

KONSEPSI PENGAJARAN PENSYARAH DAN KAITANNYA DENGAN
PENDEKATAN PEMBELAJARAN PELAJAR

AHMAD JOHARI BIN SIHES

UNIVERSITI TEKNOLOGI MALAYSIA

BAHAGIAN A – Pengesahan Kerjasama*

Adalah disahkan bahawa projek penyelidikan tesis ini telah dilaksanakan melalui kerjasama antara _____ dengan _____

Disahkan oleh:

Tandatangan : Tarikh :

Nama :

Jawatan :
(Cop rasmi)

** Jika penyediaan tesis/projek melibatkan kerjasama.*

BAHAGIAN B – Untuk Kegunaan Pejabat Sekolah Pengajian Siswazah

Tesis ini telah diperiksa dan diakui oleh:

Nama dan Alamat
Pemeriksa Luar : **Prof. Dr. Saedah binti Siraj**
Fakulti Pendidikan,
Universiti Malaya,
50603 Kuala Lumpur

Nama dan Alamat
Pemeriksa Dalam I : **Prof. Madya Dr. Mohamed Najib bin Abdul Ghafar**
Fakulti Pendidikan,
UTM, Skudai

Pemeriksa Dalam II : **Prof. Dr. Ismail bin Kailani**
Fakulti Pendidikan,
UTM, Skudai

Pemeriksa Dalam III : **Dr. Abdul Rahim bin Hamdan**
Fakulti Pendidikan,
UTM, Skudai

Nama Penyelia I : **Prof. Dr. Zaitun binti Hj Sidin**
Fakulti Pendidikan,
UTM Skudai

Disahkan oleh Timbalan Pendaftar di Sekolah Pengajian Siswazah:

Tandatangan : Tarikh :

Nama : **EN. KHASSIM BIN ISMAIL**

KONSEPSI PENGAJARAN PENSYARAH DAN KAITANNYA DENGAN
PENDEKATAN PEMBELAJARAN PELAJAR

AHMAD JOHARI BIN SIHES

Tesis ini dikemukakan
sebagai memenuhi syarat penganugerahan
ijazah Doktor Falsafah (Kurikulum dan Pengajaran)

Fakulti Pendidikan
Universiti Teknologi Malaysia

JULAI 2009

DEDIKASI

Sentiasa diingati:

Ayahanda Haji Sihes Bin Kastawi
Ibunda Hajah Marsidah Bt Haji Tahir

Sentiasa dikasihi:

Nora'aidah Bt Md Yassin

Sentiasa disayangi:

Ahmad Adzim
Ahmad Akmal
Ahmad Firdaus

Sentiasa dihormati:

Pensyarah-pensyarah
Rakan-rakan dan
Teman-teman seperjuangan

PENGHARGAAN

Dengan Nama Allah Yang Maha Pengasih lagi Maha Penyayang. Setinggi-tinggi kesyukuran dipanjatkan kepada Allah S.W.T. kerana dengan limpah kurnia dan izin-Nya kajian ini dapat disempurnakan. Selawat dan salam ke atas junjungan besar Nabi Muhammad S.A.W. yang menyampaikan risalah dakwahnya sehingga dapat mengeluarkan umat ini daripada kegelapan dengan izin Allah S.W.T.

Sekalung penghargaan dan ucapan jutaan terima kasih kepada **Profesor Dr Zaitun bte Hj Sidin**, penyelia kajian ini yang begitu berdedikasi memberi tunjuk ajar, ilmu pengetahuan, bimbingan serta dorongan yang berterusan sepanjang kajian ini dijalankan.

Ribuan terima kasih juga diucapkan kepada semua pensyarah Universiti Teknologi Malaysia, terutamanya di Fakulti Pendidikan, di atas segala kerjasama dan bantuan dalam menyiapkan kajian ini. Semoga segala jasa dan budi yang telah dicurahkan akan mendapat balasan daripada Allah S.W.T , dan dapatan daripada kajian ini akan memberi manfaat kepada semua.

ABSTRAK

Kajian deskriptif ini bertujuan untuk menentukan konsepsi pengajaran pensyarah serta faktor yang mempengaruhinya. Kajian ini juga meninjau kaitan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan pembelajaran pelajar mereka. Konsepsi pengajaran dalam kajian ini terdiri daripada Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan (PIP) dan Orientasi Memudahkan Pembelajaran (MP). Faktor yang dikaji adalah latar belakang pensyarah iaitu pengalaman mengajar, bidang disiplin dan jawatan manakala faktor persekitaran pengajaran pensyarah pula terdiri daripada saiz kelas, beban akademik, sokongan pengajaran, kawalan pengajaran dan ciri pelajar. Kaedah persampelan rawak berstrata digunakan yang melibatkan 313 orang responden terdiri daripada Pensyarah, Profesor Madya dan Profesor untuk mengkaji konsepsi pengajaran pensyarah. Instrumen yang digunakan ialah soal selidik *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) untuk menentukan konsepsi pengajaran pensyarah, manakala soal selidik *Perception of Teaching Environment* (PTE) digunakan untuk meninjau persepsi persekitaran pengajaran pensyarah. Dalam kajian kaitan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan pembelajaran pelajar pula, seramai 34 orang pensyarah serta 779 pelajar mereka terlibat sebagai sampel. Data daripada pelajar diperolehi menggunakan soal selidik *Revised Two-Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F). Data dianalisis menggunakan statistik deskriptif, korelasi, korelasi berganda, ANOVA Tiga-Hala, ANOVA Satu-Hala, MANOVA Satu-Hala dan regresi berganda pada aras signifikan 0.05. Dapatan kajian menunjukkan pensyarah lebih cenderung kepada Konsepsi Pengajaran Orientasi MP (min=4.40) berbanding Konsepsi Pengajaran Orientasi PIP (min=4.21). Analisis data menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi PIP berdasarkan faktor latar belakang pensyarah, namun begitu terdapat perbezaan yang signifikan untuk Konsepsi Pengajaran Orientasi MP berasaskan bidang disiplin. Persepsi pensyarah terhadap persekitaran pengajaran mereka pula berada pada tahap sederhana (min = 3.48) dan tidak terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan kesemua komponen latar belakang pensyarah. Persepsi persekitaran pengajaran pensyarah menunjukkan hubungan yang signifikan dengan kedua-dua Konsepsi Pengajaran Orientasi PIP ($R = 0.230$, $p = 0.005$) dan Orientasi MP ($R = 0.363$, $p = 0.0001$). Hanya komponen sokongan pengajaran menyumbang secara signifikan iaitu sebanyak 4.2% terhadap varians Konsepsi Pengajaran Orientasi PIP, manakala komponen jawatan, kawalan pengajaran dan sokongan pengajaran menunjukkan sumbangan yang signifikan iaitu sebanyak 12.8% terhadap varians Konsepsi Pengajaran Orientasi MP. Kajian ini juga menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan dalam perubahan pendekatan pembelajaran permukaan dalam kalangan pelajar yang diajar oleh pensyarah yang mempunyai Konsepsi Pengajaran Orientasi MP yang tinggi dan pensyarah yang mempunyai Konsepsi Pengajaran Orientasi MP yang rendah. Akhir sekali kajian ini mengemukakan model pengukuhan konsepsi pengajaran pensyarah untuk mengurangkan pembelajaran permukaan dalam kalangan pelajar universiti.

ABSTRACT

The general purpose of this descriptive research is to determine lecturers' teaching conceptions and the factors influencing their teaching conceptions. The research also studied the relations between lecturers' teaching conceptions and students' approaches to learning. The teaching conceptions examined are Knowledge Transmission (KT) Orientation and Learning Facilitation (LF) Orientation. The factors being studied were lecturers' background consisting of teaching experience, academic discipline and position while the teaching environment factor consists of class size, academic workload, support for teaching, control of teaching and students' characteristics. Stratified random sampling was used to determine the sample and a total of 313 lecturers were involved to study the lecturers' teaching conceptions. Data were collected from the lecturers using *Lecturers' Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) questionnaire to determine the lecturers' teaching conceptions meanwhile *Perception of Teaching Environment* (PTE) questionnaire was used to evaluate perception of their teaching environment. A total of 34 lecturers and 779 students were involved in the study to determine the relations between lecturers' teaching conceptions and students' approaches to learning. Data from students were collected using *Revised Two-Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F). Descriptive, correlations, multiple correlations, three-way ANOVA, one-way ANOVA, one-way MANOVA and multiple regression statistics were used to analyse the data set at 0.05 significance level. Results revealed that lecturers are more inclined towards the LF Orientation (mean=4.40) compared to the KT Orientation (mean=4.21). There was no significant difference in the KT Orientation among the lecturers based on their background factor. However lecturers from different academic background have significantly different levels of LF Orientation. The lecturers' perception of their teaching environment was at medium level (mean=3.48) and has significant relationships with both teaching conceptions orientations (KT; $R=0.230$, $p=0.005$) (LF; $R=0.363$, $p=0.0001$). Support for teaching element significantly contributed 4.2% towards the variance in the KT Orientation while position, control of teaching and support for teaching elements significantly contributed 12.8% towards the variance in the LF Orientation. Research findings also showed that there was a significant difference in change of surface learning approach among students taught by lecturers who are high in LF Orientation and low in LF Orientation. A model to enhance lecturers' teaching conceptions that reduce students' surface learning approach in university is proposed.

KANDUNGAN

BAB	PERKARA	MUKA SURAT
	PENGESAHAN STATUS TESIS	
	PENGESAHAN PENYELIA	
	PENGESAHAN SEKOLAH PENGAJIAN	
	SISWAZAH	
	TAJUK TESIS	
	PENGAKUAN PENULIS	ii
	DEDIKASI	iii
	PENGHARGAAN	iv
	ABSTRAK	v
	ABSTRACT	vi
	KANDUNGAN	vii
	SENARAI JADUAL	xvi
	SENARAI RAJAH	xxii
	SENARAI SINGKATAN	xxiv
	SENARAI LAMPIRAN	xxvi
1	Pengenalan	
	1.1 Pendahuluan	1
	1.2 Latar Belakang Masalah	2
	1.2.1 Pengajaran Dan Pembelajaran Di Universiti	2

1.2.2	Konsepsi Pengajaran Pensyarah	4
1.2.3	Pendekatan Pembelajaran pelajar	6
1.2.4	Konsepsi Pengajaran Pensyarah Dan Pendekatan Pembelajaran Pelajar	10
1.3	Pernyataan Masalah	13
1.4	Objektif Kajian	15
1.5	Soalan Kajian	16
1.6	Hipotesis Kajian	16
1.7	Rasional Kajian	20
1.8	Kepentingan Kajian	22
1.9	Kerangka Teori Kajian	24
1.10	Batasan Kajian	30
1.11	Definisi Operasional	31
1.11.1	Konsepsi	31
1.11.2	Konsepsi Pengajaran	32
1.11.3	Orientasi	32
1.11.4	Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	33
1.11.4.1	Latihan Untuk Pekerjaan	33
1.11.4.2	Penggunaan Media	33
1.11.4.3	Menyampaikan Maklumat	34
1.11.4.4	Pengetahuan Dalam Mata Pelajaran	34
1.11.5	Orientasi Memudahkan Pembelajaran	34
1.11.5.1	Penyelesaian Masalah	35
1.11.5.2	Pengajaran Interaktif	35
1.11.5.3	Fasilitator Pengajaran – Pembelajaran	35
1.11.5.4	Prihatin Terhadap Pelajar	36

	1.11.5.5	Motivator Pelajar	36
1.11.6		Pensyarah	36
1.11.7		Jawatan	36
1.11.8		Pengalaman Mengajar	37
1.11.9		Bidang Disiplin	37
1.11.10		Pendekatan Pembelajaran	37
1.11.11		Pendekatan Permukaan	37
1.11.12		Pendekatan Mendalam	38
1.11.13		Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah	38
	1.11.13.1	Kawalan Pengajaran	38
	1.11.13.2	Saiz Kelas	39
	1.11.13.3	Ciri-Ciri Pelajar	39
	1.11.13.4	Sokongan Pengajaran	39
	1.11.13.5	Beban Akademik	39
1.12		Penutup	40

2 TINJAUAN LITERATUR

2.1		Pendahuluan	41
2.2		Pengajaran Dan Pembelajaran	41
2.3		Teori Pengajaran Dan Pembelajaran	42
	2.3.1	Aliran Konstruktivisme	42
	2.3.2	Aliran Konstitusionalisme	43
2.4		Teori Pengajaran Universiti	44
	2.4.1	Teori 1: Pengajaran Sebagai Penyampaian	44
	2.4.2	Teori 2: Pengajaran Sebagai Mengorganisasi Aktiviti Pelajar	45
	2.4.3	Teori 3: Pengajaran Sebagai Memastikan Pembelajaran	46
2.5		Konsepsi, Kepercayaan Dan Pengajaran	48

2.5.1	Konsepsi Dan Kepercayaan	49
2.5.2	Perbezaan Antara Konsepsi Dan Kepercayaan	49
2.6	Konsepsi Pengajaran Pensyarah	51
2.6.1	Konsepsi Pengajaran Model Kontinum (Kontinum Berpusatkan Pensyarah/Berorientasikan Isi Kandungan – Berpusatkan Pelajar/Berorientasikan Pembelajaran)	51
2.6.2	Konsepsi Pengajaran Model Perkembangan	57
2.6.3	Model-Model Lain Konsepsi Pengajaran Pensyarah	59
2.7	Konsepsi Pengajaran Pensyarah Dan Pendekatan Pengajaran Pensyarah	63
2.8	Persekitaran Pengajaran Pensyarah	67
2.8.1	Persekitaran Pengajaran Dan Konsepsi Pengajaran	68
2.8.2	Persekitaran Pengajaran Dan Latar Belakang Pensyarah	70
2.9	Model Pengajaran Dan Pembelajaran	71
2.10	Pendekatan Pembelajaran Pelajar	73
2.11	Konsepsi Pembelajaran Pelajar	81
2.12	Hubungan Antara Konsepsi Pengajaran Pensyarah, Pendekatan Pengajaran Pensyarah Dan Pendekatan Pembelajaran Pelajar	85
2.13	Penutup	87

3 METODOLOGI KAJIAN

3.1	Pengenalan	88
-----	------------	----

3.2	Reka Bentuk Kajian	89
3.3	Kajian Bahagian I	91
3.3.1	Populasi Dan Sampel Kajian	92
3.3.2	Instrumen Kajian	97
3.3.2.1	Bahagian A (Latar Belakang Pensyarah)	97
3.3.2.2	Bahagian B (Soal Selidik Konsepsi Pengajaran Pensyarah)	99
3.3.2.3	Bahagian C (Soal Selidik Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah)	101
3.3.3	Kesahan Instrumen Kajian	102
3.3.3.1	Kesahan Soal Selidik Konsepsi Pengajaran Pensyarah (LCTL)	102
3.3.3.2	Kesahan Soal Selidik Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah (PTE)	104
3.3.4	Kebolehpercayaan Instrumen Kajian	105
3.3.4.1	Kebolehpercayaan Soal Selidik Konsepsi Pengajaran Pensyarah (LCTL)	106
3.3.4.2	Kebolehpercayaan Soal Selidik Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah (PTE)	107
3.3.5	Kajian Rintis Bahagian I Kajian	108
3.3.6	Analisis Data Kajian Bahagian I	111
3.3.6.1	Penerokaan Dan Saringan Data	111
3.3.6.2	Analisis Deskriptif	112
3.3.6.3	Analisis Inferens	113
(a)	Analisis ANOVA Tiga-Hala	114

	(b)	Analisis MANOVA Satu-Hala	114
	(c)	Analisis Korelasi	115
	(d)	Analisis Korelasi Berganda	116
	(e)	Analisis Regresi Berganda	116
	(f)	Analisis Korelasi Separa (<i>Semi-Partial Correlations</i>)	117
3.4		Kajian Bahagian II	120
3.4.1		Populasi Dan Sampel Kajian	120
3.4.2		Instrumen Kajian	121
3.4.2.1		Bahagian A (Maklumat Latar Belakang Pelajar)	121
3.4.2.2		Bahagian B (Soal Selidik R-SPQ-2F)	121
3.4.3		Kesahan Soal Selidik R-SPQ-2F	124
3.4.4		Kebolehpercayaan Soal Selidik R-SPQ-2F	124
3.4.5		Kajian Rintis Bahagian II Kajian	125
3.4.6		Analisis Data Kajian Bahagian II	127
3.4.6.1		Analisis Deskriptif	127
	(a)	Kategori Konsepsi Pengajaran Pensyarah	127
	(b)	Pendekatan Pembelajaran Pelajar	128
3.4.6.2		Analisis Inferens	129
3.5		Prosedur Mengumpul Data	129
3.6		Penutup	131
4		ANALISIS DATA DAN KEPUTUSAN KAJIAN	
4.1		Pengenalan	132
4.2		Penerokaan Dan Saringan Data	133
4.2.1		Andaian Lineariti Data	133
4.2.2		Taburan Normal Data	135

