran menyebabkan mereka menggunakan prosedur pentaksiran yang tidak sah (Yan & Cheng, 2015). Proses pentaksiran ternyata memerlukan kemahiran yang tinggi dalam diri tenaga pengajar kerana mereka harus bijak menilai kelemahan dan kekuatan pembelajaran setiap pelajar (Fives & Barnes, 2020). Bukan itu sahaja, mereka harus tahu cara mengenalpasti jurang diantara pembelajaran pelajar dengan pencapaian akademik dimana melibatkan beberapa proses pentaksiran termasuk merekabentuk, mengumpul dan memberi maklumbalas terhadap pelajar tentang pembelajaran mereka (Areekkuzhiyil, 2021).



memberi keputusan yang konsisten dalam peningkatan pembelajaran pelajar namun ramai tenaga pengajar sering dilihat suka bekerja secara bersendirian dan menganggap pentaksiran yang mereka lakukan adalah hak mutlak dan tidak perlu dikongsi (Kurland, 2010). Tambahan pula, pensyarah juga gagal melakukan keseragaman semasa mentaksir. Pernyataan ini dikuatkan lagi dengan kajian yang dibuat oleh Damit et al., (2021) ke atas sekumpulan pendidik kolej di Malaysia. Menurut pengkaji, pensyarah mendakwa pemarkahan tidak diselaraskan walaupun mereka dibekalkan dengan skema pemarkahan. Bukan itu sahaja, dapatan kajian mereka juga mendapati para pensyarah tersebut menghadapi cabaran masa dalam melaksanakan pentaksiran kerana terlalu banyak tanggungjawab selain mengajar menyebabkan semakin pentaksiran akhir yang tidak konsisten dan penyediaan soalan yang tidak seragam. Dilihat tahap komitmen yang tinggi dari para pensyarah serta masa yang lama juga diperlukan untuk





merekabentuk, menjalankan proses pentaksiran serta menganalisa hasil pentaksiran (Sun & Lee, 2020).

Walaupun hampir sedekad telah diperkenalkan kaedah pentaksiran yang lebih seimbang untuk pembangunan diri pelajar namun pensyarah masih kurang memahami teknik serta tatacara pentaksiran yang berkesan disebabkan pentaksiran mempunyai hubungan yang sangat kompleks dimana ia melibatkan domain kognitif, pengetahuan serta afektif tenaga pengajar (Fives & Barnes, 2020). Sistem pentaksiran alaf baru dipercayai dapat memastikan kualiti dalam pembelajaran pelajar selain berupaya mempengaruhi cara pelajar memahami pembelajaran namun pelaksanaannya amat mencabar (Almarghani & Mijatovic, 2017). Tenaga pengajar haruslah memiliki tahap kemampuan yang tinggi untuk melaksanakan aktiviti pentaksiran (Gaikwad et al., 2023). Penggunaan kaedah yang pelbagai dan penggredan yang jitu boleh meningkatkan lagi motivasi pelajar serta menangani keperluan mereka dalam memahami pembelajaran (Mellati & Khademi, 2018). Kajian oleh Singh et al., (2017) di IPT Malaysia menunjukkan pensyarah menggunakan kaedah pentaksiran yang sangat terhad seperti sesi soal jawab (oral) dan pentaksiran berasaskan rakan sebaya. Selain itu, mereka juga hanya memberi maklumbalas spontan seperti membetulkan jawapan pelajar. Pengkaji beranggapan pensyarah kurang berkemahiran mengendalikan pentaksiran kaedah soal jawab dan pentaksiran rakan sebaya. Dalam kajian lain, pensyarah juga dikatakan sederhana dalam mengamalkan pentaksiran walaupun pengetahuan mereka tentang pentaksiran adalah tinggi (Othman et al., 2017).

Menurut Deneen dan Brown (2011), cabaran utama memupuk amalan pentaksiran yang baik dalam kalangan pendidik bukan sahaja bergantung pada pengetahuan dan





kemahiran mereka, malahan juga konsepsi mereka tentang amalan pentaksiran. Terdapat kajian yang menyokong kewujudan pengaruh yang besar pada konsepsi tenaga pengajar dalam mengamalkan pentaksiran mereka (Levy & Nasser, 2015; Kahn, 2000). Konsepsi tentang kepentingan pentaksiran dalam pembelajaran boleh wujud disebabkan oleh faktor pengalaman mereka semasa menjadi pelajar (Pajares, 1992) serta latihan dalaman yang mereka hadiri (Kirsch et al., 2020). Kajian Brown (2002) terhadap guru sekolah rendah di New Zealand menunjukkan tidak banyak perbezaan konsepsi para tenaga pengajar terhadap amalan pentaksiran dengan jumlah kursus formal pentaksiran yang mereka hadiri semasa di universiti. Ini menunjukkan bahawa kursus formal pentaksiran di universiti yang dihadiri hanya memberi impak terhadap pengetahuan tetapi tidak pada konsepsi sedia ada para guru. Pengkaji menyarankan lebih banyak latihan dalaman secara berterusan untuk para pendidik di sepanjang kerjaya mereka.



Latihan dalaman sepanjang kerjaya tenaga pengajar dikenali sebagai pembangunan profesionalisme juga penting dalam meningkatkan keyakinan para pendidik melaksanakan amalan pentaksiran (Mertler, 2009; Mellati & Khademi, 2018). Menurut DeLuca et al., (2018), tenaga pengajar masih masih kurang latihan dalaman terutama amalan pentaksiran. Alkharusi et al., (2012) menyatakan bahawa amalan menganalisa pentaksiran tiada hubungan dengan pengetahuan tentang pentaksiran tetapi keyakinan sendiri pendidik yang mempunyai hubungan yang positif dengan amalan tersebut. Keyakinan sendiri juga memberi impak yang positif terhadap tingkahlaku pendidik untuk melaksanakan amalan pentaksiran. Pengkaji menyarankan pembangunan profesionalisme pendidik dipertingkatkan agar pendidik mempunyai nilai keyakinan sendiri yang tinggi. Namun demikian, Randel et al., (2013) pula





menyatakan pembangunan profesionalisme hanya meningkatkan pengetahuan tenaga pengajar sahaja tetapi tidak mempengaruhi amalan pentaksiran mereka. Menurut Yan dan Cheng (2015), amalan pentaksiran terutama pentaksiran formatif banyak dipengaruhi oleh faktor kontekstual seperti faktor peribadi dan faktor luaran.

1.4 Pernyataan Masalah

Dalam menentukan keberkesanan pentaksiran di IPT, tenaga pengajar memainkan peranan yang amat penting kerana mereka adalah barisan hadapan dalam memikul amanah melaksanakan proses tersebut (Yan et. al., 2022). Walaubagaimanapun, kajian oleh Sulaiman et al., (2020) menunjukkan pensyarah IPT Malaysia mempunyai amalan pentaksiran pada tahap yang berbeza. Ini kerana amalan pentaksiran pensyarah dipengaruhi oleh pengalaman lampau yang diterima semasa pembelajaran di universiti, jawatan yang dipegang dan bidang yang diikuti semasa di universiti. Ini mengakibatkan cabaran besar yang dihadapi dalam mengamalkan pentaksiran secara efektif.

