

**AMALAN KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL SEKOLAH
BERPRESTASI TINGGI DI MALAYSIA**

CHONG CHEE KEONG

**FACULTY OF EDUCATION
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR
2019**

AMALAN KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL SEKOLAH BERPRESTASI TINGGI
DI MALAYSIA

CHONG CHEE KEONG

TESIS DISERAHKAN SEBAGAI MEMENUHI KEPERLUAN BAGI
IJAZAH DOKTOR FALSAFAH

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR

2019

**UNIVERSITI MALAYA
PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN**

Nama: **CHONG CHEE KEONG**

No. Pendaftaran/Matrik: **PHA 110028**

Nama Ijazah: **DOKTOR FALSAFAH**

Tajuk Kertas Projek/Laporan Penyelidikan/Disertasi/Tesis ("Hasil Kerja Ini"):

**AMALAN KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL SEKOLAH BERPRESTASI
TINGGI DI MALAYSIA**

Bidang Penyelidikan: **PENGURUSAN PENDIDIKAN**

Saya dengan sesungguhnya dan sebenarnya mengaku bahawa:

- (1) Saya adalah satu-satunya pengarang/penulis Hasil Kerja ini;
- (2) Hasil Kerja ini adalah asli;
- (3) Apa-apa penggunaan mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dilakukan secara urusan yang wajar dan bagi maksud yang dibenarkan dan apa apa petikan, ekstrak, rujukan atau pengeluaran semula daripada atau kepada mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dinyatakan dengan sejelasnya dan secukupnya dan satu pengiktirafan tajuk hasil kerja tersebut dan pengarang/penulisnya telah dilakukan di dalam Hasil Kerja ini;
- (4) Saya tidak mempunyai apa-apa pengetahuan sebenar atau patut semunasabahnya tahu bahawa penghasilan Hasil Kerja ini melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain;
- (5) Saya dengan ini menyerahkan kesemua dan tiap-tiap hak yang terkandung di dalam hakcipta Hasil Kerja ini kepada Universiti Malaya ("UM") yang seterusnya mula dari sekarang adalah tuan punya kepada hakcipta di dalam Hasil Kerja ini dan apa-apa pengeluaran semula atau penggunaan dalam apa jua bentuk atau dengan apa jua cara sekalipun adalah dilarang tanpa terlebih dahulu mendapat kebenaran bertulis dari UM;
- (6) Saya sedar sepenuhnya sekiranya dalam masa penghasilan Hasil Kerja ini saya telah melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain sama ada dengan niat atau sebaliknya, saya boleh dikenakan tindakan undang-undang atau apa-apa tindakan lain sebagaimana yang diputuskan oleh UM.

Tandatangan Calon

Tarikh

Diperbuat dan sesungguhnya diakui di hadapan,

Tandatangan Saksi

Tarikh

Nama:

Jawatan:

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) di sekolah kebangsaan bertaraf Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) di Malaysia. Secara khusus, kajian ini menganalisis keberkesanan amalan KPP, perbezaan amalan antara jenis sekolah kebangsaan yang melibatkan sekolah kebangsaan dan jenis kebangsaan bertaraf SBT di Malaysia serta perkaitan antara keberkesanan pelaksanaan KPP dengan faktor jantina dan pengalaman mengajar. Di samping itu juga, kajian ini menerokai faktor penghalang keberkesanan KPP. Kajian ini turut mengenal pasti sama ada wujud kesepadanan antara model cadangan dengan data kajian. Untuk memungut data dan seterusnya menjawab soalan kajian, pengkaji telah menggunakan kaedah kuantitatif dan kualitatif dengan melibatkan 402 orang guru di sekolah kebangsaan bertaraf SBT. Kaedah statistik deskriptif digunakan untuk menganalisis data untuk mendapat hasil dapatan kajian seperti min dan sisihan piawai, inferensi (*Structural Equation Modeling*) dan analisis tematik. Kajian ini menemui tahap keberkesanan pelaksanaan KPP adalah tinggi dan sangat memuaskan apabila skor min melebihi 3.3. Selain itu, terdapat perbezaan yang signifikan antara Sekolah Kebangsaan (SK), Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC) dan Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT) dalam melaksanakan KPP apabila $p < 0.05$. Kajian turut menemui tidak wujud perkaitan yang signifikan antara keberkesanan pelaksanaan KPP dengan faktor jantina apabila $p > 0.05$. Faktor penghalang utama keberkesanan KPP adalah guru kurang diperuntukkan waktu khusus dan kurang sokongan pemimpin sekolah. Manakala, strategi utama untuk mengatasi halangan tersebut adalah keperluan mewujudkan budaya kolaboratif dalam kalangan pihak berkepentingan pendidikan khususnya pemimpin sekolah, guru dan ibu bapa. Bentuk

model cadangan KPP bagi SBT telah disahkan apabila data kajian menunjukkan kesepadanan dengan model modifikasinya (NFI, RFI, IFI, TLI, CFI $>.90$, RMSEA $<.10$). Implikasi kajian ini menunjukkan keberkesanan pelaksanaan sesuatu amalan bergantung kepada kewujudan budaya kolektif dan kolaboratif dalam kalangan warga sekolah khususnya pemimpin sekolah, guru, murid dan ibu bapa.