4.2.3	Mengenalpasti Data Terpencil (<i>Outliers</i>)	139
4.2.4	Pengesanan Multikolineariti	139
4.3	Analisis Deskriptif Bahagian I Kajian	141
4.3.1	Latar Belakang Responden	141
4.3.2	Konsepsi Pengajaran Pensyarah	144
4.3.3	Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah	150
4.4	Analisis Inferens Bahagian I Kajian	155
4.4.1	Perbezaan Dalam Persepsi Persekitaran Pengajaran	155
4.4.2	Perbezaan Dalam Konsepsi Pengajaran	159
4.4.3	Hubungan Antara Latar Belakang Pensyarah, Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah Dan Konsepsi Pengajaran Pensyarah	166
4.4.4	Analisis Regresi Berganda Linear	170
4.4.4.1	Analisis Regresi Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	170
4.4.4.2	Analisis Regresi Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	175
4.5	Analisis Data Bahagian II Kajian	186
4.6	Analisis Deskriptif Bahagian II Kajian	186
4.7	Analisis Inferens Bahagian II Kajian	188
4.8	Penutup	197
5	RUMUSAN, PERBINCANGAN DAN CADANGAN	
5.1	Pengenalan	198

5.2	Rumusan Dapatan Kajian	199
5.2.1	Hubungan Antara Konsepsi Pengajaran, Persepsi Persekitaran Pengajaran Dan Latar Belakang Pensyarah	199
5.2.2	Kaitan Antara Konsepsi Pengajaran Pensyarah dengan Pendekatan Pembelajaran Pelajar	201
5.3	Perbincangan	202
5.3.1	Latar Belakang Responden Bahagian I Kajian	203
5.3.2	Konsepsi Pengajaran Pensyarah	205
5.3.3	Pengaruh Latar Belakang Terhadap Konsepsi Pengajaran	206
5.3.4	Hubungan Antara Persepsi Persekitaran Pengajaran Dengan Konsepsi Pengajaran	209
5.3.5	Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah	212
5.3.6	Pengaruh Latar Belakang Terhadap Persepsi Persekitaran Pengajaran	213
5.3.7	Sumbangan Faktor-Faktor Latar Belakang Pensyarah Dan Persekitaran Pengajaran Terhadap Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	216
5.3.8	Sumbangan Faktor-Faktor Latar Belakang Pensyarah Dan Persekitaran Pengajaran Terhadap Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	217
5.3.9	Latar Belakang Responden Bahagian II Kajian	218

5.3.10	Pengaruh Konsepsi Pengajaran Pensyarah Terhadap Pendekatan Pembelajaran Pelajar	219
5.4	Kesimpulan Kajian: Pembentukan Model Konsepsi Pengajaran Pensyarah	222
5.5	Implikasi Dan Cadangan	224
5.6	Cadangan Kajian Lanjutan	230
5.7	Penutup	231
	RUJUKAN	233
	LAMPIRAN A – M	246 – 284

SENARAI JADUAL

NO. JADUAL	TAJUK	MUKA SURAT
2.1	Teori Pengajaran Universiti (Ramsden, 2003)	48
2.2	Dimensi-Dimensi Konsepsi Pengajaran Kember (1997)	56
2.3	Perhubungan Di Antara Empat Teori Pengajaran Personal Fox (1983)	58
2.4	Motif Dan Strategi Dalam Pendekatan Pembelajaran Biggs (1987a)	77
2.5	Ciri-Ciri Pendekatan Pembelajaran Permukaan, Mendalam Dan Strategik Entwistle (1997)	78
2.6	Konsepsi Pembelajaran Pelajar (Marton et al., 1993; Saljo, 1979)	83
3.1	Perangkaan Pensyarah Mengikut Fakulti Dan Jawatan Di UTM Skudai	94
3.2	Perangkaan Pensyarah Mengikut Bidang Disiplin Dan Jawatan di UTM Skudai	94
3.3	Anggaran Bilangan Sampel Mengikut Bidang Dan Jawatan	96
3.4	Maklumat Latar Belakang Pensyarah	98
3.5	Taburan Item Komponen Konsepsi Pengajaran Pensyarah	100
3.6	Taburan Item Dimensi Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah	101

3.7	Analisis Faktor Konstruk Dalam Soal Selidik LCTL (Kember & Gow, 1994)	103
3.8	Nilai Kebolehpercayaan Alpha Cronbach Dimensi-Dimensi Konsepsi Pengajaran Pensyarah Dalam Soal Selidik LCTL (Kember & Gow, 1994)	106
3.9	Nilai Kebolehpercayaan Alpha Cronbach Dimensi-Dimensi Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah Dalam Soal Selidik PTE (Prosser & Trigwell, 1997a)	107
3.10	Pengubahsuaian Kenyataan Item-Item Dalam Soal Selidik LCTL	110
3.11	Pengubahsuaian Kenyataan Item-Item Dalam Soal Selidik PTE	110
3.12	Penentuan Tiga Tahap Persepsi Pensyarah Terhadap Persekitaran Pengajaran	113
3.13	Interpretasi Saiz Pekali Korelasi Kajian (Gravetter & Wallnau, 2004)	115
3.14	Taburan Item Dalam Soal Selidik R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001)	123
3.15	Nilai Kebolehpercayaan Alpha Cronbach Soal Selidik R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001)	125
3.16	Pengubahsuaian Kenyataan Item-Item Dalam Soal Selidik R-SPQ-2F	126
4.1	Jarak Sukatan Cook Dalam Konsepsi Pengajaran Pensyarah	139
4.2	Ujian Statistik Multikolenariti Pemboleh Ubah Bebas	140
4.3	Taburan Responden Mengikut Jantina, Kelulusan Akademik Tertinggi, Pengalaman Mengajar dan Kehadiran Kursus Pengajaran – Pembelajaran	142
4.4	Min, Sisihan Piawai Dan Julat Pengalaman Mengajar Responden	142

4.5	Taburan Responden Mengikut Jawatan Dan Bidang Disiplin	143
4.6	Min Dan Sisihan Piawai Konsep Pengajaran Responden Keseluruhannya	144
4.7	Min Dan Sisihan Piawai Konsep Pengajaran Berdasarkan Bidang Disiplin	146
4.8	Min Dan Sisihan Piawai Konsep Pengajaran Berdasarkan Jawatan	147
4.9	Min Dan Sisihan Piawai Konsep Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Pengalaman Mengajar	149
4.10	Min Dan Sisihan Piawai Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah	151
4.11	Min Dan Sisihan Piawai Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Bidang Disiplin	152
4.12	Min Dan Sisihan Piawai Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Jawatan	153
4.13	Min Dan Sisihan Piawai Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Pengalaman Mengajar	154
4.14	Ujian ANOVA Tiga-Hala Bagi Skor Persepsi Persekitaran Pengajaran Berdasarkan Disiplin, Pengalaman Mengajar Dan Jawatan	157
4.15	Ujian MANOVA Satu-Hala Bagi Skor Konsep Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Pengalaman Mengajar	161
4.16	Ujian Susulan ANOVA Bagi Skor Konsep Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Pengalaman Mengajar	161
4.17	Ujian MANOVA Satu-Hala Bagi Skor Konsep Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Bidang Disiplin	162
4.18	Ujian Susulan ANOVA Bagi Skor Konsep Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Bidang Disiplin	163

4.19	Perbezaan Antara Bidang Disiplin Terhadap Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	164
4.20	Ujian MANOVA Satu-Hala Bagi Skor Konsepsi Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Jawatan	165
4.21	Ujian Susulan ANOVA Bagi Skor Konsepsi Pengajaran Pensyarah Berdasarkan Jawatan	165
4.22	Pekali Korelasi Antara Konsepsi Pengajaran, Komponen Persepsi Persekitaran Pengajaran Dan Komponen Latar Belakang Pensyarah	167
4.23	Pekali Korelasi Berganda Antara Persepsi Persekitaran Pengajaran Dengan Konsepsi Pengajaran	168
4.24	Pekali Korelasi Antara Latar Belakang Dengan Persepsi Persekitaran Pengajaran	170
4.25	Analisis Regresi Berganda Kaedah Stepwise Semua Faktor Latar Belakang Dan Faktor Persekitaran Pengajaran – Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	171
4.26	Model Regresi Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan Menggunakan Pemboleh Ubah Sokongan Pengajaran	173
4.27	Analisis ANOVA Model Regresi Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan Menggunakan Pemboleh Ubah Sokongan Pengajaran	173
4.28	Pekali Regresi Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan Menggunakan Pemboleh Ubah Sokongan Pengajaran	174
4.29	Analisis Regresi Berganda Kaedah Stepwise Semua Faktor Latar Belakang Dan Faktor Persekitaran Pengajaran – Konsepsi Pengajaran Memudahkan Pembelajaran	176

4.30	Analisis Regresi Berganda Faktor Latar Belakang (Jawatan) Dan Faktor Persekitaran Pengajaran (Kawalan Pengajaran & Sokongan Pengajaran) – Konsepsi Pengajaran Memudahkan Pembelajaran	177
4.31	Model Regresi Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran Menggunakan Pemboleh Ubah Jawatan, Kawalan Pengajaran Dan Sokongan Pengajaran	179
4.32	Analisis ANOVA Model Regresi Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran Menggunakan Pemboleh Ubah Jawatan, Kawalan Pengajaran Dan Sokongan Pengajaran	179
4.33	Pekali Regresi Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran Menggunakan Pemboleh Ubah Jawatan, Kawalan Pengajaran Dan Sokongan Pengajaran	180
4.34	Analisis Semi-Partial Pekali Regresi Berganda Setelah Dikawal Faktor Latar Belakang	182
4.35	Analisis Semi-Partial Pekali Regresi Berganda Setelah Dikawal Faktor Persepsi Persekitaran Pengajaran	182
4.36	Sumbangan Faktor Sokongan Pengajaran, Kawalan pengajaran Dan Jawatan Dalam Varians Konsepsi Pengajaran pensyarah	186
4.37	Taburan Pelajar Mengikut Bidang Disiplin	187
4.38	Min, Median Dan Sisihan Piawai Skor Konsepsi Pengajaran Pensyarah	187
4.39	Bidang Disiplin Dan Kategori Konsepsi Pengajaran Pensyarah	188
4.40	Ujian-t Bagi Pendekatan Pembelajaran Mendalam Berdasarkan Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	189
4.41	Ujian-t Bagi Pendekatan Pembelajaran Permukaan Berdasarkan Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	190

4.42	Ujian-t Bagi Perubahan (Pos – Pra) Pendekatan Pembelajaran Mendalam Berdasarkan Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	191
4.43	Ujian-t Bagi Perubahan (Pos – Pra) Pendekatan Pembelajaran Permukaan Berdasarkan Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	192
4.44	Ujian-t Bagi Pendekatan Pembelajaran Mendalam Berdasarkan Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	193
4.45	Ujian-t Bagi Pendekatan Pembelajaran Permukaan Berdasarkan Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	194
4.46	Ujian-t Bagi Perubahan (Pos – Pra) Pendekatan Pembelajaran Mendalam Berdasarkan Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	195
4.47	Ujian-t Bagi Perubahan (Pos – Pra) Pendekatan Pembelajaran Permukaan Berdasarkan Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	196

SENARAI RAJAH

NO. RAJAH	TAJUK	MUKA SURAT
1.1	Kerangka Teori Kajian	27
1.2	Kerangka Konsep Kajian	29
2.1	Model Pelbagai Peringkat Konsepsi Pengajaran Pensyarah Kember (1997)	57
2.2	Komponen Dan Dimensi Pendekatan Pengajaran Kember & Kwan (2000)	65
2.3	Model Pengajaran Dan Pembelajaran 3P	72
2.4	Model Hubungan Antara Konsepsi Pengajaran Pensyarah, Pendekatan Pengajaran Pensyarah Dan Pendekatan Pembelajaran Pelajar (Kember, 1997)	86
3.1	Hubungan Pemboleh Ubah-Pemboleh Ubah Kajian	91
3.2	Rajah Venn Korelasi Antara Pemboleh Ubah	118
4.1	<i>P-P Plot</i> Lineariti Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	134
4.2	<i>P-P Plot</i> Lineariti Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	134
4.3	Histogram Residual Piawai (<i>Standardized Residual</i>) Bagi Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan	136
4.4	Histogram Residual Piawai (<i>Standardized Residual</i>) Bagi Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	136

4.5	<i>Detrended Normal P-P Plot</i> Konsep Pengajaran Orientasi Pindahan Ilmu Pengetahuan	137
4.6	<i>Detrended Normal P-P Plot</i> Konsep Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	137
4.7	Rajah <i>box-and-whisker plot</i> Konsep Pengajaran Orientasi Pindahan Ilmu Pengetahuan	138
4.8	Rajah <i>box-and-whisker plot</i> Konsep Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran	138
4.9	Graf Plotkan Min Persepsi Persekitaran Pengajaran Di Antara Jawatan Dengan Pengalaman Mengajar	158
4.10	Nilai R^2 Bagi Faktor Latar Belakang Dan Persepsi Persekitaran Pengajaran Secara Keseluruhan	183
4.11	Nilai R^2 Secara Unik Bagi Faktor Latar Belakang Dan Persepsi Persekitaran Pengajaran	184
5.1	Model Konsep Pengajaran Pensyarah	223

SENARAI SINGKATAN

ANOVA	–	Analysis of Variance
ASI	–	Approaches to Studying Inventory
ASSIST	–	Approaches and Study Skills Inventory for Students
CEQ	–	Course Experience Questionnaire
CTL	–	Pusat Pengajaran Dan Pembelajaran
FAB	–	Fakulti Alam Bina
FKA	–	Fakulti Kejuruteraan Awam
FKE	–	Fakulti Kejuruteraan Elektrik
FKKSA	–	Fakulti Kejuruteraan Kimia Dan Kejuruteraan Sumber Asli
FKM	–	Fakulti Kejuruteraan Mekanikal
FKSG	–	Fakulti Kejuruteraan Dan Sains Geoinformasi
FP	–	Fakulti Pendidikan
FPPSM	–	Fakulti Pengurusan Dan Pembangunan Sumber Manusia
FS	–	Fakulti Sains
FSKSM	–	Fakulti Sains Komputer Dan Sistem Maklumat
IPTA	–	Institusi Pengajian Tinggi Awam
KPT	–	Kementerian Pengajian Tinggi
LCTL	–	Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning (Soal selidik Konsepsi Pengajaran Dan Pembelajaran Pensyarah)
MANOVA	–	Multivariate Analysis of Variance
MP	–	Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran
PIP	–	Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan
PPIPS	–	Pusat Pengajian Islam Dan Pembangunan Sosial

PTE	–	Perception of the Teaching Environment Inventory (Soal selidik Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah)
R-SPQ-2F	–	Revised two-factor Study Process Questionnaire (Soal selidik Proses Pembelajaran Pelajar Dua Faktor Yang Diubahsuai)
SPPT	–	Sijil Pengajaran Pengajian Tinggi
SPQ	–	Study Process Questionnaire
UNIPEN	–	Unit Pengajaran Dan Pembelajaran
UTM	–	Universiti Teknologi Malaysia

SENARAI LAMPIRAN

LAMPIRAN	TAJUK	MUKA SURAT
A	Perangkaan Pensyarah IPTA (2007)	247
B	Perangkaan Pelajar IPTA (2002 – 2007)	248
C1	Perangkaan Staf Akademik UTM (Mac 2005)	249
C2	Perangkaan Kelayakan Staf Akademik Mengikut Fakulti (Mac 2005)	250
D	Laluan Kerjaya Profesion Pensyarah UTM	251
E	Soal Selidik Konsepsi Pengajaran Pensyarah Dan Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah	252
F 1	Soal Selidik Proses Pembelajaran Pelajar Di Universiti (R-SPQ-2F) (Ujian Pra)	260
F2	Soal Selidik Proses Pembelajaran Pelajar Di Universiti (R-SPQ-2F) (Ujian Pos)	263
G	Soal Selidik Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning (LCTL) Versi Asal Bahasa Inggeris	266
H	Soal Selidik Perception of Teaching Environment (PTE) Versi Asal Bahasa Inggeris	268
I	Soal Selidik Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) Versi Asal Bahasa Inggeris	270

J	Analisis Kajian Rintis Kebolehpercayaan Soal Selidik Konsepsi Pengajaran Pensyarah (LCTL)	271
K	Analisis Kajian Rintis Kebolehpercayaan Soal Selidik Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah (PTE)	274
L1	Analisis Kajian Rintis Kebolehpercayaan (Alpha Cronbach) Soal Selidik Proses Pembelajaran Pelajar Di Universiti (R-SPQ-2F)	276
L2	Analisis Kajian Rintis Kebolehpercayaan R-SPQ-2F Kali Ke 2 (Uji-Ulang-Uji)	278
M	Analisis Kesamaan Varians	279
N	Pengesahan Penterjemahan Instrumen Kajian	281
O	Kebenaran Menggunakan Soal Selidik LCTL Dan R-SPQ-2F	282
P	Kebenaran Menggunakan Soal Selidik PTE	283
Q	Kebenaran Menjalankan Kajian Di UTM	284

BAB 1

Pengenalan

1.1 Pendahuluan

Tugas seseorang pensyarah di universiti meliputi bidang pengajaran, penyeliaan, penyelidikan, perundingan, penulisan dan perkhidmatan masyarakat. Kecemerlangan seseorang pensyarah universiti dinilai berdasarkan tugas-tugas tersebut di mana ianya boleh didokumentasi dengan teratur dan memperlihatkan hasil yang jelas, kecuali dalam bidang pengajaran, walaupun seseorang pensyarah itu menghabiskan banyak masa dalam bidang pengajaran sama ada di peringkat sarjana muda atau pasca siswazah. Pengajaran juga dianggap sebagai satu aktiviti yang tersendiri di antara pensyarah dengan pelajarannya dan ini menyebabkan amalan pengajaran di universiti jarang dikaji atau dibincangkan.