Kekurangan kajian dalam menyiasat pemahaman pensyarah serta amalan pentaksiran mereka masih dapat dilihat (Sadler & Reimann, 2018). Ini kerana wujud hubungan yang kompleks di antara pandangan, pemahaman dan amalan pentaksiran pendidik yang masih tidak difahami sepenuhnya dan jurang besar dalam memahami kaedah meningkatkan amalan pentaksiran (Fulmer et al., 2015). Faktor peribadi tenaga pengajar seperti sikap (Kincal & Ozan, 2018), konsepsi pentaksiran (Fulmer, Tan, & Lee, 2019) dan pengetahuan (Puspawati, 2019) sering mempengaruhi kemahiran amalan pentaksiran mereka. Selain itu, faktor kontekstual seperti barisan kepimpinan





pendidikan (Karadag, 2020) dan pembangunan profesionalisme pendidik (Zerey, 2018) juga memainkan peranan dalam meningkatkan kemahiran pendidik mengamalkan pentaksiran.

Namun, Fulmer et al., (2015) memasukkan kedua-dua faktor sebagai faktor kontekstual yang mempengaruhi pentaksiran tenaga pengajar. Kajian siasatan tentang faktor kontekstual yang mempengaruhi amalan pentaksiran masih kurang jika dibandingkan kajian tentang faktor kontekstual yang mempengaruhi amalan pengajaran (Rubie-Davies et al., 2012; Fulmer et al., 2015). Maka, penyelidikan ini akan mengkaji hubungan amalan pentaksiran dengan sikap, konsepsi pentaksiran, pembangunan profesionalisme dan kepimpinan pendidikan yang membentuk sebuah model. Model ini diharapkan dapat membantu pihak pentadbir universiti dan pensyarah dalam memperbaiki kualiti pentaksiran di IPT kerana setakat yang diketahui oleh pengkaji adalah sehingga kini kekurangan satu model yang mengabungkan konstruk yang dinyatakan dalam satu model untuk menilai kemahiran pensyarah mengamalkan pentaksiran. Kajian ini juga penting kerana menurut Izci (2018) tanpa mengetahui cara menangani bagaimana tenaga pengajar memahami pentaksiran, maka sukar untuk memotivasi mereka mempraktik pentaksiran yang berkesan dalam menyokong pembelajaran.

Kaedah kajian juga boleh dijadikan sebagai penentu jurang (*gap*) kajian dalam melihat hubungan kemahiran pensyarah dalam mengamalkan pentaksiran. Kajian ini menggunakan kaedah SEM yang boleh mengatasi kaedah tradisional multivariat (SPSS). SEM merupakan kaedah paling sesuai dalam menganalisa model yang berasaskan teori dan mengandungi lebih dari satu konstruk secara serentak (Awang et





al., 2018). Maka, beberapa objektif kajian, persoalan kajian dan hipotesis kajian diterangkan bagi menguatkan lagi kepentingan melakukan penyelidikan ini.

1.5 Objektif Kajian

Objektif umum kajian ini adalah mengenalpasti hubungan berstruktur diantara kepimpinan pendidikan, sikap, konsepsi pentaksiran, pembangunan profesionalisme dan amalan pentaksiran. Selain itu, mengenalpasti sikap, konsepsi pentaksiran dan pembangunan profesionalisme pensyarah sebagai hubungan perantara (*mediation*).

Secara khusus, kajian ini dilaksanakan bagi memenuhi objektif-objektif kajian berikut:

1. Menenal pasti tahap sikap, konsepsi pentaksiran, pembangunan profesionalisme, kepimpinan pendidikan dan amalan pentaksiran.
2. Mengukur kesepadanan model berstruktur bagi konstruk konsepsi pentaksiran terhadap amalan pentaksiran, sikap terhadap amalan pentaksiran, pembangunan profesionalisme terhadap amalan pentaksiran, kepimpinan pendidikan terhadap amalan pentaksiran dengan data kajian.
3. Menilai pengaruh signifikan secara langsung menggunakan Model Persamaan Berstruktur yang mengaitkan:
 - a) sikap terhadap amalan pentaksiran.
 - b) pembangunan profesionalisme terhadap sikap.
 - c) kepimpinan pendidikan terhadap pembangunan profesionalisme.
 - d) kepimpinan pendidikan terhadap amalan pentaksiran.
 - e) pembangunan profesionalisme terhadap amalan pentaksiran.
 - f) konsepsi pentaksiran terhadap sikap.



g) konsepsi pentaksiran terhadap amalan pentaksiran

4. Menilai pengaruh perantara (*mediator*) :

- a) sikap terhadap hubungan antara pembangunan profesionalisme dan amalan pentaksiran.
- b) sikap terhadap hubungan antara konsepsi pentaksiran dan amalan pentaksiran.
- c) pembangunan profesionalisme sebagai perantara hubungan antara kepimpinan pendidikan dan amalan pentaksiran.

1.6 Persoalan Kajian

Kajian ini dijalankan adalah untuk menjawab soalan kajian yang telah dibentuk.

Berikut adalah persoalan kajian tersebut:

- 1. Apakah tahap sikap, konsepsi pentaksiran, pembangunan profesionalisme dan kepimpinan pendidikan dan amalan pentaksiran?
- 2. Adakah terdapat kesepadanan model berstruktur bagi sikap, konsepsi pentaksiran, pembangunan profesionalisme, kepimpinan pendidikan dan amalan pentaksiran dengan data kajian?
- 3. Adakah model struktur menunjukkan pengaruh signifikan secara langsung:
 - a) sikap terhadap amalan pentaksiran?
 - b) pembangunan profesionalisme terhadap sikap?
 - c) kepimpinan pendidikan terhadap pembangunan profesionalisme?
 - d) kepimpinan pendidikan terhadap amalan pentaksiran?

- e) pembangunan profesionalisme terhadap amalan pentaksiran?
 - i) konsepsi pentaksiran terhadap sikap?
 - j) konsepsi pentaksiran terhadap amalan pentaksiran?
4. Adakah terdapat:
- a) pengaruh sikap sebagai perantara dalam hubungan antara pembangunan profesionalisme dan amalan pentaksiran?
 - b) pengaruh sikap sebagai perantara dalam hubungan antara konsepsi pentaksiran dan amalan pentaksiran?
 - c) pengaruh pembangunan profesionalisme sebagai perantara dalam hubungan antara kepimpinan pendidikan dan amalan pentaksiran?

1.7 Hipotesis Kajian

Selaras dengan objektif dan persoalan kajian, kajian ini menguji beberapa hipotesis. Persoalan kajian pertama dijawab menggunakan statistik deskriptif, jadi hipotesis tidak diperlukan. Untuk menjawab persoalan kajian kedua dan ketiga, dikemukakan hipotesis-hipotesis seperti berikut:

Hipotesis Kajian 1:

H_{a1}: Terdapat kesepadanan model berstruktur bagi konstruk konsepsi pentaksiran terhadap amalan pentaksiran, sikap pensyarah terhadap amalan pentaksiran, pembangunan profesionalisme, kepimpinan pendidikan dan amalan pentaksiran pensyarah dengan data kajian.

Hipotesis Kajian 2:

H_a2a: Sikap mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap amalan pentaksiran.

H_a2b: Pembangunan profesionalisme mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap sikap.

H_a2c: Kepimpinan pendidikan mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap pembangunan profesionalisme.

H_a2d: Kepimpinan pendidikan mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap amalan pentaksiran.

H_a2e: Pembangunan profesionalisme mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap amalan pentaksiran.

H_a2f: Konsepsi pentaksiran mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap sikap.

H_a2g: Konsepsi pentaksiran mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap amalan pentaksiran.

Hipotesis Kajian 3:

H_a3a: Sikap sebagai perantara dalam hubungan antara pembangunan profesionalisme dan amalan pentaksiran.

H_a3b: Sikap sebagai perantara dalam hubungan antara konsepsi pentaksiran dan amalan pentaksiran.

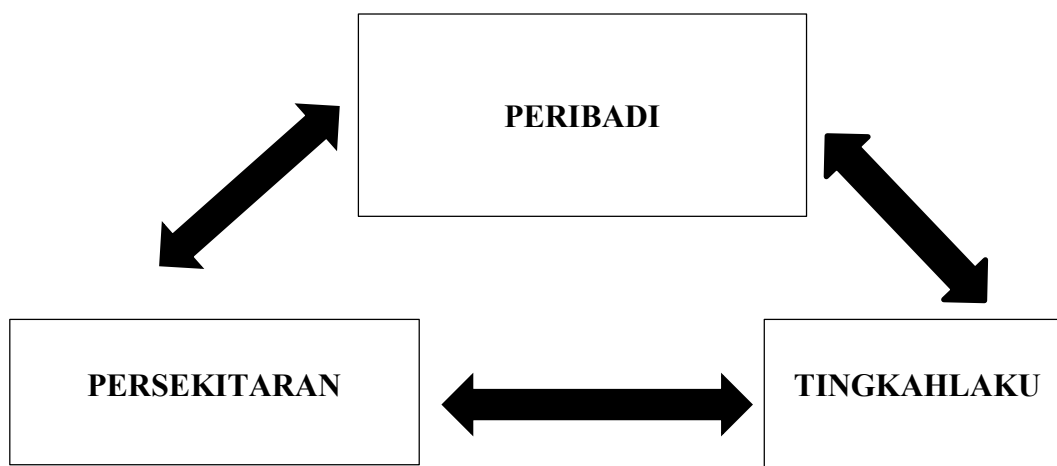
H_a3c: Pembangunan profesionalisme sebagai perantara dalam hubungan antara Kepimpinan pendidikan dan amalan pentaksiran.



1.8 Kerangka Teori Kajian

Pentaksiran merupakan tugas yang berat kepada pensyarah kerana ia memerlukan masa yang lama serta pemikiran yang mendalam untuk dilakukan. Salah percaturan dalam menilai pelajar boleh menyekat keyakinan mereka untuk terus maju. Maka, amatlah penting melakukan penyelidikan yang berkaitan dengan faktor-faktor yang boleh mempengaruhi amalan pentaksiran pensyarah. Penyelidik psikologi menyatakan bahawa manusia akan lebih proaktif bergantung pada persekitaran sosial keberadaan mereka (Ryan & Deci, 2000). Persekitaran sosial banyak mempengaruhi pembangunan diri yang berlaku dalam diri individu (Bandura, 2000). Justeru itu, kajian ini menggunakan Teori Sosial Kognitif (1986) sebagai kerangka teori bagi meneliti lebih mendalam mekanisma bagaimana manusia menangani pengaruh persekitaran apabila cuba mencapai matlamat yang diinginkan. Teori Sosial Kognitif membentuk rangka kerja teori yang digunakan untuk menganalisis motivasi, pemikiran dan tindakan seseorang dengan meletakkan mereka dalam persekitaran sosial. Ia secara khusus menangani hubungan tiga penjuru berbalik (*Triadic reciprocal*) iaitu persekitaran, peribadi (kognitif) dan tingkahlaku. Hubungan tiga penjuru ni saling mempengaruhi antara satu sama lain. Dalam erti kata lain, Teori Sosial Kognitif (SCT) yang dibangunkan oleh Bandura (1986) mengusulkan perubahan tingkah laku manusia terjadi hasil kesan interaksi dinamik yang berterusan di antara keperibadian seseorang, corak tingkah laku, dan persekitaran seperti dalam Rajah 1.2.





Rajah 1.2. Teori Kajian berdasarkan Teori Sosial Kognitif (Bandura, 1986)

Di dalam konteks pengaruh sosial terhadap tingkah laku seseorang, SCT menggalakkan pemerhatian melalui dua lensa keupayaan utama manusia iaitu pemerhatian dan kawalan sendiri. Manusia dilahirkan dengan kebolehan memerhati yang tinggi.

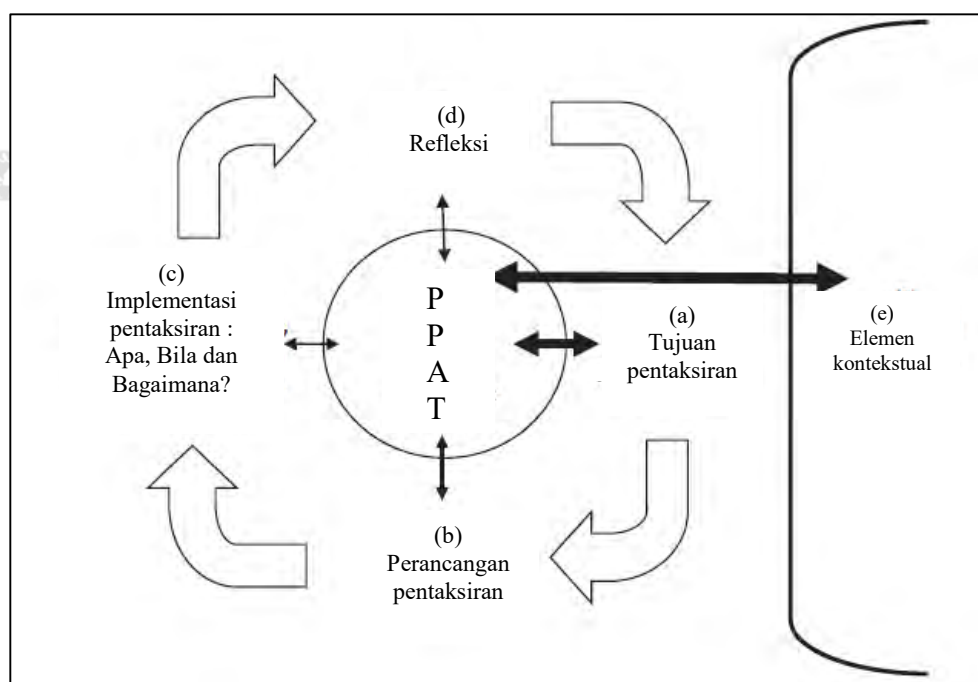
Pemerhatian terhadap perkara yang berlaku disekeliling mereka menjadikan mereka berpengetahuan serta berkebolehan di mana seterusnya ini memberi impak terhadap niat dan tingkahlaku mereka (Bandura, 1977). Kawalan sendiri adalah aspek di mana apabila seseorang telah berjaya, mereka lebih bermotivasi dan bertindak dengan lebih sesuai terhadap pengaruh persekitaran (Bandura, 1993). Dalam kajian ini, lima konstruk digunakan untuk melihat pengaruh antara satu dengan yang lain. Pengaruh peribadi termasuk sikap dan konsepsi pentaksiran. Konsepsi adalah kepercayaan dalam diri pensyarah tentang kepentingan amalan pentaksiran. Bandura (1986) menyatakan tiada perkara yang lebih utama melainkan kepercayaan seseorang terhadap keupayaan mengawal diri sendiri dan persekitaran. Faktor persekitaran yang dipilih dalam kajian ini adalah kepimpinan pendidikan dan pembangunan profesionalisme dimana keduanya adalah faktor luaran ini boleh mempengaruhi faktor peribadi (sikap dan konsepsi) serta faktor tingkah laku (amalan pentaksiran).