Universiti di Malaysia pada masa kini berhasrat meningkatkan status mereka kepada universiti bertaraf dunia (World Class Universiti). Salah satu atribut universiti bertaraf dunia ialah mempunyai staf akademik yang memiliki kompetensi dan kecemerlangan dalam bidang pengajaran. Dalam sistem sekolah, guru-guru telah mendapat latihan dalam program pendidikan guru sama ada di maktab perguruan atau universiti yang diiktiraf oleh Jabatan Perkhidmatan Awam. Dalam sesuatu program pendidikan guru, para guru pelatih didedahkan dengan mata pelajaran teras pendidikan, bidang pengkhususan masing-masing dan juga latihan mengajar di sekolah. Dalam konteks universiti pula, walaupun pensyarah yang dilantik mempunyai sekurang-kurangnya kelayakan sarjana dan memiliki bidang kepakaran

masing-masing, namun tidak semestinya mereka telah menjalani latihan mengajar yang khusus atau kelayakan ikhtisas dalam bidang pengajaran. Kebanyakan pensyarah memperolehi pengetahuan dan kemahiran pengajaran menerusi cuba-jaya (*trial-and-error*), daripada maklumbalas pelajar, refleksi sendiri dan juga daripada pemerhatian pengajaran pensyarah mereka semasa belajar di universiti (Hativa, 1998; Hativa, Barak dan Simhi, 2001). Proses yang tidak terancang dan tidak sistematik dalam pemerolehan pengetahuan tentang pengajaran mungkin mengakibatkan pensyarah membina konsepsi pengajaran yang tidak berdasarkan kepada fakta tentang aspek-aspek yang menjadikan sesuatu pengajaran itu efektif. Ini juga menyumbang kepada budaya di mana pengajaran tidak menjadi topik yang dibincangkan secara intelektual di kalangan pensyarah walaupun pada hakikatnya pengajaran merupakan satu aktiviti yang kompleks yang dipengaruhi oleh konteks pengajaran dan pembelajaran itu sendiri.

Maka kajian ini bertujuan untuk mengkaji faktor-faktor yang mempengaruhi konsepsi pengajaran pensyarah dan kaitannya dengan pembelajaran pelajar. Dapatan daripada kajian ini diharapkan akan dapat memberi input kepada program latihan dan perkembangan pensyarah di universiti.

1.2 Latar Belakang Masalah

1.2.1 Pengajaran Dan Pembelajaran Di Universiti

Kualiti pengajaran telah menjadi salah satu agenda penting bagi universiti di dunia. Banyak universiti menekankan kepentingan pengajaran dalam pernyataan misi mereka. Pengajaran yang baik dan berkualiti bukan hanya menjadi tanggungjawab pensyarah, malah ia menjadi kritikal dalam menentukan kredibiliti sesebuah universiti.

Bilangan pensyarah (Profesor, Profesor Madya, Pensyarah Kanan dan Pensyarah) Institusi Pengajian Tinggi Awam Malaysia (IPTA) semakin meningkat akibat daripada penubuhan lebih banyak universiti dan kolej universiti. Pada tahun

2003 terdapat 14,920 pensyarah manakala bilangannya bertambah kepada 20,089 pada tahun 2007 (Lampiran A). Pensyarah di universiti lazimnya terdiri daripada golongan profesional dengan latar belakang pendidikan dan bidang disiplin yang berbagai-bagai. Sebilangan besar pensyarah universiti di Malaysia mendapat ijazah sarjana atau kedoktoran mereka daripada universiti terkemuka luar negara yang berorientasikan penyelidikan. Pensyarah baru yang mendapat ijazah daripada universiti sedemikian kerap kalinya merupakan pengajar yang tidak berpengalaman dan besar kemungkinan rol model mereka dalam pengajaran ialah Profesor mereka yang berorientasikan penyelidikan (Chuah, 1997). Oleh kerana pengajaran melibatkan ketidaktentuan, maka pensyarah perlu sentiasa bersedia menghadapi keadaan-keadaan yang tidak dijangkakan dan di luar kawalan mereka (Leinhardt & Greeno, 1986). Dalam aktiviti pengajaran yang melibatkan kawalan kelas, penyampaian pengetahuan, pelaksanaan perancangan pengajaran, memberi respons terhadap keperluan pelajar dan memudahkan pembelajaran pelajar pada masa yang sama, akan menyebabkan satu proses kognitif yang kompleks dan dinamik dalam diri seseorang pensyarah (Leinhardt & Greeno, 1986; Saroyan et al., 2001).

Kebanyakan universiti mengambil berat tentang kualiti pengajaran dan pedagogi yang diamalkan oleh pensyarah dan mengambil langkah-langkah untuk menilai pengajaran (Ovando, 1989). Atas kesedaran inilah kebanyakan universiti terkemuka dunia seperti University of Oxford, Harvard University, Cornell University dan Monash University menubuhkan pusat pengajaran dan pembelajaran yang bertujuan memberi latihan dan sokongan untuk meningkatkan kualiti pengajaran dan seterusnya kecemerlangan akademik pelajar. Seiring dengan perkembangan ini, universiti di Malaysia juga telah mengambil langkah yang serupa dengan penubuhan pusat yang seumpamanya, contohnya Pusat Pembelajaran Dan Pembelajaran, Universiti Teknologi Malaysia, Pusat Pembangunan Akademik, Universiti Kebangsaan Malaysia, Unit Penasihat Pengajaran-Pembelajaran Universiti Sains Malaysia dan Pusat Pembangunan Akademik, Universiti Putra Malaysia. Bagaimanapun hanya sejumlah kecil dalam bajet kebanyakan universiti diperuntukkan bagi tujuan pembangunan pensyarah dalam bidang pengajaran (Chuah, 1997; Kember dan Mc Kay, 1996).

Dalam konteks pendidikan tinggi, aktiviti pengajaran yang kompleks ini melibatkan ekspektasi yang tinggi. Salah satu sebabnya ialah kerana melibatkan nilai kepakaran seseorang pensyarah dalam subjeknya seperti yang diharapkan oleh masyarakat dan fakulti (Ramsden, 1998). Matlamat fakulti yang memerlukan penghasilan pengetahuan baru melalui penyelidikan dan disertai dengan tekanan masyarakat terhadap keperluan pendidikan yang menyediakan graduan untuk dunia pekerjaan yang serba mencabar mengakibatkan fokus pensyarah tertumpu kepada pengetahuan dalam bidang kepakaran masing-masing sahaja (Ramsden, 1998). Pendekatan yang sedemikian mengentepikan aspek pedagogi dalam pengajaran kerana fokus pensyarah adalah terhadap perkembangan bidang kepakaran sahaja (membaca subjek bidang kepakaran, menghadiri seminar, persidangan, penyelidikan dan lain-lain) (Saroyan et al. 2001).

1.2.2 Konsepsi Pengajaran Pensyarah

Salah satu daripada konsep yang penting dalam proses dan aktiviti pengajaran ialah konsepsi pengajaran. Penyelidikan sains kognitif mendefinisikan konsepsi sebagai sebahagian daripada sistem kategori formal (*formal category system*) yang wujud dalam struktur kognitif manusia. Konsepsi merupakan unit-unit asas bagi pemikiran manusia dan ia mewakili kategori-kategori seperti objek, manusia, peristiwa, binatang dan pelbagai entiti yang wujud di alam ini. Konsepsi diperolehi melalui proses yang teratur dan rasional dengan pengumpulan pola-pola pengalaman yang serupa dan dijadikan sebagai dasar konsepsi (Anderson, 1990). Konsepsi mempengaruhi bagaimana individu 'melihat' dunia dan mengelaskan fenomena. Konsepsi-konsepsi ini digunakan dalam skema-skema pemikiran apabila individu menginterpretasikan maklumat baru atau bila menghadapi situasi yang baru atau berbeza.

Banyak kajian tentang konsepsi pengajaran mengandaikan bahawa konsepsi pengajaran menjadi dasar dalam memotivasikan tindakan pensyarah dalam kelas (Dall'Alba, 1991; Dunkin dan Precians, 1992; Gow dan Kember, 1993; Larson, 1986; Martin dan Balla, 1991; Martin dan Ramsden, 1992; Martin et al., 2000; Pratt, 1992a; Prosser, Trigwell dan Taylor, 1994; Samuelowicz dan Bain, 1992, 2001;

Saroyan et al., 2001). Konsep pengajaran seseorang pensyarah merupakan satu 'model' dalam mentalnya berkenaan amalan, konteks dan tujuan mengajar yang mempengaruhi perancangan, membuat keputusan dan tindakan mereka. Ini termasuklah pendekatan pengajaran, merancang kurikulum mata pelajaran dan penilaian.

Usaha untuk memperbaiki pengajaran pensyarah melibatkan perubahan dalam pemikiran tentang proses dan pengalaman pengajaran atau konsep pengajaran. Konsep pengajaran seseorang pensyarah akan dipamerkan dalam tindakannya menerusi aktiviti kuliah, reka bentuk dan pelaksanaan mata pelajarannya dan, kerjasama dan hubungannya dengan rakan sejawat, pihak pengurusan di peringkat jabatan, fakulti mahupun universiti. Interaksi pensyarah yang berterusan dengan persekitaran pengajarannya (iaitu yang melibatkan pihak pelajar, jabatan, fakulti dan universiti) mungkin mempengaruhi pembentukan konsep mereka tentang pengajaran universiti.

Gow dan Kember (1993) dan Kember dan Gow (1994) menerangkan istilah *konsep pengajaran* sebagai *orientasi pengajaran* dan cuba mengaitkannya dengan kualiti pembelajaran pelajar. Temubual secara separa berstruktur dilakukan dengan tiga puluh sembilan pensyarah untuk mengenalpasti kategori-kategori konsep pengajaran. Satu soal-selidik dihasilkan daripada analisis temubual tersebut dan ditadbirkan kepada satu ratus tujuh puluh pensyarah dari pelbagai fakulti di Hong Kong Polytechnic University. Analisis faktor dilakukan untuk menentukan *orientasi* atau *konsep pengajaran* yang utama. Dua konsep pengajaran terhasil iaitu, pertama Orientasi Pengajaran Sebagai Pemindahan Ilmu Pengetahuan (*teaching as knowledge transmission*) dan kedua, Orientasi Pengajaran Sebagai Memudahkan Pembelajaran (*teaching as learning facilitation*). Dikotomi ini terdiri daripada pengajaran yang berfokuskan kepada pensyarah dan penyebaran maklumat di satu hujung dan pengajaran yang berfokuskan kepada pelajar dan pembelajaran mereka di satu hujung yang lain. Dalam Orientasi Memudahkan Pembelajaran terdapat lima dimensi konsep pengajaran iaitu penyelesaian masalah, pengajaran interaktif, fasilitator pengajaran-pembelajaran, prihatin terhadap pelajar dan motivator pelajar. Manakala dalam Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan pula terdapat empat

dimensi konsepsi pengajaran iaitu latihan untuk pekerjaan, penggunaan media, menyampaikan maklumat dan pengetahuan dalam mata pelajaran.

Gow dan Kember (1993, ms. 28) menerangkan perbezaan di antara dua orientasi atau konsepsi pengajaran ini seperti berikut:

“The learning facilitation orientation characterises lecturers who conceive teaching as a facilitative process to help students develop problems skills and critical thinking abilities... involves interactive class sessions. The lecturers take a personal interest in their students and recognise that it is part of their role to provide motivation and stimulate interest. On the other hand ... knowledge transmission focus more on the subject than on learning ... a lecturer is an expert in the discipline. The teaching process is envisaged as the accurate and clear presentation of the subject matter to the student using media...The goals of education are seen as the preparation of the students for a position in the profession corresponding to the discipline taught”.

1.2.3 Pendekatan Pembelajaran Pelajar

Antara matlamat pendidikan tinggi ialah untuk meningkatkan keupayaan pelajar untuk belajar, membekalkan kemahiran dalam pekerjaan, meningkatkan keupayaan untuk menggunakan maklumat baru dan membuat keputusan berdasarkan maklumat tersebut. Peningkatan enrolmen pelajar dalam pendidikan tinggi setiap tahun telah menjadi satu isu di kebanyakan universiti. Dalam jangka masa hampir empat puluh tahun, enrolmen pelajar di universiti awam meningkat dengan mendadak. Pada tahun enam puluhan di mana Universiti Malaya merupakan satu-satunya universiti di Malaysia, enrolmen pelajar hanyalah berjumlah 2,835. Bilangan pelajar peringkat sarjana muda telah meningkat daripada 87,891 pada tahun 1995 kepada 201,271 pada tahun 2000 dan meningkat kepada 247,881 pada tahun 2007 di dua puluh IPTA (Lampiran B).

Pertambahan bilangan pelajar yang tidak selari dengan pertambahan dalam kemudahan pembelajaran seperti bilik kuliah, bengkel, makmal, bilangan tenaga

pengajar akademik dan sokongan menjadikan pembelajaran pelajar satu isu yang berkait rapat dengan pengajaran pensyarah. Dengan polisi kerajaan yang menggalakkan pendidikan massa dan kemasukan pelajar dari pelbagai saluran menghasilkan kepelbagaian dalam latar belakang pelajar. Oleh itu pensyarah bukan sahaja menghadapi kelas yang besar tetapi juga pelbagai kebolehan akademik dan latar belakang pelajar. Pensyarah tidak lagi boleh mengharapkan sepenuhnya kepada pengetahuan akademik sedia ada pelajar sahaja dalam melaksanakan pengajaran di universiti.

Proses pembelajaran di universiti adalah bertujuan untuk mengubah cara pelajar memahami, mengalami atau mengkonsepsikan dunia di sekeliling mereka. Apa yang dimaksudkan dengan 'dunia di sekeliling mereka' termasuklah konsep dan kaedah dalam bidang ilmu yang dipelajari oleh pelajar (Ramsden, 2003). Oleh itu daripada sudut pandangan ini, kompetensi yang penting dalam disiplin akademik dan aplikasi ilmu pengetahuan adalah terkandung dalam 'kefahaman' iaitu melibatkan penghayatan yang mendalam tentang sesuatu fenomena yang terlibat dalam sesuatu mata pelajaran. Kebanyakan pelajar berupaya mengingat formula-formula dan isi kandungan dalam sesebuah buku teks tetapi tidak memahaminya dari segi aplikasi dalam masalah sebenar. Pembelajaran melibatkan perubahan dalam pemahaman sesuatu konsep yang terlibat. Kemahiran ini diterapkan secara perlahan ke dalam pengetahuan pelajar semasa proses mengubah pemahaman mereka tentang sesuatu topik.

Istilah pendekatan pembelajaran (*approaches to learning*) terbit daripada penerangan pelajar terhadap proses pembelajaran mereka dalam kajian kualitatif yang dijalankan oleh Marton dan Saljo (1976). Daripada temubual dan pemerhatian terhadap bagaimana pelajar melakukan tugas pembelajaran seperti membaca artikel ilmiah, mereka mengenalpasti dua pendekatan pembelajaran yang berbeza iaitu pertama, pendekatan permukaan (*surface approach*), di mana pelajar menumpukan kepada mengingat dan menyatakan semula kata kunci atau frasa-frasa yang sesuai berkenaan isi kandungan artikel tersebut dan kedua, pendekatan mendalam (*deep approach*), di mana pelajar memfokuskan kepada makna yang tersirat dan prinsip asas sesuatu artikel. Pelajar yang mengamalkan pendekatan mendalam bertujuan memahami makna yang ingin disampaikan oleh penulis atau

fakta-fakta asas dalam sesuatu tugas akademik. Pelajar yang mengamalkan pendekatan permukaan pula bertujuan untuk meluahkan kembali semua isi kandungan sesuatu artikel tanpa penerangan yang jelas tentang tujuan atau makna yang ingin disampaikan oleh penulis dalam artikel tersebut. Oleh itu, pendekatan pembelajaran mempunyai komponen motivasi dan strategi yang sangat berkait rapat.

Terdapat banyak literatur tentang inovasi dalam pendidikan termasuklah pelbagai kaedah pengajaran, model-model pengajaran, penggunaan media, kurikulum baru dan penilaian alternatif dicadangkan untuk memperbaiki pengajaran dan meningkatkan kualiti pembelajaran pelajar (Kember et al., 1997). Penilaian terhadap inovasi-inovasi tersebut perlulah dilakukan untuk mengukur keberkesanannya. Secara tradisional, pendekatan yang sering digunakan ialah kaedah eksperimental di mana ia menimbulkan persoalan semada pemboleh ubah seperti kumpulan kawalan dan isi kandungan benar-benar dapat dikawal (Kember et al., 1997).

Satu pendekatan yang digunakan dalam kajian di bidang ini ialah dengan menggunakan inventori pendekatan pembelajaran pelajar sebagai satu teknik untuk menilai kualiti pembelajaran pelajar (Kember et al., 1997). Dua inventori pendekatan pembelajaran pelajar dalam konteks pendidikan tinggi ialah "*Study Process Questionnaires*" (SPQ) oleh Biggs (1987a, 2003; Biggs et al., 2001; Zeegers, 2002) dan "*Approaches to Studying Inventory*" (ASI) oleh Ramsden dan Entwistle (Ramsden dan Entwistle, 1981; Entwistle dan Ramsden, 1983). SPQ dan ASI mengukur bentuk pembelajaran yang lebih bermakna. Dalam kajian-kajian yang dijalankan untuk menentukan sama ada pembelajaran yang lebih bermakna telah berlaku, penggunaan SPQ dan ASI telah menunjukkan kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi sebagai indikator yang mengukur pemboleh ubah yang terlibat dalam konteks pengajaran dan pembelajaran. Oleh itu SPQ dan ASI boleh digunakan untuk mengukur perubahan dalam pendekatan pembelajaran pelajar.

Menggunakan teknik ini, beberapa pemboleh ubah dalam konteks pengajaran dan pembelajaran didapati mempengaruhi kualiti pembelajaran pelajar (Kember et al., 1997). Didapati bahawa pemboleh ubah seperti peningkatan dalam motivasi ekstrinsik (Gow dan Kember, 1990), kekurangan minat intrinsik (Fransson, 1977),

penggunaan soalan peperiksaan yang sama berulang-ulang (Entwistle dan Ramsden, 1983; Thomas dan Bain, 1984), penggunaan kaedah pengajaran 'formal' (Ramsden dan Entwistle, 1981), fokus terhadap penyampaian ilmu pengetahuan (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994) dan kekurangan kebebasan dalam persekitaran pembelajaran (Entwistle dan Ramsden, 1983) menyebabkan pelajar mengamalkan pendekatan pembelajaran permukaan.

Manakala kajian Laurillard (1984) dan Ramsden (1984) pula mendapati kebanyakan pelajar akan mengamalkan pendekatan pembelajaran mendalam pada satu kursus atau mata pelajaran dan pendekatan pembelajaran permukaan pada satu kursus atau mata pelajaran yang lain. Walaupun pada umumnya pelajar mempunyai kecenderungan tersendiri terhadap pendekatan pembelajaran mendalam atau permukaan, ianya boleh diubahsuai berdasarkan konteks pengajaran atau persekitaran pembelajaran dalam sesuatu kursus/mata pelajaran atau dalam sesuatu tugas yang tertentu. Oleh itu, pendekatan pembelajaran yang cenderung diamalkan oleh pelajar boleh bergantung kepada pemboleh ubah yang dimanipulasikan terhadap pelajar itu sendiri, seperti motivasi, atau pemboleh ubah dalam konteks pengajaran dan pembelajaran, seperti kaedah penilaian dan pendekatan pengajaran pensyarah.

Terdapat bukti bahawa wujudnya hubungan di antara pendekatan pembelajaran mendalam dan motivasi intrinsik. Dalam analisis struktur faktor daripada ASI, sub-skala motivasi intrinsik dan pendekatan pembelajaran mendalam secara konsisten membeban (*loaded*) kepada faktor yang sama (Harper dan Kember, 1986; Ramsden dan Entwistle, 1981). Analisis faktor '*second order*' terhadap SPQ pula menunjukkan terdapat hubungan yang kuat di antara sub-skala pendekatan pembelajaran mendalam dan motivasi dalaman yang merangkumi motivasi intrinsik.

Kajian lain yang menyokong hubungan di antara motivasi dan pendekatan pembelajaran telah dijalankan oleh Fransson (1977). Beliau meminta kumpulan pelajar bidang pendidikan dan sosiologi membaca sebuah teks yang berkaitan dengan tugas pelajar kumpulan bidang pendidikan. Kemudian beliau menemui kumpulan pelajar tersebut berkenaan minat mereka terhadap artikel tersebut dan pendekatan mereka dalam membaca artikel tersebut. Beliau mendapati bahawa minat terhadap artikel tersebut mempunyai perkaitan dengan pendekatan mendalam,

manakala pelajar yang tidak berminat terhadap artikel itu cenderung memilih pendekatan permukaan. Beliau membuat kesimpulan bahawa pelajar yang memilih pendekatan mendalam mempunyai motivasi intrinsik untuk memahami sesuatu topik jika topik tersebut menarik minat mereka atau mempunyai kepentingan dalam pembelajaran atau kerjaya mereka di masa hadapan.

1.2.4 Konsepsi Pengajaran Pensyarah Dan Pendekatan Pembelajaran Pelajar

Kajian dalam tahun 1970 an dan awal 1980 an tentang pendekatan pembelajaran pelajar banyak memberi fokus kepada perbezaan di antara pendekatan pembelajaran mendalam dan permukaan (Marton dan Saljo, 1976; Biggs, 1987a; Entwistle dan Ramsden, 1983). Kajian-kajian berikutnya mendapati bahawa pendekatan pembelajaran mendalam yang tinggi mempunyai kaitan dengan kualiti pembelajaran yang tinggi (Marton dan Saljo, 1977; Van Rossum dan Schenk, 1984; Trigwell dan Prosser, 1991a; Ramsden, 1992; Prosser dan Miller, 1989). Dapatan kajian-kajian tersebut menunjukkan bahawa pelajar yang cenderung kepada pendekatan pembelajaran mendalam diajar oleh pensyarah yang mempunyai persepsi bahawa mereka ada kawalan terhadap apa yang diajar, saiz kelas (bilangan pelajar) yang tidak terlalu besar dan jumlah waktu mengajar yang tidak terlalu banyak.

Kember dan Kwan (2000) mendapati terdapat hubungan di antara pendekatan pengajaran pensyarah dengan konsepsi mereka tentang pengajaran yang baik dan membina satu model yang mengaitkan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan pengajaran dan seterusnya kepada hasil pembelajaran pelajar. Tujuh belas pensyarah daripada bidang kejuruteraan, sains sosial dan para-perubatan ditemubual secara individu tentang konsepsi mereka terhadap pengajaran yang baik, strategi motivasi dan pengajaran efektif. Daripada temubual tersebut, Kember dan Kwan (2000) mendapati terdapat pendekatan pengajaran atau ciri-ciri alternatif terhadap pengajaran. Pendekatan pengajaran tersebut dikategorikan berdasarkan kepada enam dimensi yang dikaji dan ditempatkan di kedudukan-kedudukan yang tertentu dalam satu kontinum.

Konsepsi pengajaran pensyarah kemudiannya dianalisis dan dipadankan dengan kategori konsepsi pengajaran dan pendekatan pengajaran mereka. Kember dan Kwan (2000) menyatakan bahawa pensyarah mempunyai pendekatan pengajaran mereka yang dominan, seperti juga pelajar mempunyai pendekatan pembelajaran yang dominan. Walau bagaimanapun, pensyarah akan menggunakan pendekatan pengajaran alternatif bergantung kepada konteks pengajaran dan pembelajaran yang memerlukan mereka menggunakan pendekatan pengajaran alternatif tersebut.

Dalam satu kajian kuantitatif, Gow dan Kember (1993) mendapati hubungan di antara konsepsi pengajaran pensyarah dan perubahan pendekatan pembelajaran pelajar yang diukur pada awal dan akhir kursus. Menggunakan soal selidik "*Lecturers' Conceptions of Teaching and Learning*" (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994) skor konsepsi pensyarah berdasarkan jabatan terhadap dua orientasi atau konsepsi pengajaran iaitu Pemindahan Ilmu Pengetahuan (*knowledge transmission*) dan Memudahkan Pembelajaran (*facilitating learning*) diperolehi. Konsepsi pengajaran ini kemudiannya dikaitkan dengan perubahan dalam pendekatan pembelajaran pelajar menggunakan SPQ (Biggs, 1987a).

Keputusan menunjukkan bahawa orientasi atau konsepsi pengajaran pensyarah mempunyai korelasi yang signifikan dengan perubahan dalam pendekatan pembelajaran pelajar. Jabatan yang cenderung kepada orientasi memudahkan pembelajaran kurang memberi kesan kepada peningkatan pendekatan pembelajaran permukaan, manakala jabatan yang mempunyai min skor yang tinggi dalam orientasi pemindahan ilmu pengetahuan pula menyebabkan pelajar kurang menggunakan pendekatan pembelajaran mendalam.

Dalam satu kajian fenomenografi secara kualitatif, Trigwell, Prosser dan Taylor (1994) mengenalpasti lima pendekatan pengajaran pensyarah iaitu pendekatan A - strategi berfokuskan pensyarah dengan tujuan menyampaikan maklumat kepada pelajar, pendekatan B - strategi berfokuskan pensyarah dengan tujuan supaya pelajar memperoleh konsep-konsep dalam disiplin mereka, pendekatan C - strategi interaksi pensyarah/pelajar dengan tujuan supaya pelajar memperoleh konsep-konsep dalam disiplin mereka, pendekatan D - strategi berfokuskan pelajar dengan matlamat supaya pelajar membina konsepsi mereka sendiri dan, pendekatan E - strategi

berfokuskan pelajar dengan matlamat supaya pelajar mengubah konsepsi mereka. Daripada dapatan kajian kualitatif ini satu inventori "*Approaches to Teaching*" (Trigwell dan Prosser, 1996; Prosser dan Trigwell, 1997a) dibina yang mengandungi dua skala utama yang mewakili Pendekatan Pengajaran A (pendekatan menyampaikan maklumat/berfokuskan pensyarah) dan Pendekatan Pengajaran B (pendekatan perubahan konsepsi/berfokuskan pelajar).

Kemudian dalam kajian kuantitatif mereka, Trigwell, Prosser dan Waterhouse (1999) mentadbirkan inventori "*Approaches to Teaching*" kepada empat puluh lapan pensyarah dan SPQ yang diubahsuai (Biggs, 1987a) kepada tiga ribu sembilan ratus lima puluh enam pelajar (48 kelas) dalam bidang sains di universiti di Australia. Mereka mendapati bahawa pensyarah yang menunjukkan Pendekatan Pengajaran B (perubahan konsepsi/berfokuskan pelajar) adalah pensyarah yang mengajar pelajar yang mengambil pendekatan pembelajaran mendalam. Pensyarah yang mengambil pendekatan pengajaran ini mempunyai ciri-ciri yang menggalakkan pembelajaran sendiri, memperuntukkan masa pertemuan rasmi untuk perbincangan dengan pelajar pada waktu pejabat, membuat penilaian bertujuan menguji perubahan konsepsi pelajar, menimbulkan dan menekankan isu-isu yang dianggap remeh dan, menggunakan masa yang sesuai dengan bijak untuk perbincangan dan semasa menyoal untuk mendapatkan ide pelajar. Sebaliknya, pensyarah yang menggambarkan pendekatan pengajaran mereka berfokus kepada apa yang mereka lakukan dan juga fokus terhadap penyampaian maklumat, iaitu Pendekatan Pengajaran A (penyampaian maklumat/berfokuskan pensyarah) didapati pelajar mereka lebih cenderung untuk mengambil pendekatan pembelajaran permukaan.

Daripada kajian-kajian yang telah dibincangkan menunjukkan bahawa konsepsi pengajaran pensyarah mempunyai hubungan yang signifikan dengan pendekatan pengajaran pensyarah dan pembelajaran pelajar. Walau bagaimana pun belum ada bukti yang jelas untuk mengaitkan konsepsi pengajaran pensyarah dengan faktor latar belakang mereka seperti pengalaman mengajar, bidang disiplin dan jawatan (Profesor, Profesor Madya, Pensyarah) serta faktor persekitaran pengajaran pensyarah seperti saiz kelas, kawalan pengajaran, ciri-ciri pelajar, sokongan pengajaran dan, beban akademik. Begitu juga belum ada bukti yang jelas tentang implikasi konsepsi pengajaran pensyarah di peringkat individu terhadap pendekatan

pembelajaran pelajar. Oleh itu konsepsi pengajaran perlulah diberi perhatian yang serius kerana ia merupakan elemen yang penting dalam menentukan kualiti proses pengajaran dan pembelajaran.

1.3 Pernyataan Masalah

Konsepsi pengajaran seseorang pensyarah boleh mempengaruhi pemikiran dan keputusan serta tindakan dan tingkah lakunya dalam kelas (Clark dan Peterson, 1986; Dall'Alba, 1991; Dunkin dan Precians, 1992; Gow dan Kember, 1993; Larson, 1986; Martin dan Balla, 1991; Martin dan Ramsden, 1992; Martin et al., 2000; Pratt, 1992a; Prosser, Trigwell dan Taylor, 1994; Samuelowicz dan Bain, 1992; Saroyan et. al., 2001).

Kember (1998) menyifatkan bahawa konsepsi pengajaran pensyarah sebagai faktor 'petunjuk awal' (*presage*) yang menentukan pendekatan pengajaran mereka. Kenyataan ini memberi implikasi bahawa pembangunan dalam pengajaran tidak seharusnya dijalankan secara tradisional sahaja iaitu pensyarah menghadiri bengkel-bengkel pengajaran-pembelajaran untuk mengubahsuai kaedah pengajaran mereka. Jika pensyarah tidak mempunyai kepercayaan dan keyakinan bahawa kaedah pengajaran yang diperkenalkan di dalam bengkel-bengkel tersebut adalah baik, pensyarah akan mengambil pendirian menentang secara pasif dan akan tetap menggunakan kaedah dan pendekatan pengajaran lama mereka semula (Chuah, 1997). Pokok kepada pendirian ini mungkin berpunca daripada sikap pensyarah itu terhadap pengajaran. Jika seseorang pensyarah itu tidak menghargai pengajaran atau tidak melihat dirinya sebagai pengajar, dia tidak akan meluangkan masa untuk memperbaiki kemahirannya sebagai pensyarah atau meneroka kaedah dan teknik pengajaran yang lain (Chuah, 1997). Disamping itu, dia mungkin tidak mahu menerima nilai dan falsafah pendidikan yang mendasari banyak kaedah baru atau kurikulum yang dicadangkan. Ini selalunya disebabkan seseorang pensyarah itu tidak mempunyai sistem nilai yang menyeluruh tentang pengajaran dan pembelajaran yang koheren.

Maka untuk menjadikan program-program pembangunan pengajaran lebih berkesan, langkah pertama yang patut diambil ialah mengubah konsepsi pengajaran pensyarah daripada orientasi pemindahan ilmu pengetahuan kepada orientasi memudahkan pembelajaran yang lebih menepati falsafah dan matlamat pendidikan tinggi (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994; Chuah, 1997). Perkara ini bukanlah satu proses yang mudah kerana ia melibatkan sistem kepercayaan atau dasar konsepsi pensyarah yang telah dibina atau dipupuk dalam jangka masa yang lama. Tambahan pula proses mengubah sistem kepercayaan ini melibatkan proses yang rumit, perlahan dan mengambil masa yang panjang.

Sebaliknya, walaupun seseorang pensyarah itu telah membina konsepsi pengajaran yang lebih menepati matlamat pendidikan tinggi, dia mungkin menghadapi situasi atau halangan yang berpunca daripada persekitaran pengajarannya seperti dasar, budaya dan prosedur universiti, fakulti atau jabatan. Dengan lain perkataan, pensyarah berhadapan dengan kekangan struktur organisasi di mana dia beroperasi. Seperti sikap peribadi, struktur organisasi boleh membantutkan program perkembangan staf yang mengabaikan dimensi persekitaran pengajaran pensyarah. Oleh itu tindakan dan inisiatif perlulah diambil untuk menangani dasar konsepsi pengajaran pensyarah dengan mengambil kira persekitaran pengajaran mereka dalam memenuhi tuntutan matlamat pendidikan tinggi di negara kita.

Kajian-kajian yang telah dijalankan berkenaan konsepsi pengajaran pensyarah hanyalah bertumpu untuk mengenalpasti kategori konsepsi pengajaran pensyarah sahaja. Usaha untuk mengubah konsepsi pengajaran pensyarah perlulah mengambilkira faktor-faktor yang mempengaruhi konsepsi pengajaran pensyarah itu sendiri. Daripada sorotan latar belakang masalah, didapati bahawa konsepsi pengajaran mempengaruhi pendekatan pengajaran pensyarah dalam kelas dan seterusnya pendekatan pengajaran pensyarah mempunyai kaitan dengan pendekatan pembelajaran pelajar. Pendekatan pembelajaran pelajar pula akan mempengaruhi kualiti hasil pembelajaran pelajar (Kember, 1997; Kember dan Gow, 1994). Oleh itu kajian ini bertujuan untuk menentukan konsepsi pengajaran pensyarah dan faktor-faktor yang mempengaruhinya.

Faktor-faktor yang dikaji ialah faktor latar belakang pensyarah dan faktor persekitaran pengajaran pensyarah. Faktor latar belakang pensyarah termasuklah pengalaman mengajar, bidang disiplin dan jawatan, sementara faktor persekitaran pengajaran pensyarah termasuklah saiz kelas, kawalan pengajaran, ciri-ciri pelajar, sokongan pengajaran dan beban akademik. Seterusnya kajian ini juga menyelidik kaitan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan pembelajaran pelajar mereka. Dalam konteks ini, aktiviti pengajaran bukan sahaja mempunyai objektif yang tertentu tetapi juga melibatkan pemikiran yang dikawal oleh konsepsi pengajaran seseorang pensyarah (Pratt, 1992a; Calderhead, 1987; Clark dan Peterson, 1986).