Kajian ini akan melihat adakah konstruk-construct tersebut saling mempengaruhi dan jika benar, maka faktor tersebut perlu di ambil berat oleh pihak berkepentingan agar amalan pentaksiran para pensyarah dapat diperkasakan. Sememangnya manusia berupaya membuat pengamatan diri sendiri yang dipanggil '*self-reflective capability*' di mana keupayaan inilah membolehkan seseorang membuat analisis terhadap pengalaman mereka yang membuatkan mereka tertarik untuk melakukan sesuatu tugas (Bandura, 1986). Bertepatan dengan pendapat Yan dan Pastore (2022) yang mengatakan latihan profesionalisme terhadap pentaksiran hanya dapat meningkatkan pengetahuan tetapi tidak pada amalan mereka. Mereka juga mendakwa faktor luaran dan peribadi yang memotivasi mereka untuk mengamalkan pentaksiran.

Kerangka konseptual umpama satu justifikasi terhadap sesuatu kajian perlu dijalankan (Varpio et al., 2020). Ia (i) menerangkan pengetahuan dari kajian literatur yang diperolehi (ii) mengenalpasti jurang atau masalah kajian (iii) garis panduan terhadap asas metodologi yang digunakan. Kerangka konseptual ialah keseluruhan, orientasi logik dan perkaitan yang membentuk pemikiran, struktur, rancangan dan asas pelaksanaan keseluruhan kajian penyelidikan (Kivunja, 2018) serta dianggap sebagai pemikiran pengkaji dalam mengenalpasti topik kajian, persoalan kajian, teori atau model digunakan, kaedah, analisis kajian dan tafsiran hasil kajian (Ravitch & Riggan, 2017). Kerangka konseptual juga menunjukkan hubungan antara pelbagai

elemen yang terlibat dalam aktiviti tertentu dan biasanya dalam bentuk carta alir, diagram atau bentuk lain (Leshem & Trafford, 2007).

Varpio et al. (2020) menganggap kerangka konseptual sebagai kawasan dimana pengkaji melakukan penyelidikan. Kerangka konseptual kajian ini dibina dengan merujuk kajian lepas yang mengandungi elemen yang sama tetapi dalam bentuk kajian yang berbeza. Kajian ini menggunakan beberapa model untuk membangunkan kerangka konseptual kajian. Model amalan pentaksiran yang dipengaruhi oleh beberapa faktor dalaman dan luaran telah dicadangkan oleh Model *Personal Practice Assessment Theories* (PPATs) yang dibina oleh Box et al. (2015) seperti dalam Rajah 1.3.



Rajah 1.3. Model *Personal Practice Assessment Theories* (PPATs) (Box et al., 2015)

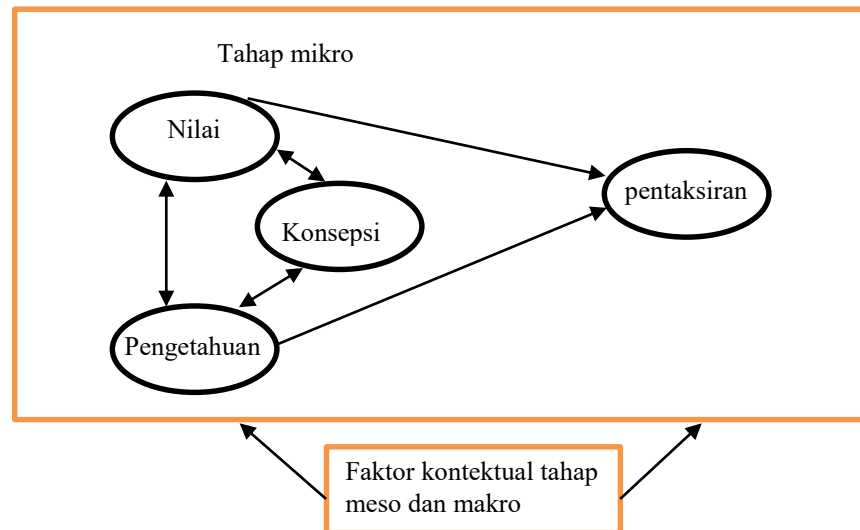
Box et al. (2015) menggunakan Model PPAT untuk menerangkan elemen dalaman dan luaran yang memainkan peranan penting dalam mempengaruhi pentaksiran para tenaga pengajar. Berdasarkan model Rajah 1.3, PPAT tenaga pengajar (E) mempengaruhi



tujuan aktiviti pentaksiran dilakukan (A). Faktor peribadi pensyarah seperti sikap, konsepsi pentaksiran dan pengetahuan serta faktor kontekstual seperti ketua institusi, polisi dan latihan pentaksiran mempengaruhi tujuan aktiviti pentaksiran, seterusnya perancangan pentaksiran (B) dilakukan oleh pensyarah juga mempengaruhi pelaksanaan pentaksiran (C). Kesimpulannya, faktor kontekstual dan personal memainkan peranan besar dalam mempengaruhi aktiviti pentaksiran pensyarah.