1.4 Objektif Kajian

Tujuan utama kajian ini ialah untuk menentukan konsepsi pengajaran pensyarah dan mengkaji pengaruh faktor-faktor latar belakang pensyarah serta persepsi persekitaran pengajaran pensyarah terhadap konsepsi pengajaran mereka. Seterusnya kajian ini juga mengkaji kaitan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan pembelajaran pelajar mereka. Maka objektif kajian ini adalah seperti berikut:

1. Menentukan konsepsi pengajaran pensyarah.
2. Menentukan persepsi pensyarah terhadap persekitaran pengajaran mereka.
3. Menentukan sama ada faktor latar belakang pensyarah mempengaruhi persepsi persekitaran pengajaran mereka.
4. Menentukan sama ada faktor latar belakang pensyarah mempengaruhi konsepsi pengajaran mereka.
5. Menentukan hubungan di antara latar belakang pensyarah, persepsi persekitaran pengajaran pensyarah dan konsepsi pengajaran pensyarah.
6. Menentukan sama ada konsepsi pengajaran pensyarah mempunyai kaitan dengan pendekatan pembelajaran pelajar.

1.5 Soalan Kajian

Untuk memudahkan proses pengumpulan dan analisis data untuk mencapai objektif-objektif yang dinyatakan, maka kajian ini cuba menjawab soalan-soalan berikut:

1. Apakah konsepsi pengajaran pensyarah?
2. Apakah persepsi pensyarah terhadap persekitaran pengajaran mereka?
3. Adakah faktor latar belakang pensyarah iaitu pengalaman mengajar, bidang disiplin dan jawatan mempengaruhi persepsi persekitaran pengajaran mereka?
4. Adakah faktor latar belakang pensyarah iaitu pengalaman mengajar, bidang disiplin dan jawatan mempengaruhi konsepsi pengajaran mereka?
5. Adakah terdapat hubungan di antara latar belakang pensyarah, persepsi persekitaran pengajaran pensyarah dan konsepsi pengajaran pensyarah?
6. Adakah konsepsi pengajaran pensyarah mempunyai kaitan dengan pendekatan pembelajaran pelajar?

1.6 Hipotesis Kajian

Untuk menjawab soalan kajian 3 hingga 6, empat hipotesis null umum dibentuk seperti berikut:

- H₀1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara persepsi persekitaran pengajaran pensyarah berdasarkan faktor latar belakang pensyarah iaitu pengalaman mengajar, bidang disiplin dan jawatan.
- H₀2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara konsepsi pengajaran pensyarah berdasarkan faktor latar belakang pensyarah iaitu pengalaman mengajar, bidang disiplin dan jawatan.

- H₀₃: Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara latar belakang pensyarah, persepsi persekitaran pengajaran pensyarah dan konsepsi pengajaran pensyarah.
- H₀₄: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara pendekatan pembelajaran pelajar berdasarkan konsepsi pengajaran pensyarah iaitu Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan dan Orientasi Memudahkan Pembelajaran.

Hipotesis tersebut diperincikan secara sistematik seperti berikut:

- H₀₁₁: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor persepsi persekitaran pengajaran bagi pensyarah yang mempunyai pengalaman mengajar 1 hingga 2 tahun, 3 hingga 5 tahun, 6 hingga 10 tahun, 11 hingga 15 tahun, dan 16 tahun ke atas.
- H₀₁₂: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor persepsi persekitaran pengajaran bagi pensyarah dalam bidang disiplin kejuruteraan, sains dan sains sosial.
- H₀₁₃: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor persepsi persekitaran pengajaran bagi pensyarah yang berjawatan Profesor, Profesor Madya dan Pensyarah.
- H₀₁₄: Tidak terdapat kesan interaksi yang signifikan di antara pengalaman mengajar dengan bidang disiplin terhadap min skor persepsi persekitaran pengajaran.
- H₀₁₅: Tidak terdapat kesan interaksi yang signifikan di antara pengalaman mengajar dengan jawatan terhadap min skor persepsi persekitaran pengajaran.
- H₀₁₆: Tidak terdapat kesan interaksi yang signifikan di antara bidang disiplin dengan jawatan terhadap min skor persepsi persekitaran pengajaran.
- H₀₁₇: Tidak terdapat kesan interaksi yang signifikan di antara pengalaman mengajar, bidang disiplin dan jawatan terhadap min skor persepsi persekitaran pengajaran.
- H₀₂₁: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan bagi pensyarah yang mempunyai pengalaman mengajar 1 hingga 2 tahun, 3 hingga 5 tahun, 6 hingga 10 tahun, 11 hingga 15 tahun, dan 16 tahun ke atas.

- H₀₂₂: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor Konsep Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran bagi pensyarah yang mempunyai pengalaman mengajar 1 hingga 2 tahun, 3 hingga 5 tahun, 6 hingga 10 tahun, 11 hingga 15 tahun, dan 16 tahun ke atas.
- H₀₂₃: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor Konsep Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan bagi pensyarah dalam bidang disiplin kejuruteraan, sains dan sains sosial.
- H₀₂₄: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor Konsep Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran bagi pensyarah dalam bidang disiplin kejuruteraan, sains dan sains sosial.
- H₀₂₅: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor Konsep Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan bagi pensyarah yang berjawatan Profesor, Profesor Madya dan Pensyarah.
- H₀₂₆: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor Konsep Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran bagi pensyarah yang berjawatan Profesor, Profesor Madya dan Pensyarah.
- H₀₃₁: Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara komponen dalam persepsi persekitaran pengajaran pensyarah dengan konsep pengajaran pensyarah Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan.
- H₀₃₂: Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara komponen dalam persepsi persekitaran pengajaran pensyarah dengan konsep pengajaran pensyarah Orientasi Memudahkan Pembelajaran.
- H₀₃₃: Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara komponen dalam latar belakang pensyarah dengan konsep pengajaran pensyarah Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan.
- H₀₃₄: Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara komponen dalam latar belakang pensyarah dengan konsep pengajaran pensyarah Orientasi Memudahkan Pembelajaran.
- H₀₃₅: Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara komponen dalam latar belakang pensyarah dengan persepsi persekitaran pengajaran pensyarah.
- H₀₃₆: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan bagi kesemua komponen dalam latar belakang pensyarah dan persekitaran pengajaran pensyarah terhadap varians konsep pengajaran pensyarah Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan.

- H₀₃₇: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan bagi kesemua komponen dalam latar belakang pensyarah dan persekitaran pengajaran pensyarah terhadap varians konsepsi pengajaran pensyarah Orientasi Memudahkan Pembelajaran.
- H₀₄₁: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor pos pendekatan pembelajaran mendalam bagi pelajar yang diajar oleh pensyarah yang tinggi dengan pensyarah yang rendah dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran.
- H₀₄₂: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor pos pendekatan pembelajaran permukaan bagi pelajar yang diajar oleh pensyarah yang tinggi dengan pensyarah yang rendah dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran.
- H₀₄₃: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor perubahan (pos – pra) pendekatan pembelajaran mendalam bagi pelajar yang diajar oleh pensyarah yang tinggi dengan pensyarah yang rendah dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran.
- H₀₄₄: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor perubahan (pos – pra) pendekatan pembelajaran permukaan bagi pelajar yang diajar oleh pensyarah yang tinggi dengan pensyarah yang rendah dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran.
- H₀₄₅: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor pos pendekatan pembelajaran mendalam bagi pelajar yang diajar oleh pensyarah yang tinggi dengan pensyarah yang rendah dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan.
- H₀₄₆: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor pos pendekatan pembelajaran permukaan bagi pelajar yang diajar oleh pensyarah yang tinggi dengan pensyarah yang rendah dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan.
- H₀₄₇: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor perubahan (pos – pra) pendekatan pembelajaran mendalam bagi pelajar yang diajar oleh pensyarah yang tinggi dengan pensyarah yang rendah dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan.

H_{04g}: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara min skor perubahan (pos – pra) pendekatan pembelajaran permukaan bagi pelajar yang diajar oleh pensyarah yang tinggi dengan pensyarah yang rendah dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan.

1.7 Rasional Kajian

Menurut Pratt (1997) kebanyakan kajian berkenaan pengajaran memfokuskan aspek teknikal dan kurang dalam aspek untuk menerangkan atau memahami tindakan dan proses pengajaran yang diamalkan oleh pensyarah. Beliau menjelaskan lagi bahawa kebanyakan kajian tentang pengajaran melibatkan “*shallow observation of superficial representation*” dan kajian yang berfokuskan kepada tindakan sahaja tidak memadai untuk menjawab persoalan berhubung pengajaran atau kaedah-kaedah untuk memperbaiki pengajaran (Pratt, 1997, ms. 25).

Kajian ini akan menentukan faktor-faktor yang mempengaruhi konsepsi pengajaran pensyarah. Menentukan faktor-faktor tersebut amat penting kerana konsepsi pengajaran pensyarah kerana dapatan kajian ini diharap dapat melengkapkan hubungan antara kefahaman tentang tindakan dan proses pengajaran yang diamalkan oleh pensyarah dengan kualiti pembelajaran pelajar.

Seperti pembelajaran pelajar, pengajaran di universiti juga bergantung kepada konteks pengajaran itu sendiri (Biggs, 1993). Pendekatan pengajaran dan konsepsi pengajaran pensyarah berhubung kait dengan konteks pengajaran (Martin dan Balla, 1991; Trigwell et al., 1994; Prosser dan Trigwell, 1999). Salah satu daripada konteks pengajaran pensyarah yang penting ialah persekitaran pengajaran mereka. Di peringkat fakulti, dekan dan ketua jabatan memainkan peranan yang penting dalam membentuk persekitaran pengajaran dan pembelajaran yang akan mempengaruhi kualiti pengajaran pensyarah dan pembelajaran pelajar mereka (Martin et al., 2003; Ramsden, 1998). Persekitaran pengajaran pensyarah yang menggalakkan pembentukan dan pengukuhan konsepsi pengajaran akan membantu dekan dan ketua

jabatan dalam usaha menyediakan persekitaran pengajaran yang meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran di universiti.

Dalam kajian ini, elemen persekitaran pengajaran yang dikaji ialah saiz kelas (daripada segi bilangan pelajar), kawalan pengajaran, ciri-ciri pelajar, sokongan pengajaran dan beban akademik kerana ia merupakan elemen yang sangat rapat hubungannya dengan konteks pengajaran pensyarah serta boleh dan mudah dikawal oleh pihak fakulti.

Kategori jawatan dipilih dalam faktor latar belakang kerana Profesor dan Profesor Madya telah diperakui kecemerlangannya dalam kerjaya sebagai pensyarah. Mereka dianggap mempunyai pengetahuan, kepakaran dan pengalaman yang luas dalam pengajaran dan pembelajaran kerana telah memenuhi kriteria dan prosedur kenaikan pangkat yang ditetapkan oleh universiti. Tetapi adakah mereka memegang konsepsi pengajaran yang selari dengan matlamat pendidikan tinggi dan sesuai dengan pengiktirafan dan jawatan yang diperolehi daripada pihak universiti.

Pengalaman pensyarah dalam pengajaran perlu dimanfaatkan sepenuhnya dengan mengambilkira konsepsi pengajaran mereka. Jika konsepsi pengajaran yang dipegang oleh mereka menghasilkan pendekatan pembelajaran yang lebih bermakna (pendekatan mendalam) di kalangan pelajar mereka daripada pensyarah yang kurang berpengalaman dalam pengajaran, atau sebaliknya, maka pihak fakulti dan jabatan boleh merangka sistem pengajaran berpasukan yang terdiri daripada pensyarah baru dan lama. Oleh itu maklum balas yang diperolehi dalam kajian ini dapat dimanfaatkan oleh pensyarah tidak kira sama ada yang lebih atau kurang pengalaman dalam pengajaran untuk meningkatkan kemahiran dan keberkesanan pengajaran mereka.

Dengan mengkaji konsepsi pengajaran pensyarah maka pensyarah boleh dikategorikan ke dalam kelompok yang tertentu berdasarkan Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan atau Orientasi Memudahkan Pembelajaran. Pihak pusat pengajaran dan pembelajaran universiti boleh merancang siri-siri kursus dalam usaha membentuk, mengukuh atau mengubah konsepsi pengajaran pensyarah. Maklumat konsepsi pengajaran pensyarah berdasarkan bidang disiplin boleh digunakan dalam

pemilihan peserta sesuatu kursus supaya komposisinya seimbang di mana pensyarah yang mempunyai konsepsi pengajaran dan daripada bidang disiplin yang berbeza boleh berbincang dan berkongsi ide masing-masing. Dengan ini usaha untuk mempertingkatkan pengajaran universiti akan lebih terancang dan berfokus dengan mengambil kira aspek konsepsi pengajaran pensyarah itu sendiri.

Di peringkat fakulti dan jabatan pula boleh memanfaatkan dapatan daripada konsepsi pengajaran dan persepsi persekitaran pengajaran pensyarah dalam usaha meningkatkan keberkesanan dan kejayaan sesuatu program akademik. Sokongan daripada pihak pentadbiran dan ketua serta persekitaran pengajaran yang kondusif untuk pensyarah merupakan satu daripada peramal yang signifikan dalam kejayaan sesuatu program akademik (Boice, 1992). Oleh itu maklumat daripada kajian ini boleh dijadikan rujukan dalam perancangan pembangunan pensyarah di peringkat fakulti dan jabatan.

Kajian ini juga diharapkan akan dapat menjelaskan lagi pemahaman tentang proses dan aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang kompleks di universiti serta dapat menjadi model untuk meramal kesan konsepsi pengajaran pensyarah terhadap pengajaran pensyarah dan pembelajaran pelajar. Usaha ke arah kualiti perlu mengambilkira konsepsi pengajaran pensyarah kerana peningkatan dalam kualiti pengajaran dan pembelajaran akan berlaku jika terdapat perubahan yang positif dalam konsepsi pengajaran pensyarah (Kember, 1997).

1.8 Kepentingan Kajian

Kajian-kajian lepas berhubung dengan konsepsi pengajaran pensyarah hanyalah mengenalpasti kategori konsepsi pengajaran pensyarah (Dall'Alba, 1991; Martin dan Balla, 1991; Samuelowicz dan Bain, 1992, 2001; Martin dan Ramsden, 1992; Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994; Kember, 1997; Pratt dan Associates, 1998; Prosser dan Trigwell, 1999; Entwistle dan Walker, 2000). Fokus dalam kajian-kajian tersebut adalah kepada kefahaman dan maksud pengajaran yang dicungkil daripada pengalaman dan amalan pengajaran sebagai seorang pensyarah. Kajian ini berbeza daripada kajian-kajian yang lepas di mana ia meneroka secara

empirikal faktor-faktor yang mempengaruhi dan menyumbang kepada konsepsi pengajaran pensyarah.

Kajian Kember dan Gow (1994) mendapati bahawa pensyarah daripada bidang disiplin yang berbeza mempunyai konsepsi pengajaran yang berbeza tetapi tidak menerangkan mengapa atau apakah faktor-faktor yang menyebabkan keadaan tersebut. Ini menimbulkan persoalan adakah dan sejauh manakah faktor latar belakang pensyarah dan persekitaran pengajaran pensyarah daripada disiplin yang berbeza menyumbang kepada perbezaan konsepsi pengajaran mereka. Selain daripada itu, kepentingan kajian ini ialah ia akan menentukan kaitan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan pembelajaran pelajar mereka.

Kebanyakan kajian berkenaan pengajaran universiti memfokuskan aspek teknikal seperti strategi dan kaedah pengajaran yang efektif serta ciri-ciri pensyarah yang cemerlang dalam pengajaran, berdasarkan penilaian oleh pelajar (Hildebrand, 1973; Sherman et al. 1987; Feldman, 1988, 1996, 1997; Horan, 1991; Elton, 1998; Hativa et al., 2001). Walaupun kebanyakan pensyarah menerima baik penilaian pelajar terhadap pengajaran mereka, namun pensyarah masih mempertikaikan kemungkinan jawapan atau penilaian pelajar dibuat berdasarkan emosi dan tidak serius. Kajian ini menggunakan soal selidik proses pembelajaran pelajar yang diubahsuai (R-SPQ-2F) (Biggs et al., 2001) di mana pelajar menilai pembelajaran mereka sendiri di awal dan akhir dalam sesuatu mata pelajaran. Respons yang diberikan oleh pelajar dapat menggambarkan pendekatan pembelajaran mereka dalam mata pelajaran tersebut. Ini secara tidak langsung menggambarkan juga pengajaran pensyarah dalam mata pelajaran tersebut (Biggs et al., 2001). Oleh itu dengan menggunakan R-SPQ-2F dapat mengukuhkan lagi bukti tentang kualiti pengajaran pensyarah dan juga kualiti pembelajaran pelajar.

Prestasi akademik (contohnya gred peperiksaan) merupakan rujukan yang digunakan untuk melihat hasil pembelajaran pelajar. Pendekatan pembelajaran pelajar mempengaruhi hasil pembelajaran pelajar (Biggs, 1987a,b). Kajian ini akan menentukan secara langsung kaitan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan pembelajaran pelajar. Oleh itu kajian ini adalah signifikan kerana ia dapat membuktikan kaitan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan

pembelajaran pelajar dan, sekaligus dapat menjelaskan kepentingan peranan konsepsi pengajaran pensyarah dalam proses pengajaran dan pembelajaran di universiti.

1.9 Kerangka Teori Kajian

Kerangka teori kajian yang digunakan untuk kajian ini bertujuan untuk menerangkan peranan beberapa faktor yang mempengaruhi konsepsi pengajaran pensyarah dan seterusnya kaitan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan pembelajaran pelajar mereka. Kerangka teori kajian ini digunakan berasaskan kombinasi antara model konsepsi pengajaran pensyarah yang dikemukakan oleh Gow dan Kember (1993), Kember dan Gow (1994), Kember (1997) dan Kember dan Kwan (2000), model pengajaran dan pembelajaran 3P (*presage-process-product*) oleh Biggs (1987a), dan teori pengajaran universiti oleh Ramsden (2003).

Kember (1997) mendapati bahawa walaupun terdapat perbezaan dalam melabel dan penjelasan tentang konsepsi pengajaran pensyarah oleh para penyelidik, namun terdapat persamaan umum dalam semua dapatan kajian mereka. Kember (1997) mengkategorikan semula konsepsi pengajaran tersebut kepada model pelbagai peringkat dengan dua orientasi utama pada peringkat tinggi iaitu berpusatkan pensyarah/berorientasikan isi kandungan dan berpusatkan pelajar/berorientasikan pembelajaran. Dalam kategori berpusatkan pensyarah/berorientasikan isi kandungan terdapat dua sub-kategori konsepsi pengajaran iaitu pengajaran sebagai menyampaikan maklumat dan menyalurkan ilmu pengetahuan yang berstruktur. Manakala dalam kategori berpusatkan pelajar/berorientasikan pembelajaran juga terdapat dua sub-kategori konsepsi pengajaran iaitu pengajaran sebagai memudahkan kefahaman dan perubahan konsep/perkembangan intelek. Di antara dua kategori orientasi konsepsi pengajaran ini terdapat satu kategori konsepsi pengajaran pertengahan iaitu pengajaran sebagai interaksi antara pensyarah dan pelajar yang bertindak sebagai pengantara yang menghubungkan kedua-dua kategori dan sub-kategori konsepsi pengajaran yang bertentangan ini.

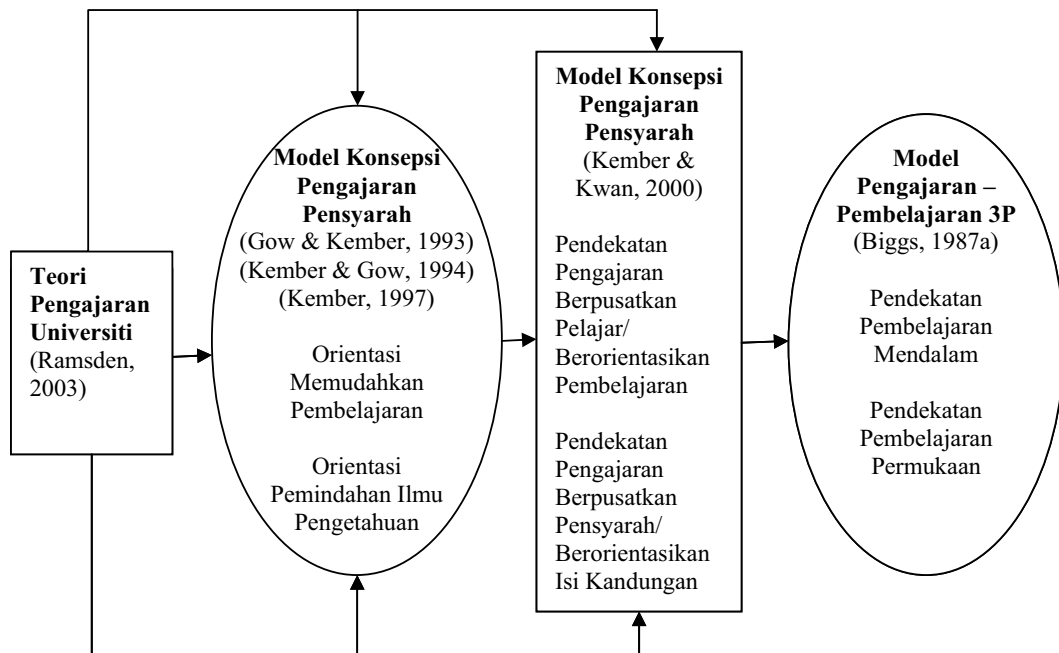
Gow dan Kember (1993) dan Kember dan Gow (1994) merujuk konsepsi pengajaran sebagai orientasi pengajaran. Mereka mengkategorikan konsepsi pengajaran kepada dua orientasi yang utama iaitu Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan dan Orientasi Memudahkan Pembelajaran. Kember (1998), Kember dan Kwan (2000) dan Trigwell dan Prosser (1996) menyifatkan konsepsi pengajaran pensyarah sebagai faktor 'petunjuk awal' (*presage*) yang menentukan pendekatan pengajaran pensyarah dan seterusnya pendekatan pengajaran pensyarah pula akan mempengaruhi pendekatan pembelajaran pelajar. Dalam hal ini, kategori konsepsi pengajaran berpusatkan pensyarah/berorientasikan isi kandungan (Kember, 1997) mempunyai ciri-ciri yang sama dengan Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994) manakala kategori konsepsi pengajaran berpusatkan pelajar/berorientasikan pembelajaran (Kember, 1997) pula mempunyai ciri-ciri yang sama dengan Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994).

Model pengajaran dan pembelajaran 3P Biggs (1987a) menggambarkan proses pembelajaran pelajar. Terdapat tiga keadaan di mana elemen-elemen berkaitan pembelajaran berlaku iaitu faktor 'petunjuk awal' (*presage*) (sebelum pembelajaran berlaku), proses (semasa pembelajaran) dan produk (hasil pembelajaran). Terdapat dua faktor 'petunjuk awal' (*presage*) iaitu pelajar dan konteks pengajaran. Faktor pelajar termasuklah pengetahuan sedia ada dan minat tentang topik berkenaan, kebolehan pelajar dan komitmen pelajar. Manakala di dalam faktor konteks pengajaran pula ialah konsepsi pengajaran pensyarah, apa yang hendak diajar, bagaimana (kaedah) ia diajar dan dinilai, kepakaran pensyarah, persekitaran pengajaran pensyarah dan, iklim kelas dan institusi. Faktor-faktor ini menentukan pendekatan pembelajaran yang akan digunakan pelajar dalam sesuatu aktiviti pembelajaran yang sedang dialami dan seterusnya menentukan hasil pembelajaran pelajar.

Ramsden (2003) merumuskan tiga teori pengajaran universiti daripada kajian-kajian yang dilakukan berkenaan pengalaman dan kefahaman pensyarah tentang pengajaran dan pembelajaran. Teori 1 menyatakan bahawa pensyarah melihat

mengajar sebagai menyampaikan isi kandungan mata pelajaran kepada pelajar. Fokus pensyarah dalam teori ini adalah terhadap peranan mereka bagaimana untuk menyampaikan ilmu pengetahuan kepada pelajar. Dalam teori 2, pensyarah menyifatkan pengajaran sebagai mengorganisasi aktiviti pelajar di mana fokus mereka ialah terhadap merancang dan memastikan pelajar terlibat secara aktif dalam pembelajaran. Manalaka dalam teori 3 pula pensyarah melihat mengajar sebagai memastikan pembelajaran berlaku dalam diri pelajar iaitu perubahan atau penambahbaikan sesuatu konsep yang dipelajari. Fokus utama teori 3 ialah terhadap pelajar di samping peranan pensyarah dan juga isi kandungan mata pelajaran. Teori pengajaran universiti ini secara keseluruhannya mendasari konsepsi pengajaran dan pendekatan pengajaran pensyarah yang seterusnya dikaitkan dengan pendekatan pembelajaran pelajar.

Model-model konsepsi pengajaran pensyarah (Gow dan Kember,1993; Kember dan Gow, 1994; Kember, 1997), model pengajaran dan pembelajaran 3P (*presage-process-product*) oleh Biggs (1987a) dan teori pengajaran universiti oleh Ramsden (2003) digabungkan supaya dapat menjadi satu kerangka teori kajian yang khusus dan dapat menunjukkan hubungan antara faktor-faktor yang terlibat secara langsung yang mempengaruhi konsepsi pengajaran pensyarah dan pendekatan pembelajaran pelajar di universiti. Kerangka teori kajian ini ditunjukkan dalam Rajah 1.1 .



Rajah 1.1 : Kerangka Teori Kajian

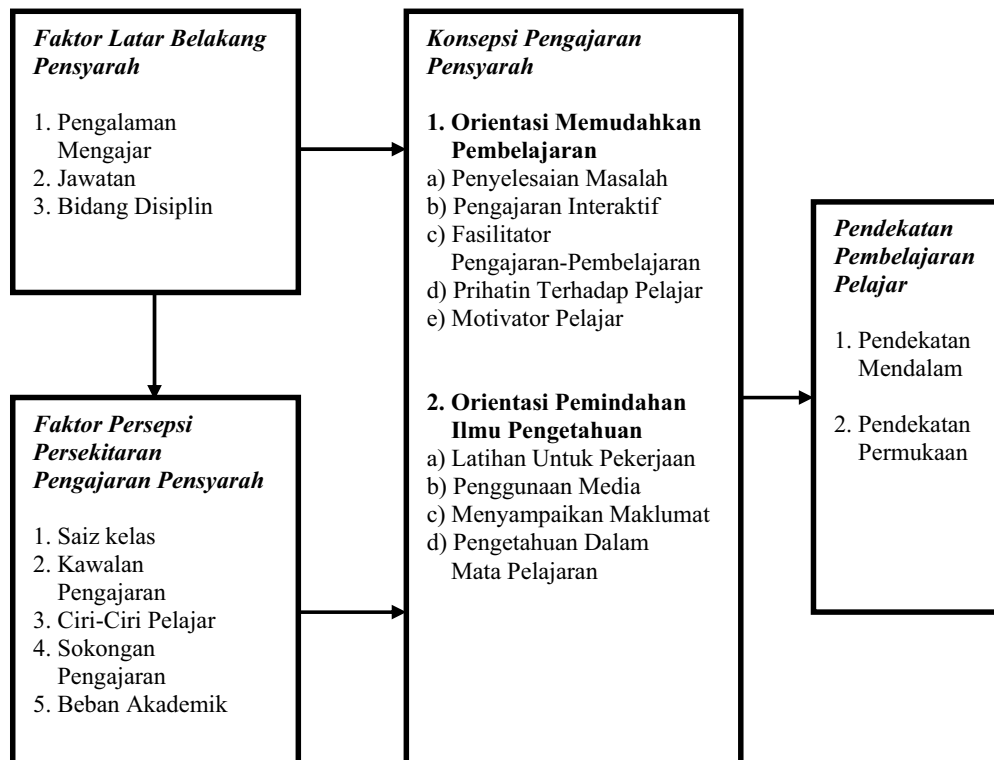
Faktor-faktor yang dikaji dalam kajian ini yang mempengaruhi konsepsi pengajaran pensyarah ialah latar belakang pensyarah dan persepsi persekitaran pengajaran pensyarah. Konsepsi pengajaran pensyarah dipamerkan semasa aktiviti pengajaran melalui pendekatan pengajaran mereka. Pensyarah yang mempunyai Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran akan menggunakan pendekatan pengajaran berpusatkan pelajar/berorientasikan pembelajaran, manakala pensyarah yang mempunyai Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan akan menggunakan pendekatan pengajaran berpusatkan pensyarah/berorientasikan isi kandungan (Kember dan Kwan, 2000).

Pendekatan pembelajaran yang diamalkan oleh pelajar dalam mata pelajaran yang diajar oleh pensyarah pula dikaitkan dengan konsepsi pengajaran pensyarah yang terlibat. Dalam konteks ini, pendekatan pembelajaran mendalam dianggap lebih sesuai dan berkualiti daripada pendekatan pembelajaran permukaan untuk mencapai

objektif pembelajaran dan matlamat jangka panjang pendidikan tinggi (Biggs, 1987a). Dalam kerangka teori kajian ini, konsepsi pengajaran didokong oleh teori pengajaran universiti (Ramsden, 2003) yang berlandaskan pengalaman dan kefahaman pensyarah tentang pengajaran dan pembelajaran.

Konsep-konsep penting daripada kerangka teori kajian (Rajah 1.1) dijadikan teras pemboleh ubah kajian untuk memudahkan proses penerangan dan pelaksanaan kajian. Rajah 1.2 menunjukkan kerangka konsep kajian yang terdiri daripada pemboleh ubah bersandar dan bebas yang ditentukan untuk tujuan analisis kajian. Berdasarkan kerangka konsep kajian (Rajah 1.2) terdapat empat pemboleh ubah utama iaitu Latar Belakang Pensyarah, Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah, Konsepsi Pengajaran Pensyarah dan Pendekatan Pembelajaran Pelajar. Kajian ini dibahagikan kepada dua bahagian. Dalam bahagian I, Konsepsi Pengajaran Pensyarah bertindak sebagai pemboleh ubah bersandar manakala Latar Belakang dan Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah bertindak sebagai pemboleh ubah bebas.

Dalam bahagian II pula, Pendekatan Pembelajaran Pelajar bertindak sebagai pemboleh ubah bersandar sementara Konsepsi Pengajaran Pensyarah bertindak sebagai pemboleh ubah bebas. Konsepsi Pengajaran Pensyarah diukur berdasarkan sembilan komponen yang terdapat dalam konsepsi pengajaran pensyarah dan dikategorikan kepada dua orientasi iaitu Orientasi Memudahkan Pembelajaran dan Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan (Gow & Kember 1993; Kember & Gow, 1994). Dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Memudahkan Pembelajaran terdapat lima komponen konsepsi pengajaran pensyarah iaitu penyelesaian masalah, pengajaran interaktif, fasilitator pengajaran-pembelajaran, prihatin terhadap pelajar dan motivator pelajar.



Rajah 1.2 : Kerangka Konsep Kajian

Dalam Konsepsi Pengajaran Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan pula terdapat empat komponen konsepsi pengajaran pensyarah iaitu latihan untuk pekerjaan, penggunaan media, menyampaikan maklumat dan pengetahuan dalam mata pelajaran. Latar Belakang Pensyarah terdiri daripada tiga komponen iaitu pengalaman mengajar, jawatan dan bidang disiplin. Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah pula terdiri daripada lima komponen iaitu saiz kelas, kawalan pengajaran, ciri-ciri pelajar, sokongan pengajaran dan beban akademik (Prosser & Trigwell, 1997a). Pendekatan pembelajaran pelajar pula ditentukan dengan menggunakan soal selidik ‘*Revised Two-Factor Study Process Questionnaire*’ (R-SPQ-2F) (Biggs et al., 2001) yang menilai pendekatan pembelajaran mendalam dan pendekatan pembelajaran permukaan.

1.10 Batasan Kajian

Kajian ini bertujuan menentukan konsepsi pengajaran pensyarah, faktor-faktor yang mempengaruhinya serta kaitannya dengan pendekatan pembelajaran pelajar. Kumpulan sasaran kajian ini ialah pensyarah yang berjawatan Profesor, Profesor Madya dan Pensyarah di UTM (termasuk Pensyarah Kanan).

Dalam kajian ini, pemboleh ubah bidang disiplin yang dikaji dikategorikan kepada tiga iaitu kejuruteraan (Fakulti Kejuruteraan Awam, Fakulti Kejuruteraan Mekanikal, Fakulti Kejuruteraan Elektrik, Fakulti Kejuruteraan Kimia dan Kejuruteraan Sumber Asli), sains (Fakulti Sains, Fakulti Sains Komputer dan Sistem Maklumat, Fakulti Kejuruteraan dan Sains Geoinformasi) dan sains sosial (Fakulti Pendidikan, Fakulti Pengurusan dan Pembangunan Sumber Manusia, Fakulti Alam Bina, Pusat Pengajian Islam dan Pembangunan Sosial) iaitu semua fakulti yang terdapat di Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor (UTM). Dengan itu, semua pensyarah di UTM boleh dijadikan sampel dalam kajian ini. Berbanding dengan universiti awam yang lain, mereka mempunyai berbagai bidang disiplin yang tidak boleh dikategorikan ke dalam tiga bidang disiplin yang dikaji, maka tidak semua pensyarah universiti tersebut boleh dijadikan sampel kajian.

Oleh kerana kajian ini melibatkan pensyarah dan pelajar yang diajar oleh pensyarah yang terlibat dalam tempoh satu semester pengajian dan UTM memenuhi kriteria pemboleh ubah bidang disiplin yang dikaji, maka pengumpulan data adalah melibatkan di UTM sahaja. Ia adalah juga untuk memastikan data daripada pensyarah yang terlibat serta pelajar mereka dapat dikumpul dalam jangka masa kajian yang telah ditetapkan.

Walaupun universiti awam tertakluk di bawah Kementerian Pengajian Tinggi (KPT), namun mereka mempunyai autonomi untuk mengamalkan polisi yang bersesuaian dengan struktur dan matlamat penubuhannya mengikut dasar dan garis panduan yang ditetapkan oleh KPT, termasuklah prosedur perantikan pensyarah baru dan kenaikan pangkat pensyarah. Maka faktor latar belakang yang dikaji hanyalah pengalaman mengajar, jawatan dan bidang disiplin manakala faktor

persekitaran pula ialah saiz kelas, kawalan pengajaran, sokongan pengajaran, beban akademik dan ciri-ciri pelajar.