Selain itu, faktor yang mempengaruhi kemahiran amalan pentaksiran juga diterangkan menggunakan Model Kontekstual yang dibangunkan oleh Fulmer et al., (2015) dimana faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran melibatkan tiga komponen yang dinamakan tahap mikro, tahap meso dan tahap makro seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 1.4. Tahap mikro merangkumi beberapa faktor pengaruh dalaman tenaga pengajar seperti sikap, konsepsi pentaksiran dan pengetahuan tenaga pengajar. Ia juga dikaitkan dengan faktor dalaman berlaku di dalam seperti saiz kelas, interaksi bersama pelajar dan pengetahuan pelajar. Tahap meso pula melibatkan faktor di luar kelas tetapi memberi kesan langsung terhadap amalan pentaksiran pendidik. Contohnya, polisi institusi, pentadbir institusi, sistem sokongan pihak ibubapa. Tahap makro adalah faktor luaran yang tidak mempengaruhi secara langsung terhadap kemahiran mengamalkan pentaksiran dikalangan tenaga pengajar. Akan tetapi, ia mempengaruhi tahap meso dan dengan itu secara tidak langsung akan juga mempengaruhi tahap mikro para pendidik. Tahap makro termasuk sistem pendidikan negara, polisi diperingkat negeri dan daerah.



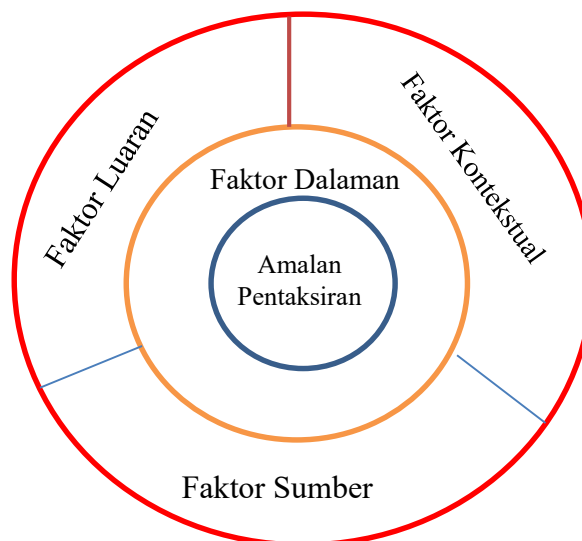


Rajah 1.4. Model Hubungan diantara Tahap Mikro, Tahap Meso dan Tahap Makro terhadap Amalan Pentaksiran (Fulmer et al., 2015)

Seterusnya, model yang digunakan dalam memperkukuhkan lagi kerangka konseptual

kajian ini berdasarkan model (Rajah 1.4) yang dibina oleh Izci (2016). Izci (2016) mendakwa model faktor amalan mereka berasaskan dari Model Clarke dan

Hollingsworth dan Model Persepsi Guru Pentaksiran Formatif.



Rajah 1.5. Model Faktor Amalan Pentaksiran (Izci, 2016)



Model yang didasari dari Clarke dan Hollingsworth ini mengandungi empat faktor perubahan dalam pembangunan diri pendidik terhadap amalan pentaksiran iaitu faktor luaran, faktor dalaman, faktor kontekstual dan faktor sumber. Faktor peribadi termasuk pengetahuan (Marshall, 2006), kepercayaan (McMillan, 2003) dan sikap (Carless, 2005).

Sikap adalah antara faktor dalaman yang berperanan besar dalam mengubah tindakan seseorang. Menurut Carless (2005), terdapat hubungan yang kuat diantara sikap pendidik dengan amalan pentaksiran. Tenaga pengajar yang terbiasa dengan pentaksiran tradisional (sumatif) sahaja, akan berasa agak sukar untuk menerima pentaksiran formatif (Flaitz, 2011). Teori Tingkah Laku Terancang menerangkan sikap sebagai satu penilaian individu terhadap kesan pelaksanaan sesuatu tingkah laku. Sikap yang positif akan menguatkan lagi keinginan seseorang individu itu untuk melakukan sesuatu tingkah laku (Ajzen & Fishbein, 2000). Sikap yang positif akan mendorong tenaga pengajar melaksanakan amalan pentaksiran yang berkesan seterusnya dapat meningkatkan pencapaian pelajar tetapi keadaan akan sebaliknya berlaku apabila tenaga pengajar mempunyai sikap negatif terhadap amalan tersebut (Bahiti et al., 2022).

Faktor lain yang memainkan peranan penting dalam mempengaruhi amalan pentaksiran para pendidik termasuk sokongan dari ketua (Leahy, 2005), sikap pelajar (Buck, 2009), sokongan ibubapa (Carless, 2005) dan persekitaran institusi pendidikan





(Marsh, 2007). Salah satu faktor yang paling kritikal adalah tingkah laku kepimpinan pendidikan sesebuah institusi pendidikan. Pemimpin dalam institusi pendidikan adalah orang yang bertanggungjawab merancang pembangunan program, menyediakan sumber, meningkatkan prestasi pekerja dan pelajar dengan cara memotivasi dan membimbing mereka untuk mencapai objektif institusi (Karadag, 2020). Mereka bukan sahaja melibatkan diri dengan pelajar dan kakitangan mereka akan tetapi mereka harus berkolaborasi dengan masyarakat luar seperti ibubapa dan organisasi perniagaan dalam meningkatkan pembelajaran pelajar (Busher et al., 2006). Ketua yang memahami kepentingan pendidikan pelajar akan menyokong penggunaan pentaksiran yang pelbagai di mana ini akan mempengaruhi tenaga pengajar untuk mengadaptasi penggunaan pentaksiran yang pelbagai juga (Tierney, 2006).

Selain itu, pembangunan profesionalisme juga sering menjadi perkara utama dalam sesi perbincangan oleh pembuat polisi sistem pendidikan bagi meningkatkan hasil pembelajaran pelajar (Walker, 2015). Pembangunan profesionalisme penting dalam meningkatkan motivasi tenaga pengajar tentang penggunaan pentaksiran yang pelbagai apabila kejayaan diraih oleh pelajar (Lee & William, 2005). Tenaga pengajar perlu bersedia untuk berubah kerana aspek profesionalisme melibatkan perubahan amalan dan sikap. Hal ini bertepatan dengan saranan Guskey (2010) dalam Model Perubahan Guru yang diutarakan oleh beliau berasaskan idea bahawa pembangunan



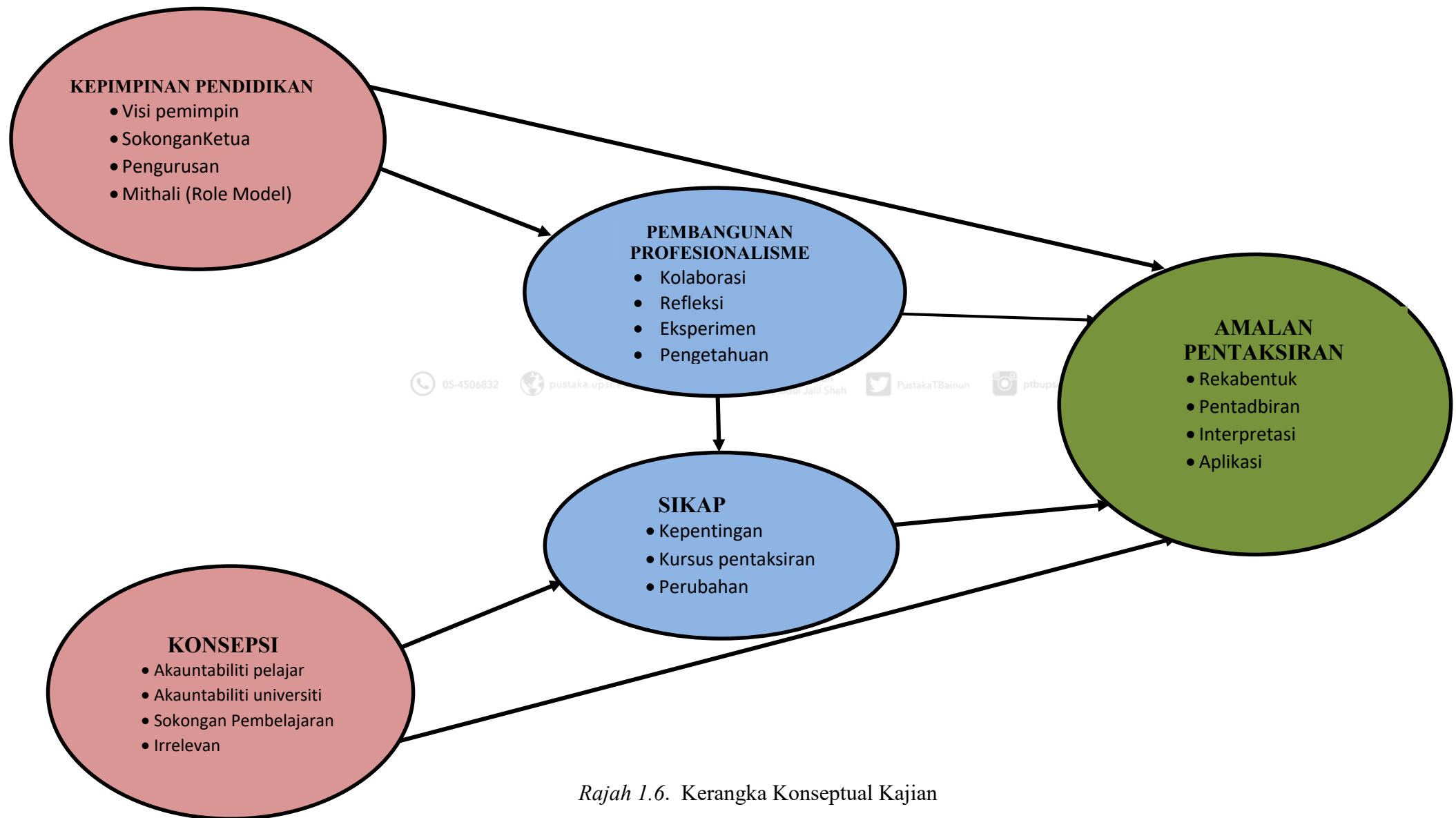


profesional adalah proses pembelajaran berasaskan pengalaman untuk guru. Menurut beliau, tiga matlamat utama program pembangunan profesional guru adalah perubahan amalan guru di dalam kelas, perubahan dalam hasil pembelajaran pelajar serta perubahan dalam sikap guru. Borko (2004) merumuskan pembelajaran pendidik boleh berlaku dalam pelbagai aspek termasuk semasa di kelas, komuniti sekolah, kursus profesional atau bengkel pembangunan profesionalisme. Ia boleh berlaku secara tidak formal seumpama perbualan dengan rakan sekerja atau selepas kaunseling dengan pelajar.

Keseluruhannya, kerangka konseptual kajian dalam Rajah 1.6 menghubungkan

beberapa konstruk seperti konsepsi pentaksiran, sikap, pembangunan profesionalisme dan kepimpinan pendidikan dalam mempengaruhi kemahiran pensyarah mengamalkan pentaksiran. Hubungan struktural untuk kesemua konstruk terlibat akan dikaji untuk mengenalpasti perkaitan antara konstruk yang dinyatakan bagi meningkatkan kualiti pentaksiran pensyarah agar lebih berupaya untuk mencapai visi, misi dan aspirasi sistem pendidikan tinggi Malaysia terhadap graduan IPT Malaysia.





Rajah 1.6. Kerangka Konseptual Kajian

1.10 Kepentingan Kajian

Kajian ini bukan sekadar menghuraikan amalan para pensyarah sahaja tetapi menyiasat lebih mendalam sikap pensyarah, konsepsi pentaksiran, kepimpinan pendidikan dan pembangunan profesionalisme dalam mempengaruhi amalan mereka. Pentaksiran sangat penting dalam melahirkan graduan yang berkebolehpasaran tinggi. Ini kerana pengujian yang dilakukan ke atas pelajar-pelajar universiti melibatkan domain kognitif (pengetahuan), psikomotor (fizikal) dan afektif (emosi) (MQA, 2014). Pentaksiran matapelajaran di universiti bukan sahaja berbentuk peperiksaan akhir semester (sumatif) sahaja namun ia juga mentaksir sepanjang pembelajaran (formatif). Ada juga segolongan masyarakat yang menyalahkan pihak KPT dengan mengatakan punca penggangguran adalah disebabkan kursus yang ditawarkan di universiti kurang kompetitif (Najmi & Aza, 2020) namun disangkal sepenuhnya oleh unit kualiti IPT (MQA). MQA telah mengeluarkan satu garis panduan dalam menyelaraskan setiap matapelajaran untuk sesebuah program yang diiktiraf dan universiti perlu mematuhi garis panduan tersebut.

Salah satu golongan yang penting dalam melaksanakan garis panduan tentang pentaksiran ini adalah pihak tenaga pengajar universiti. Tanpa sikap yang positif, kemahiran tinggi dan konsepsi yang baik tentang pentaksiran, sudah pastinya pentaksiran terutamanya pentaksiran berbentuk formatif gagal dilakukan. Banyak kajian dilakukan ke atas pensyarah semenjak pentaksiran berasaskan hasil dilaksanakan di IPT Malaysia yang merangkumi pentaksiran formatif dan sumatif. Namun, kurang

kajian yang mengaitkan sikap dan konsepsi pensyarah dalam menguji kemahiran mereka mengamalkan pentaksiran.

Seterusnya, kajian ini juga mengambil konstruk lain juga iaitu kepimpinan pendidikan dan pembangunan profesionalisme untuk dikaitkan dengan sikap, konsepsi pentaksiran dan amalan pentaksiran pensyarah. Kepimpinan pendidikan dan pembangunan profesionalisme adalah antara elemen penting yang mempengaruhi amalan pentaksiran pensyarah secara tidak langsung (Fulmer et al., 2015; Izci, 2017; Yan et al., 2021). Maka kajian ini akan menggabungkan beberapa konstruk iaitu sikap, konsepsi, kepimpinan pendidikan dan pembangunan profesionalisme yang mempengaruhi amalan pentaksiran para pensyarah dimana belum ada kajian yang dilakukan secara serentak untuk kelima-lima konstruk yang dipilih. Selain itu, penggunaan kaedah *Structural Equation Modelling* (SEM) adalah antara kaedah terkini yang boleh melaksanakan tugas analisa secara serentak yang berguna dalam kajian ini.