Pelajar yang dipilih sebagai sampel pula adalah pelajar yang diajar oleh pensyarah yang terlibat dalam kajian ini untuk mengkaji kaitan konsepsi pengajaran pensyarah dengan pendekatan pembelajaran pelajar mereka. Kajian ini tidak mengkategorikan pendekatan pengajaran pensyarah dan juga tidak menilai pengajaran pensyarah. Konsepsi pengajaran pensyarah diukur menggunakan soal selidik '*Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning*' (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow & Kember, 1993; Kember & Gow, 1994). Ia mengukur konsepsi pengajaran iaitu yang pertama Konsepsi Pengajaran 'Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan' (PIP) dan yang kedua Konsepsi Pengajaran 'Orientasi Memudahkan Pembelajaran' (MP). Persepsi persekitaran pengajaran pensyarah pula diukur menggunakan soal selidik '*Perception of the Teaching Environment Inventory*' (PTE) (Prosser dan Trigwell, 1997). Pendekatan pembelajaran pelajar diukur menggunakan soal selidik '*Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*' (Biggs et al., 2001) yang mengukur pendekatan pembelajaran mendalam dan pendekatan pembelajaran permukaan.

1.11 Definisi Operasional

Berikut diuraikan istilah dan definisi yang digunakan dalam kajian ini mengikut keperluan kajian.

1.11.1 Konsepsi

Istilah konsepsi apabila digunakan secara bersendirian dalam kajian ini merujuk kepada definisi yang di berikan oleh Pratt (1992a, ms. 204) iaitu:

Konsepsi adalah pengertian yang spesifik berkenaan sesuatu fenomena yang mana akan memandu arah respon seseorang terhadap fenomena tersebut. Kita membentuk konsepsi terhadap hampir semua aspek dalam dunia berdasarkan persepsi kita dengan menggunakan gambaran abstrak untuk membezakan dan membandingkan sesuatu, dan menghubungkaitkannya kepada aspek-aspek lain dalam dunia kita.

1.11.2 Konsepsi Pengajaran

Konsepsi pengajaran adalah pandangan menyeluruh seseorang pensyarah terhadap proses pengajaran dan pembelajaran (Kember, 1997). Dalam kajian ini istilah ‘konsepsi pengajaran’ merujuk kepada dua kategori utama orientasi pengajaran pensyarah berdasarkan soal selidik *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow & Kember, 1993; Kember & Gow, 1994) iaitu yang pertama ‘Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan’ dan yang kedua ‘Orientasi Memudahkan Pembelajaran’.

1.11.3 Orientasi

Dalam kajian ini, istilah orientasi merujuk kepada gabungan konsepsi-konsepsi pengajaran pensyarah seperti yang terdapat dalam instrumen *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) iaitu Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan dan Orientasi Memudahkan Pembelajaran (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994).

1.11.4 Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan

‘Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan’ adalah skala yang diukur oleh instrumen *Lecturer’s Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994). Skala ini terdiri daripada empat komponen konsepsi pengajaran pensyarah atau sub-skala iaitu latihan untuk pekerjaan, penggunaan media, menyampaikan maklumat dan, pengetahuan dalam mata pelajaran. Orientasi ini adalah berpusatkan pensyarah dan memberi fokus terhadap isi kandungan mata pelajaran atau ilmu pengetahuan. Skala ini mengukur jumlah skor pensyarah dalam keempat-empat sub-skala tersebut. Aspek-aspek yang terkandung dalam komponen-komponen tersebut adalah seperti berikut:

1.11.4.1 Latihan Untuk Pekerjaan

Salah satu daripada matlamat pendidikan tinggi ialah untuk membekalkan pelajar dengan kemahiran dalam pekerjaan. Kemahiran dalam pekerjaan diperolehi melalui aktiviti pengajaran-pembelajaran yang dialami oleh pelajar seperti kuliah, bengkel, makmal, latihan praktikal dan lain-lain. Salah satu konsepsi pengajaran pensyarah ialah pengajaran sebagai satu bentuk latihan yang dialami oleh pelajar untuk menyediakan mereka memasuki alam pekerjaan dalam bidang masing-masing (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994). Dalam kajian ini, konsepsi pengajaran ‘latihan untuk pekerjaan’ ditentukan menggunakan lima item dalam instrumen *Lecturer’s Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994).

1.11.4.2 Penggunaan Media

‘Penggunaan media’ bermaksud pensyarah menekankan penggunaan media seperti komputer dan alat pandang-dengar (transparensi, televisyen, video, video cakera padat dan lain-lain) untuk menyampaikan ilmu pengetahuan dengan jelas dan tepat kepada pelajar. Terdapat empat item untuk mengukur penggunaan media oleh pensyarah semasa pengajaran dalam instrumen *Lecturer’s Conceptions of Teaching*

and Learning (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994).

1.11.4.3 Menyampaikan Maklumat

Salah satu peranan pensyarah ialah untuk menyampaikan ilmu pengetahuan dalam disiplinnya kepada pelajar. Dalam kajian ini, menyampaikan maklumat diukur menggunakan lima item dalam instrumen *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994).

1.11.4.4 Pengetahuan Dalam Mata Pelajaran

Pensyarah yang tergolong dalam Orientasi Pemindahan Ilmu Pengetahuan memberi keutamaan terhadap penguasaan ilmu pengetahuan disiplin masing-masing. Pensyarah yang tergolong dalam konsepsi ini menyatakan bahawa untuk menjadi seorang pensyarah yang baik, mereka perlulah menguasai dan sentiasa mengikuti perkembangan terbaru dalam disiplin mereka. Dalam kajian ini terdapat lima item dalam instrumen *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994) yang menilai kepentingan pengetahuan dalam ilmu pengetahuan untuk menjadi seorang pensyarah yang baik.

1.11.5 Orientasi Memudahkan Pembelajaran

'Orientasi Memudahkan Pembelajaran' adalah skala yang diukur oleh instrumen *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994). Skala ini terdiri daripada lima komponen konsepsi pengajaran pensyarah atau sub-skala iaitu penyelesaian masalah, pengajaran interaktif, fasilitator pengajaran-pembelajaran, prihatin terhadap pelajar dan, motivator pelajar. Orientasi ini adalah berpusatkan pelajar dan memberi fokus terhadap proses pembelajaran

pelajar. Skala ini mengukur jumlah skor pensyarah dalam kelima-lima sub-skala tersebut. Aspek-aspek yang terkandung dalam komponen-komponen tersebut adalah seperti berikut:

1.11.5.1 Penyelesaian Masalah

Penyelesaian masalah bermaksud fokus pendidikan tinggi yang membangunkan dan mengembangkan potensi pelajar dalam menyelesaikan masalah di dalam kehidupan dan pekerjaan, pemikiran kritis dan kreatif, pembelajaran sendiri dan, pembelajaran sepanjang hayat. Dalam kajian ini penyelesaian masalah ditentukan oleh tujuh item dalam instrumen *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994) yang menilai tujuan dan fokus pendidikan tinggi.

1.11.5.2 Pengajaran Interaktif

Proses pengajaran dan pembelajaran melibatkan interaksi di antara pensyarah dan pelajarnya. Pensyarah yang menekankan penglibatan pelajar secara aktif dan mewujudkan persekitaran pembelajaran yang mendorong penglibatan pelajar dalam bilik kuliah sebagai pra-syarat untuk berlakunya pembelajaran dilabelkan sebagai mempunyai konsepsi pengajaran 'pengajaran interaktif'. Konsepsi ini memberi fokus terhadap aktiviti pelajar dalam proses pembelajaran dan dinilai oleh tujuh item dalam instrumen *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994) yang menentukan pendekatan pengajaran pensyarah.

1.11.5.3 Fasilitator Pengajaran-Pembelajaran

Fasilitator Pengajaran-Pembelajaran bermaksud peranan pensyarah adalah sebagai fasilitator untuk membimbing dan memastikan pembelajaran berlaku dalam diri pelajar. Dalam kajian ini, ia terdiri daripada lima item dalam instrumen *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994).

1.11.5.4 Prihatin Terhadap Pelajar

Prihatin Terhadap Pelajar bermaksud pensyarah menekankan kebajikan dan kesejahteraan pelajar dalam proses pembelajaran mereka. Dalam kajian ini ia dinilai oleh empat item dalam instrumen *Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994).

1.11.5.5 Motivator Pelajar

Motivator Pelajar bermaksud pensyarah memotivasikan pelajar supaya mereka berminat dan mempunyai perasaan ingin tahu terhadap mata pelajaran atau kursus yang diikuti untuk memastikan pembelajaran berlaku. Dalam kajian ini ia dinilai oleh empat item dalam instrumen '*Lecturer's Conceptions of Teaching and Learning* (LCTL) (Konsepsi Pengajaran dan Pembelajaran Pensyarah) (Gow dan Kember, 1993; Kember dan Gow, 1994).

1.11.6 Pensyarah

Dalam kajian ini pensyarah adalah gelaran umum yang terdiri daripada Pensyarah, Pensyarah Kanan, Profesor Madya dan Profesor di IPTA.

1.11.7 Jawatan

Jawatan dalam kajian ini merujuk kepada jawatan Profesor, Profesor Madya dan Pensyarah (Pensyarah dan Pensyarah Kanan).

1.11.8 Pengalaman Mengajar

Dalam kajian ini, pengalaman mengajar merujuk kepada bilangan tahun seseorang pensyarah mengajar di peringkat universiti.

1.11.9 Bidang Disiplin

Bidang disiplin dalam kajian ini merujuk kepada tiga kelompok bidang disiplin iaitu kejuruteraan, sains dan sains sosial.

1.11.10 Pendekatan Pembelajaran

Pendekatan pembelajaran dalam kajian ini merujuk kepada model dua kategori yang dikemukakan oleh Marton dan Saljo (1976) iaitu pendekatan pembelajaran permukaan dan pendekatan pembelajaran mendalam.

1.11.11 Pendekatan Permukaan

Pendekatan permukaan ialah strategi yang digunakan oleh pelajar yang mempunyai sedikit atau tiada tujuan atau niat untuk memahami dan menghayati makna di sebalik apa yang dibaca dan dipelajari. Mereka juga tidak mencuba secara aktif untuk mengaitkan apa yang dipelajari dengan pengalaman atau keperluan mereka. Fokus utama mereka ialah untuk menghafal segala fakta-fakta yang diperolehi dan dianggap penting untuk menjawab soalan peperiksaan sahaja. Dalam kajian ini, pendekatan permukaan diwakili oleh skor yang diperolehi oleh responden terhadap sepuluh item dalam skala dimensi pendekatan permukaan yang diukur menggunakan instrumen '*Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*' (Biggs et al., 2001).

1.11.12 Pendekatan Mendalam

Pendekatan mendalam ialah strategi yang digunakan oleh pelajar yang mempunyai tujuan atau niat untuk mencari dan menghayati makna di sebalik apa yang dibaca dan dipelajari dan mereka mengaitkannya dengan pengalaman dan keperluan mereka sendiri. Dalam kajian ini, pendekatan mendalam diwakili oleh skor yang diperolehi oleh responden terhadap sepuluh item dalam skala dimensi pendekatan mendalam yang diukur menggunakan soal selidik '*Revised Two-Factor Study Process Ouestionnaire (R-SPQ-2F)*' (Biggs et al., 2001).

1.11.13 Persepsi Persekitaran Pengajaran Pensyarah

Prosser dan Trigwell (1997a) dalam kajian mereka telah menemuramah tiga belas pensyarah di dua buah universiti di Australia tentang faktor-faktor yang mempengaruhi pendekatan pengajaran mereka. Daripada hasil analisis, mereka membuat kesimpulan terdapat lima dimensi yang dipersepsikan oleh pensyarah mempengaruhi pendekatan pengajaran mereka iaitu kawalan, saiz kelas, ciri-ciri pelajar, sokongan pengajaran dan beban akademik. Seterusnya Prosser dan Trigwell (1997a) membina soal selidik '*Perception of the Teaching Environment Inventory*' (PTE) yang mengandungi lima skala yang terdiri daripada dimensi-dimensi tersebut.

Dalam konteks kajian ini, persepsi persekitaran pengajaran merujuk kepada skor yang diperolehi dalam lima dimensi yang diukur oleh soal selidik PTE tersebut. Aspek-aspek yang terkandung dalam dimensi-dimensi tersebut adalah seperti berikut:

1.11.13.1 Kawalan Pengajaran

Kawalan pengajaran merujuk kepada jumlah isi kandungan yang terdapat dalam silibus matapelajaran, tahap kebebasan pensyarah untuk mengubahsuai silibus dan menentukan kaedah pengajaran mereka. Dalam konteks kajian ini, kawalan pengajaran diwakili oleh skor yang diperolehi oleh responden terhadap lapan item

dalam skala dimensi kawalan pengajaran yang diukur menggunakan instrumen PTE (Prosser dan Trigwell, 1997a).

1.11.13.2 Saiz Kelas

Saiz kelas merujuk kepada sejauhmana bilangan pelajar mempengaruhi bentuk dan tahap interaksi di antara pensyarah dengan pelajar. Dalam konteks kajian ini, saiz kelas diwakili oleh skor yang diperolehi oleh responden terhadap enam item dalam skala dimensi saiz kelas yang diukur menggunakan instrumen PTE (Prosser dan Trigwell, 1997a).

1.11.13.3 Ciri-Ciri Pelajar

Ciri-ciri pelajar merujuk kepada peningkatan kepelbagaian kebolehan akademik, penguasaan bahasa dan sikap pelajar. Dalam konteks kajian ini, ciri-ciri pelajar diwakili oleh skor yang diperolehi oleh responden terhadap enam item dalam skala dimensi ciri-ciri pelajar yang diukur menggunakan instrumen PTE (Prosser dan Trigwell, 1997a).

1.11.13.4 Sokongan Pengajaran

Sokongan pengajaran merujuk kepada keseimbangan jabatan dalam menghargai di antara pengajaran dan penyelidikan, dan hubungan di antara pensyarah di jabatan. Dalam konteks kajian ini, sokongan pengajaran diwakili oleh skor yang diperolehi oleh responden terhadap lapan item dalam skala dimensi sokongan pengajaran yang diukur menggunakan instrumen PTE (Prosser dan Trigwell, 1997a).

1.11.13.5 Beban Akademik

Beban akademik merujuk kepada jumlah masa yang diperuntukkan oleh pensyarah terhadap pengajaran, tugas pentadbiran dan/atau penyelidikan. Dalam konteks kajian ini, beban akademik diwakili oleh skor yang diperolehi oleh

responden terhadap enam item dalam skala dimensi beban akademik yang diukur menggunakan instrumen PTE (Prosser dan Trigwell, 1997a).

1.12 Penutup

Kefahaman tentang pengajaran adalah penting untuk meningkatkan kualiti pengajaran itu sendiri. Oleh kerana pendekatan pengajaran pensyarah dipengaruhi oleh konsepsi pengajarannya (Trigwell et al., 1999; Kember dan Kwan, 2000) maka usaha untuk meningkatkan kualiti pengajaran perlulah mengambil kira konsepsi pengajaran pensyarah selain daripada strategi pengajaran dan pendekatan pengajaran. Pengkaji percaya bahawa perubahan dalam kualiti pengajaran boleh dilaksanakan melalui perubahan dalam kepercayaan dan konsepsi pengajaran pensyarah.

RUJUKAN

- Aiken, L.R. (2003). *Psychological Testing and Assessment*. Eleventh Ed. Boston : Allyn and Bacon.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive Psychology And Its Implications*. New York : W. H. Freeman.
- Andrews, J., Garrison, R. & Magnuson, K. (1996). The teaching and learning transaction in higher education: a study of excellent professors and their students. *Teaching in Higher Education*. 1(1) : 81 – 103.
- Australian Vice-Chancellors' Committee (AVCC). (1993). *Guidelines for Effective University Teaching*. Canberra : AVCC.
- Beaty, E. & Morgan, A. (1992). Developing Skill in Learning. *Open Learning*. 7(3) : 3 – 11.
- Behrens, H.M. (2001). *Linking Instructors' Conceptions of Teaching and Learning to Students' Approaches to Studying: Internet-Based Distance Learning*. Disertasi Doktor Falsafah : Saint Louis University. Tidak Diterbitkan.
- Bell, J. (1993). *Doing Your Research Project. A Guide For First-Time Researchers in Education and Social Sciences*. 2nd ed. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*. 8: 381 – 394.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches To Learning And Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *The Study Process Questionnaire Manual*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1988a). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*. 23(2):197-206.
- Biggs, J. B. (1988b). Approaches to learning and to essay-writing. Dalam: Schmeck R.R. ed. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York : Plenum.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*. 8 : 7 – 25.

- Biggs, J.B. (1993). From Theory to Practice: A Cognitive System Approach. *Higher Education Research & Development*. 12: 73-86.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. 2nd ed. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71: 133 – 149.
- Black, T.R. (1999). *Doing Quantitative Research in the Social Sciences: An Integrated Approach to Research Design, Measurement and Statistics*. London: SAGE Publications.
- Black, T.R. (2002). *Understanding Social Science Research*. 2nd ed. London: SAGE Publications.
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristic and School Learning*. New York : McGraw-Hill.
- Boice, R. (1992). *The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brislin, R.W. (1970). Back-translation For Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1(3) : 184 – 216.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Chapter 12: Teacher Behaviour and Student Achievement. Dalam: Wittroch, M. ed. *Handbook of Research on Teaching*. New York : MacMillan.
- Calderhead, J. (1987). Developing a framework for the elicitation and analysis of teachers' verbal reports. *Oxford Review of Education*. 13(2) : 183 – 189.
- Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (1997). Faculty/Student Mentor Program: Effects on Academic Performance and Retention. *Research in Higher Education*, 38(6) : 727 – 742.
- Chen, Y. & Hoshower, L.B. (2003). Student Evaluation of Teaching Effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1):71 – 88.
- Chris Fife-Schaw (1995). *Research Methods in Psychology*. London : Sage Publication.
- Chuah Chong-Cheng. (1997). *Pengajaran-Pembelajaran Pada Peringkat Universiti*. Pulau Pinang : Penerbit Universiti Sains Malaysia.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*. 112 : 115 – 159.

- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2002). *Applied Multiple Regression/Correlation for the Behavioral Sciences*, 2nd Ed. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th Ed. London: RoutledgeFalmer.
- Cook, R.D. (1977). "Detection of Influential Observation in Linear Regression" in *Technometrics* 19 : PP 15 – 19.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Process. Dalam: Wittrock, M.C. ed. *Handbook of reseach on teaching: A project of the American Educational Research Association*, 3rd Ed. New York: Macmillan Publishing Company. 255-296.
- Dahlin, B. & Regmi, M. (1997). Conceptions of learning among Nepalese students. *Higher Education*. 33: 471-493.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Research and Development in Higher Education*. 13 : 293 – 297.
- Dart, B.C., & Clark, J.A. (1991). Helping students become better learners: A case study in teacher education. *Higher Education*. 22:317-335.
- Donald, J.G. (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: processes and products. *Higher Education*. 20 : 47 – 66.
- Dunkin, M. J. (1991). Orientations to teaching, induction experiences and background characteristics of university lecturers. *Australian Educational Researchers*. 18(1) : 31 – 52.
- Dunkin, M. J. & Barnes, J. (1986). Chapter 26: Research on Teaching in Higher Education. Dalam: Wittroch, M. ed. *Handbook of Research on Teaching*. New York : McMillan. 754 – 777.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dunkins, M.J. & Precians, R.P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*. 24 : 483 – 502.
- Eley, M.G. (2006). Teachers' conception of teachig, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*. 51: 191 – 214.
- Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching. *International Journal for Academic Development*. 3(1): 3-11.

- Entwistle, N.J. (1991). Approaches to learning and perceptions of learning environment. *Higher Education*. 22(3): 201-204.
- Entwistle, N.J. (1997). *Constrasting Perspectives on Learning*. Dalam F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds). *The Experience of Learning, Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N.J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for constrasting academic environments. *Higher Education*. 19: 169-194.
- Entwistle, N.J., & Waterson, S. (1988). Approaches to study and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*. 58: 258-265.
- Entwistle, N.J., & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*. 28: 335 – 361.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*. 38(1) : 47 – 65.
- Feldman, K.A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities?. *Research in Higher Education*. 28(4): 291-344.
- Feldman, K.A. (1996). Identifying exemplary teaching: Using data from course and teacher evaluations. *New Directions for Teaching and Learning*. 65: 41-50.
- Feldman, K.A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student rating. Dalam: Perry, R. & Smart, J. eds. *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*. New York: Agathon.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Chapter 2: Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. Dalam: Wittroch, M. ed. *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan. 37 – 49.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. Dalam: Darling-Hammond, L. ed. *Review of Research in Education*. 20 : Washington D.C. : American Educational Research Association. 3 – 56.
- Finkelstein, M.J. (1984). *The American Academics Profession: A Synthesis Of Social Scientific Inquiry Since World War II*. Columbus : Ohio State University Press.

- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*. 8(2): 151-163.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (1996). *How To Design And Evaluate Research In Education*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning IV – Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*. 47 : 244 – 257.
- Gay, L.R. (1992). *Educational Research Competencies for Analysis and Applications*. New York : MacMillan Pub. Co.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Education Services.
- Goff, R., Terpenney, J., & Wildman, T. (2007). *Improving Learning and Engagement for Students in Large Class*. Kertas kerja dibentang pada The 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Milwaukee, Wisconsin, 10 – 13 Oktober 2007.
- Goodwin, C.J. (2002), *Research in Psychology Methods and Design*. 3rd ed. New York : John Wiley and Sons.
- Gow, L. dan Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*. 19 : 307 – 322.
- Gow, L. dan Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relation to student learning. *British Journal of Educational Psychology*. 63 : 20 – 23.
- Gravetter, P.J. & Wallnau, L.G. (2004). *Essentials of Statistics for Behavioral Science*. (6th Ed.) Belmont, CA: Thomson Learning.
- Gregory, K. (1996). The Evaluation of the Teaching of Individual Academics in Higher Education: Progress Towards a Construct. Dalam: *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. Aylett, R. & Gregory, K. eds. London, The Falmer Press.
- Hagedorn, L.S. (2000). Conceptualizing Faculty Job Satisfaction: Components, Theories And Outcomes. Dalam: Hagedorn L.S. ed. *What Contribute To Job Satisfaction Among faculty And Staff. New Direction For Institutional Research No. 105* : 5 – 20. San Francisco : Jossey Bass.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. dan Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. 5th ed. Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall.
- Harper, G. & Kember, D. (1986). Approaches to study of distance education students. *British Journal of Educational Technology*. 3(17) : 212 – 222.

- Hativa, N. (1998). Lack of clarity in university teaching: A case study. *Higher Education*. 36(3) : 353-381.
- Hativa, N., Barak, R. dan Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*. 72(6): 699-729.
- Heppner, P.P., Kerligam, D.M.Jr. & Wampold, B.E. (1992). *Research Design in Counseling*. California : Brooks/Cole.
- Hettich, P. (1997). Epistemological approaches to cognitive development in college Student. Dalam: Sutherland P. ed. *Adult Learning: A Reader*. London : Kogan Page.
- Hildebrand, M. (1973). The character and skills of the effective professor. *The Journal of Higher Education*. 44(4) : 41-50.
- Ho, A. (2000). A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *The International Journal for Academic Development*. 5(1): 30 – 41.
- Ho, A., Watkins, D., Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*. 42 : 143 – 169.
- Horan, M. (1991). Attribute of Exemplary Community College Teachers: A Review of the Literature. ERIC Document Reproduction Service No. ED 346900.
- Howell D.C. (1997). *Statistical Methods for Psychology 4th Edition*. New York : Duxbury Press.
- Huber, M.T. (2006). *Disciplines, pedagogy, and inquiry-based learning about teaching*. Dalam C. Kreber (Ed.), *Exploring research-based teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hutchings, P. (2007). Theory: The Elephant in the Scholarship of Teaching and Learning Room. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1):1 – 4.
- Jaccard, J. & M. Backer (1990). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont : Wadsworth Publishing Company.
- Jazvac, M. (2001). *Conceptions of teaching in higher education: challenges and recommendations*. McGill University, Montreal, Canada: Tesis Sarjana.
- Jones, J., Caird, K. & Putterill, M. (1989). First year university Commerce students' views of their learning environment. *Research and Development in Higher Education*. 10: 86-97.

- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*. 62 : 129 – 169.
- Kaplan, R.M. (1987). *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*. Boston : Allyn and Bacon, Inc.
- Kaplan, R.M. & Saccuzzo D.P. (2001). *Psychological Testing, Principles, Application and Issues*. Belmont : Wadsworth/Thomson Learning.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education*. 31: 341 – 351.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*. 7(3): 255-275.
- Kember, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. Dalam: Dart, B. & Boulton-Lewis, G. eds. *Teaching and Learning in Higher Education*. Camberwell: Australian Council for educational Research.
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*. 65(1): 58-74.
- Kember, D. & Mc Kay, J. (1996). Action research into the reality of student learning: A paradigm for faculty development. *Journal of Education*. 67(5) : 528-554.
- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J. & Stott, V. (1997). Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs. *Studies in Educational Evaluation*. 23(2):141-157.
- Kember, D., & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approach to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*. 28: 469-490.
- Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. (2000). *Foundations of Behavioral Research*. 4th ed. Fort Worth, Texas : Thompson Learning.
- Kerlinger, F.N. & pedhazur, E.J. (1973). *Multiple Regression in Behavioral Research*. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kreber, C. (2007). What's it really all about? The Scholarship of Teaching and Learning as an Authentic Practice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1):5 – 8.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30 : 607 – 610.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*. 18(3) : 315 – 328.

- Larson, S. (1986). Learning from experience: Teachers' conceptions of changes in their personal practice. *Journal of Curriculum Studies*. 19(1) : 35 – 43.
- Laurillard, D. (1984). Learning from problem solving. Dalam: Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. J. eds. *The Experience of Learning*. Edinburgh : Scottish Academic Press. 124 – 144.
- Leary, M.R. (2004). *Introduction to Behavioral Research Methods (4th Edition)*. Boston : Pearsons Education, Inc.
- Leinhardt, G., & Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*. 78(2) : 75 – 95.
- Luna, G., & Cullen, D.L. (1995). *Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewal*. Report Three. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington: Graduate School of Education and Human Development, The George Washington University.
- Martin, E., & Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and Development in Higher Education*. 13 : 298 – 304.
- Martin, E., & Ramsden, P. (1992). *An expanding awareness: How lecturers change their understanding of teaching*. Kertas kerja dibentangkan di Persidangan HERSDA 1992, Gippsland.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*. 28: 387– 412.
- Martin, E., Trigwell, K., Prosser, M., & Ramsden, P. (2003). Variatian in the experience of leadership of teaching in higher education. *Studies in Higher Education*. 28 (3) : 247 – 259.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing concepiopns of the world around us. *Instructional Science*. 10: 177-200.
- Marton, F. & Ramsden, P. (1988). What does it takes to improve learning? Dalam: Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. J. eds. *The Experience of Learning: Implication for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh : Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*. 19: 277-300.
- Marton, F. & Booth, S.A. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. *British Journal of Educational Psychology*. 46: 115-127.

- Marton, F., & Saljo, R. (1997). Approaches To Learning. Dlm: Marton, F., Hounsel, D. & Entwistle, N. J. eds. *The Experience Of Learning: Implications For Teaching And Studying In Higher Education*. 2nd ed. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., & Fairbank-Roch, G. (2006). How do instructors explain their thinking when planning and teaching. *Higher Education*. 51: 125 – 155.
- McLaughlin, J.A. (2002). *Understanding Statistics in the Behavioral Sciences*. Belmont : Wadsworth, Thomson Learning.
- McMilan, J.H. & Schumacher, S. (1984). *Research In Education: A Conceptual Introduction*. Boston : Little, Brown and Company.
- Mehrens, W.A. & Lehmann, I. J. (1984). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. 3rd ed. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mohamed Najib Ghaffar (2003). *Reka Bentuk Tinjauan Soal Selidik Pendidikan*. Skudai : Penerbitan UTM.
- Murphy, K.R. & Davidshofer, C.O. (1991). *Psychological Testing: Principles and Applications*. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Newble, D.J. & Entwistle, N.J. (1986). Learning analysis and approaches: Implications for medical education. *Medical Education*. 20: 162-175.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 19(4): 317-328.
- Norusis, M.J. (2004). SPSS 12.0. *Guide to Data Analysis*. Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall, Inc.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Conceptions*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Olsen, D. (1993). Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. *Journal of Higher Education*. 64 (4) : 453 – 471.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London : Pinter Publishers Ltd.
- Ovando, M.N. (1989). *An effective faculty development program: It can be done*. Kertas kerja dibentangkan di The Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education, San Antonio, Texas.

- Parsell, G. & Bligh, J. (1998). Educational principles underpinning successful shared learning. *Medical Education*. 20: 522-529.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York : Reinhart and Winston.
- Pratt, D. D. (1992a). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*. 42(4) : 203 – 220.
- Posner, G.J., Strike, K.A., & Hewson, P.W. (1982). Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*. 66: 211 – 227.
- Pratt, D. D. (1992b). Chinese students' conceptions of learning and teaching: A westerner's attempt at understanding. *International Journal of Lifelong Education*. 11(4): 301-319.
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*. 34 : 23 – 44.
- Pratt, D.D. & Associates. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, FL : Krieger, Publishers.
- Prosser, M., & Millar, R. (1989). The how and what of learning physics. *The European Journal of Psychology of Education*. 4: 513-528.
- Prosser, M., Hazel, E., Trigwell, K., & Lyons, F. (1996). Qualitative and quantitative indicators of students' understanding of physics concepts. *Research and Development in Higher Education*. 19: 670-675.
- Prosser, M., & Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*. 4(3) : 217 – 231.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997a). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*. 67: 25-35.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1997b). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher Education Research & Development*. 16: 241-252.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999a). Relational perspectives on higher education teaching and learning in sciences. *Studies in Science Education*. 33 : 31 – 60.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999b). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Quinn, L. (2003). A Theoretical Framework for Professional Development in a South African University. *International Journal for Academic Development*. 8(1/2): 61 – 75.
- Ramsden, P. (1984). The context of learning. Dalam: Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. J. eds. *The Experience of Learning*. Edinburgh : Scottish Academic Press. 124 – 144.
- Ramsden, P. (1995). Student learning research: Retrospect and prospect. *Higher Education Research and Development*. 4(1): 51-69.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*. 16 : 129 – 150.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London : Routledge Falmer.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Lead in Higher Education*. London : Routledge Falmer.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. 2nd ed. London : Routledge Falmer.
- Ramsden, P., & Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*. 51: 863-883.
- Rousseeuw, P.J. dan Leroy, A.M. (1987). *Robust Regression and Outlier Detection*. New York : John Wiley.
- Sherman, T., Armistead, L.P., Fowler, F., Barksdale, M.A. dan Reif, G. (1987). The quest for excellence in university teaching. *Journal of Higher Education*. 58(1): 66-84.
- Saljo, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*. 8(4): 443-451.
- Saljo, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. Some common-sense conceptions*. Reports from the Department of Education, University of Gothenburg, No. 76.
- Samuelowicz, K., & Bain. J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*. 24 : 93 – 111.
- Samuelowicz, K., & Bain. J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*. 41 : 299 – 325.
- Saroyan, A.(2000). The lecturer: Working with large group. Dalam: Bess, J. ed. *Teaching alone, teaching together: Transforming structure of teams for teaching*. San Francisco : Josey-Bass. 87 – 107.

- Saroyan, A., & Amundsen, C. (2001). Evaluating university teaching: time to take stock. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 26(4) : 337-349.
- Saroyan, A., & Amundsen, C., Jazvac, M., & Bouchard, J. (2001). *Professors' conceptions of teaching in higher education*. Kertas kerja dibentangkan di The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 40(1), A.40.
- Sherman, T., Armistead, L.P., Fowler, F., Barksdale, M.A. dan Reif, G. (1987). The quest for excellence in university teaching. *Journal of Higher Education*. 58(1) : 66-84.
- Sidek Mohd Noah. (2002). *Reka Bentuk Penyelidikan: Falsafah, Teori dan Praktis*. Serdang, Selangor: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Sorcinelli, M.D. & Austin, A.E. eds. (1992). Developing New and Junior Faculty. *New Directions for Teaching and Learning No. 50*. San Francisco : Jossey Bass.
- Sperber, A.D., Devellis, R.F. & Boehlecke, B. (1994). *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 25(4) : 501 – 524.
- Strike, K.A., Posner, G.J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. Dalam R.A. Duschl & R.J. Hamilton (Eds.). *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice*. (ms. 147 – 176). New York: State University of New York Press.
- Svensson, L. (1977). Symposium: Learning processes and strategies. *British Journal of Educational Psychology*. 47: 233-243.
- Tabachnick dan Fidell. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Harper Collins. New York.
- Tait, H., Entwistle, N. J. & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Study Inventory. Dalam: Rust, C. ed. *Improving Students as Learners*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.
- Thomas, P. R., & Bain, J. D. (1984). Contextual dependence of learning approaches: The effects of assessments. *Human Learning*. 3 ; 227 – 240.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1991a). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*. 61: 265-275.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1991b). Relating learning approaches, perceptions of context and learning outcomes. *Higher Education*. 22:251-266.

- Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*. 21(3):75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*. 27 : 75 – 84.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*. 37: 57-70.
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *The International Journal for Academic Development*. 6(1), 65-75.
- Universiti Teknologi Malaysia. (1999). *Laluan Kerjaya Profesion Pensyarah Universiti Teknologi Malaysia*. Pejabat Pendaftar, Universiti Teknologi Malaysia, Skudai.
- Universiti Teknologi Malaysia. (2001). *Universiti Teknologi Malaysia Plan of Action for The Establishment of a World Class University by 2010*. Universiti Teknologi Malaysia, Skudai.
- Van Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984). The Relationship Between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*. 54: 73-83.
- Volet, S.E. (1988). University's students representation of study. *The Australian Journal of Education*. 32(2): 139-155.
- Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian university students. *The Australian Journal of Education*. 26(1): 76-84.
- Watkins, D. & Biggs, J.B. (Eds.) (1996). *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Melbourne and Hong Kong: Australian Council for Educational Research and the Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*. 51 : 384 – 393.
- Watkins, D. & Regmi, M. (1992). How universal are student conceptions of learning? A Nepalese investigation. *Psychologia*. 35: 101-110.
- Watkins, D. & Regmi, M. (1991). An investigation of the approach to learning of Nepalese tertiary students. *Higher Education*. 20: 459-469.
- Zeegers, P. (2002). A Revision of the Biggs's Study Process Questionnaire (R-SPQ). *Higher Education Research & Development*. 21(1) :74 – 92.

Zabriskie, M.S., Michael, S., Day, E.L. & Riegle, S.G. (2002). *Job Satisfaction in Teaching: An Examination of Personal and Environmental Influence on Faculty*. Kertas Kerja dibentangkan pada Annual Meeting Of The Association For Institutional Research, Toronto, Canada, 2 – 5 Jun 2002. Education Resources Information Center (ERIC) No. 474038.