Kajian ini diharapkan dapat memberi sumbangan ilmiah yang dapat diguna pakai sebagai sumber rujukan pada masa akan datang. Selain itu, kajian ini juga dapat memberi sedikit informasi pada pihak pentadbir universiti serta pihak berkepentingan dalam menilai amalan pentaksiran para pensyarah dan cara untuk membantu para pensyarah bagi meningkatkan kemahiran amalan pentaksiran mereka.

1.11 Batasan Kajian

Berikut diperincikan batasan kajian yang dilakukan oleh penyelidik untuk melaksanakan kajian ini. Kajian ini melibatkan populasi staf akademik di IPT Malaysia sahaja. IPT tersebut mestilah berdaftar dibawah Agensi Kelayakan Malaysia (MQA) dan mengikuti panduan 'Kod Amalan Akreditasi Program (COPPA)'. Ini tidak termasuk institusi yang menjalani kursus kemahiran seperti Politeknik dan Institut Kemahiran Mara (IKM). Kajian ini juga tidak melibatkan tenaga pengajar lain seperti guru sekolah rendah dan menengah kerana sistem kawalselia pentadbiran dan demografi responden yang berbeza.

Kajian ini juga berbentuk keratan rentas (*cross sectional*) dimana masa kajian adalah sekali sahaja dan pendek. Soal selidik digunakan untuk mendapatkan maklumat yang diperlukan dan penganalisisan data bergantung sepenuhnya kepada item-item yang dibangunkan oleh penyelidik berdasarkan adaptasi dan modifikasi terhadap beberapa kajian terdahulu bagi setiap konstruk yang dikaji. Kajian ini tidak menggunakan sesi temuramah dan eksperimen tetapi bergantung kepada kaedah soal selidik bagi mendapatkan jawapan. Oleh itu, dapatan kajian adalah bergantung sepenuhnya kepada kefahaman, kejujuran, keikhlasan dan kesanggupan responden untuk menjawab kesemua item dalam soal selidik. Keadaan ini mungkin menyumbang kepada kekurangan ataupun ketepatan serta pengiktirafan daripada penyelidik lain. Rekabentuk tinjauan ini juga lebih menggambarkan pengaruh signifikan dalam menerangkan perkaitan di antara kelima-lima pembolehubah. Kajian ini juga menawarkan perspektif yang luas tentang hubungan kepimpinan pendidikan, konsepsi pentaksiran pensyarah, sikap pensyarah, pembangunan profesionalisme dan amalan

pentaksiran para pensyarah di Malaysia tetapi tidak mengkaji dengan lebih mendalam dan terperinci. Pemahaman yang lebih mendalam tentang interaksi ini memerlukan penyelidikan kualitatif. Skop kajian hanya memfokuskan tentang kemahiran dalam mengamalkan pentaksiran yang dilakukan oleh pensyarah sahaja. Justeru, dalam kajian in, penyelidik tidak memberi fokus kepada faktor-faktor lain selain daripada konsepsi pensyarah tentang pentaksiran serta sikap dalam melaksanakan pentaksiran. Konstruk lain seperti pembangunan profesionalisme dan kepimpinan pendidikan juga dikaji dalam melihat kewujudan sumbangan terhadap amalan mentaksir dalam kalangan para pensyarah. Batasan lain adalah lokasi para responden iaitu pensyarah di Semenanjung Malaysia sahaja. Ini kerana bilangan IPT di Sabah dan Sarawak adalah terhad jika dibandingkan dengan Semenanjung Malaysia.

1.12 Definisi Operasional

Definisi operasional menjelaskan konsep-konsep utama dalam konteks kajian adalah seperti berikut:

1.12.1 Amalan Pentaksiran

Amalan pentaksiran meliputi kemahiran pentaksiran secara tradisional dan alternatif memandangkan banyak kajian literatur yang menyokong gabungan teknik ini dalam menilai pembelajaran pelajar (Suurtamm, Koch & Arden, 2010). Amalan pentaksiran juga mengukur keupayaan pendidik menggunakan kaedah yang tertentu dalam



mengukur hasil pembelajaran yang berbeza terhadap pelajar (Christoforidou et al., 2014). Dalam kajian ini, amalan pentaksiran ditakrifkan sebagai kemahiran pensyarah merekabentuk, merancang, menganalisis dan menggunakan hasil pentaksiran dalam meningkatkan hasil pembelajaran para pelajar.

1.12.2 Sikap

Menurut Ajzen, (2000) bahawa sikap digambarkan sebagai perasaan dan kepercayaan seseorang individu dalam memberi tindak balas terhadap sesuatu perkara itu sama ada dalam ia berbentuk positif atau negatif. Ia merupakan karakter yang menyediakan nilai yang kukuh, kepercayaan, dan kemahiran kepada pendidik untuk membuat keputusan dan tindakan dalam melaksanakan tugas mereka kelak. Azwar (2010), pula mentakrif sikap sebagai pandangan dan perasaan yang mudah terpengaruh dengan peristiwa yang dilalui, perkara yang diketahui dan kesan dari peristiwa yang dilalui.

Kepercayaan terhadap sesuatu perkara boleh mempengaruhi sikap individu (Coon & Mitterer, 2015). Kesimpulannya, sikap merupakan kesediaan dalaman seseorang untuk bertindak apabila berdepan dengan objek yang disukai atau sebaliknya (Zubir, 2019). Eagly dan Chaiken (1993) membahagikan sikap kepada tiga komponen iaitu afektif (emosi), kognitif (kepercayaan) dan tingkahlaku (perbuatan terhadap situasi atau objek) dimana reaksi tiga domain ini membentuk satu ikatan yang kuat terhadap sikap seseorang terhadap sesuatu objek (Bryant, 1997). Dalam kajian ini, sikap ditakrifkan sebagai perasaan seseorang yang meliputi domain afektif (emosi), kognitif





(pengetahuan) dan tingkahlaku dalam memberi tindak balas terhadap sesuatu perkara samada positif atau negatif.

1.12.3 Konsepsi Pentaksiran

Menurut Thompson (1992), konsepsi adalah istilah umum yang dibentuk berdasarkan kepercayaan, konsep, kehendak, pilihan, makna serta pemikiran seseorang tentang sesuatu perkara. Konsepsi diumpamakan seperti tingkap di mana seseorang melihat, mentafsir dan memahami pemikiran mereka tentang dunia (Pratt, 1992). Brown (2002) mendefinisi konsepsi sebagai idea yang berbeza dan bertindak sebagai rangkakerja melalui pendapat, intepretasi serta interaksi tenaga pengajar dengan suasana pengajaran. Barnes, Fives dan Dacey (2014) mendefinisi konsepsi pentaksiran sebagai persepsi dan tahap kesedaran pendidik tentang pentaksiran.

Walaupun konsepsi seseorang boleh tersilap namun ia tetap mempengaruhi nilai dan sikap seseorang (Brown, 2002). Menurut Looney et al., (2018) konsepsi adalah sesuatu yang kompleks dan mempunyai hubungan yang dinamik dengan amalan pentaksiran. Adakalanya perbuatan boleh mempengaruhi kepercayaan. Menurut Brown (2022), istilah konsepsi merujuk penerimaan, keyakinan, pengakuan mental atau perasaan pasti akan benarnya sesuatu perkara. Ia membabitkan keadaan psikologi di mana seseorang individu menganggap atau menerima sesuatu idea sebagai benar. Eggen dan Kauchak (2004) menyatakan konsepsi adalah satu nilai yang terbentuk melalui pengalaman yang dijalani oleh tenaga pengajar. Maka, dalam kajian ini, konsepsi pentaksiran ditakrifkan sebagai kepercayaan serta refleksi pemikiran





pensyarah tentang tujuan pentaksiran yang mempengaruhi nilai dan sikap mereka terhadap kemahiran mengamalkan pentaksiran.

1.12.4 Pembangunan Profesionalisme

Menurut Marcelo (2009), pembangunan profesionalisme bermaksud satu proses secara sendirian atau kolektif dimana ia perlu dilalui oleh tenaga pengajar dalam mengembangkan tahap profesionalisme mereka sebagai seorang yang pakar dalam kerjaya mereka. Ini boleh dicapai melalui pelbagai usaha dan pengalaman samada berbentuk formal maupun tidak formal. Ia juga adalah satu proses pembelajaran secara berterusan dimana tenaga pengajar terlibat secara sukarela (Diaz-Maggioli, 2003) samada mereka sedar atau tidak dimana ianya boleh meningkatkan kualiti pendidikan mereka (Day, 2019).

Pembangunan profesionalisme secara formal adalah satu usaha yang dilakukan secara sistematik samada di dalam atau diluar institusi pendidikan untuk meningkatkan pengetahuan, sikap positif, amalan pedagogi serta pembelajaran tenaga pengajar (Price, 2017). Bengkel adalah salah satu acara berjadual dimana seorang pakar bidang menyampaikan isi kandungan dan tenaga pengajar mendengar secara pasif (Loucks-Horsley et al., 2010). Selain itu, aktiviti seperti persidangan, kursus dan latihan juga dianggap sebagai aktiviti pembangunan profesionalisme yang pasif juga kerana tenaga pengajar hanya bertindak sebagai peserta yang diharapkan memperolehi pengetahuan tertentu (Garet et al., 2001). Maka dalam kajian ini, pembangunan profesionalisme





pensyarah ditakrifkan sebagai proses pembelajaran mereka tentang pentaksiran yang melibatkan dimensi refleksi diri, eksperimentasi, pengetahuan serta kolaborasi.

1.12.5 Kepimpinan Pendidikan

Kebelakangan ini kajian tentang kepimpinan pendidikan menjadi satu tarikan baru dalam meneroka bagaimana pemimpin boleh mempengaruhi pembelajaran pelajar serta kecemerlangan institusi pendidikan (Hallinger & Piyaman, 2019). Kepimpinan pendidikan dirujuk sebagai ketua institusi yang mempengaruhi tenaga pengajar melalui penetapan visi pembelajaran (Murphy et al., 2006). Penetapan visi pembelajaran merujuk pada bagaimana kepimpinan pendidikan mengatur strategi dalam memberi inspirasi kepada peningkatan tugas tenaga pengajar (Hallinger et al., 2017). Umpamanya, menyediakan keadaan tempat kerja yang menyokong pembelajaran dan pembangunan tenaga pengajar, mengawalselia sumber dan aktiviti, memperkasakan tenaga pengajar untuk mengambil alih pembelajaran mereka, dengan menyokong pelaksanaan pembelajaran (Liu et al., 2016). Kepimpinan boleh membawa pelbagai maksud yang tersendiri. Dalam kajian ini, definisi kepimpinan dipinjam dari Patterson (1993) iaitu satu proses yang mempengaruhi orang lain bagi mencapai persetujuan bersama untuk kemajuan organisasi. Kepimpinan dianggap sebagai proses dan bukan mengenai sifat keperibadian. Kedua, kepimpinan melibatkan pengaruh yang memerlukan interaksi antara manusia dan ketiga, kepimpinan bertujuan membantu organisasi pendidikan mencapai matlamat kearah pengamalan yang berkesan.



Kepimpinan pendidikan adalah kerangka utama dalam kajian ini dan menurut Cuban (1988) terdapat lebih dari 350 istilah yang digunakan dalam mentakrif maksud kepimpinan pendidikan. Walaubagaimanapun, banyak penyelidik yang bersetuju kepentingan pemimpin terhadap keberkesanan institusi pendidikan dan kemajuan institusi pendidikan (Bush & Glover, 2003). Barisan pemimpin dalam institusi pendidikan diistilahkan sebagai ‘kepimpinan pendidikan’ atau ‘kepimpinan berteraskan pendidikan’ semenjak tahun 1980 (Talebizadeh et al., 2021). Ini memberi cabaran besar terhadap barisan kepimpinan pendidikan kerana tugas mereka bukan sahaja mentadbir tetapi mewujudkan suasana institusi dimana pembelajaran dan pengajaran dapat dipertingkatkan (Imig et al., 2019).

Ketua institusi pendidikan perlu bekerjasama dengan tenaga pengajar dalam pembangunan kurikulum, pengajaran dan peningkatan pembelajaran pelajar (Abdul Hamid & Alias, 2023). Aktiviti harian serta tindakan keputusan yang dibuat oleh ketua institusi boleh menunjukkan gaya kepimpinan mereka (Noonan & Walker, 2008). Ketua yang banyak memberi tumpuan kepada tenaga pengajar dalam pembangunan secara positif kapasiti institusi boleh meningkatkan pencapaian pelajar. Gaya kepimpinan adalah faktor utama mempengaruhi kepuasan kerja orang bawahan dimana kepuasan kerja memberi kesan terhadap kejayaan sesebuah organisasi (Bhaesajsangan, 2010). Dalam kajian ini, definisi kepimpinan pendidikan merujuk pada ketua yang merancang visi, mithali (*role model*) terhadap pensyarah, menyokong pembelajaran pensyarah dengan menyediakan sumber tenaga dan kewangan.



1.13 Rumusan Bab

Kajian tentang faktor peribadi dan kontekstual yang mempengaruhi amalan pentaksiran tenaga pengajar masih kurang dilakukan berbanding faktor yang mempengaruhi amalan pengajaran mereka (Yan et al., 2022). Sebenarnya, amalan pentaksiran boleh menjadi sesuatu yang membebankan para pensyarah jika mereka tidak menyedari kepentingan amalan tersebut dalam meningkatkan prestasi dan kompetensi generik para graduan universiti. Justeru itu, kajian ini dirangka dengan memberi fokus kepada pembinaan model melibatkan beberapa konstruk yang mempengaruhi tahap amalan para pensyarah seperti sikap pensyarah, konsepsi pentaksiran, pembangunan profesionalisme dan kepimpinan institusi terhadap amalan pentaksiran mereka menerusi pendekatan pemodelan persamaan berstruktur.