Kata Kunci: Komuniti Pembelajaran Profesional, Sekolah Kebangsaan, Sekolah Berprestasi Tinggi

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN MALAYSIAN NATIONAL HIGH PERFORMAING SCHOOLS

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the implementation of the Professional Learning Communities (PLCs) at the national schools that are recognized as high performing schools in Malaysia. Particularly, this study analyzed the effectiveness of PLC practices, as well as the significant differences in implementing PLCs among types of national schools that including national schools and the national schools of the Tamil and Chinese types. This study also examined the significant relationship between the effectiveness of PLCs and gender factors. In addition, this study explored barrier factors to the PLCs' effectiveness and strategies to overcome these barriers. This study also identified whether there is coordination between the proposed model and the survey data. In order to achieve the objectives of the study, data were collected using quantitative methods by distributing questionnaires to 402 high-performing teachers. The data were analyzed using descriptive statistical methods such as mean and standard deviation, inferences (Structural Equation Modeling) and thematic analysis. This study found that the effectiveness of the PLCs implementation was high and very satisfactory with the mean score exceeding 3.3. In addition, there were significant differences between national schools with Chinese and Tamil national schools implementing PLCs when $p < 0.05$. The study also found that there was no significant correlation between the effectiveness of PLCs implementation with gender factors when $p > 0.05$. The main barrier factors to PLCs effectiveness are that teachers were allocated less time for discussion in PLCs meeting and were less supportive of school leaders. Meanwhile, the main strategy to

overcome these obstacles is to create a collaborative culture among education stakeholders. The form of the PLCs proposed model for national high performing schools has been confirmed with the data showing compatibility with the modification model (NFI, RFI, IFI, TLI, CFI > .90, RMSEA < .10). The implication of this study is to point out that the effectiveness of a practice relies on the creation of a collective and collaborative culture among school communities, especially school leaders, teachers, students, and parents.

Key Note: Professional Learning Communities, National School, High Performing School

PENGHARGAAN

Bersyukur saya kepada Tuhan kerana tesis ini berjaya disempurnakan dan disiapkan. Di samping itu juga, dalam menyempurnakan tesis ini, banyak pengalaman berharga yang saya perolehi. Saya juga berharap tesis ini dapat dimanfaatkan dan digunakan sebagai rujukan dalam bidang pendidikan Malaysia khasnya di peringkat sekolah rendah pelbagai jenis aliran.

Di kesempatan ini, saya ingin merakamkan setinggi-tinggi penghargaan dan ucapan terima kasih kepada penyelia Profesor Madya Dr. Muhammad Faizal Bin A. Ghani dan penyelia bersama Dr. Zuraidah Binti Abdullah yang telah memberikan tunjuk ajar, khidmat nasihat, bimbingan, pandangan dan sokongan tanpa jemu dengan penuh kesabaran kepada saya sepanjang proses penyelidikan ini berlangsung sehingga tesis ini dapat disiapkan dengan sempurna. Terima kasih juga diucapkan kepada semua pensyarah dan staf di Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya atas segala bantuan, nasihat dan sokongan yang diberikan sepanjang pengajian Doktor Falsafah dalam bidang pengurusan pendidikan. Kerjasama dan sokongan guru besar, penolong kanan dan guru-guru daripada sekolah rendah SBT tiga jenis aliran amat dihargai, dihormati dan mengucapkan terima kasih yang tidak terhingga.

Saya juga mengambil kesempatan ini mengucapkan setinggi-tinggi penghargaan kepada ahli keluarga iaitu ibu, bapa, isteri dan saudara-mara yang memberi sokongan penuh dan tidak berputus asa kepada saya sepanjang tempoh pengajian dan penyelidikan. Semoga semua pihak sihat sejahtera.

SENARAI KANDUNGAN

Tajuk	i
Perakuan Keaslian Penulisan	ii
Abstrak.....	iii
Abstract.....	v
Penghargaan	vii
Senarai Kandungan	viii
Senarai Rajah	xiv
Senarai Jadual	xv
Senarai Singkatan	xviii
Senarai Lampiran	xx
Senarai Penerbitan Artikel Jurnal	xxii

BAB 1 : PENGENALAN

1.1	Pendahuluan	1
1.2	Latar Belakang Kajian	2
1.3	Pernyataan Masalah.....	4
1.4	Tujuan Kajian	10
1.5	Objektif Kajian	11
1.6	Soalan Kajian	12
1.7	Kepentingan Kajian	13
1.8	Kerangka Kajian.....	14
1.8.1	Kerangka Teoritikal Kajian.	14
1.8.2	Kerangka Konseptual Kajian.	19
1.9	Delimitasi	21
1.10	Limitasi Kajian	21
1.11	Definisi Istilah	22
1.11.1	Komuniti.	22
1.11.2	Pembelajaran.....	22
1.11.3	Profesional.	22
1.11.4	Komuniti Pembelajaran.	22
1.11.5	Komuniti Pembelajaran Profesional.	23
1.11.6	Sekolah Rendah.	23

1.11.7	Sekolah Kebangsaan (SK).	23
1.11.8	Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC).	24
1.11.9	Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKT).	24
1.11.10	Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT).	24
1.11.11	Budaya Sekolah.	24
1.11.12	Pembinaan Norma Dan Nilai.	24
1.11.13	Tanggungjawab Secara Kolektif Untuk Pembelajaran.	25
1.11.14	Tumpuan Kepada Pembelajaran Murid.	25
1.11.15	Amalan Kolaboratif.	25
1.11.16	Individu Dan Pembelajaran Profesional.	26
1.11.17	Berkongsi Amalan Peribadi.	26
1.11.18	Dialog Reflektif.	26
1.11.19	Kepimpinan Dan Pentadbiran Sekolah.	26
1.11.20	Iklim Sekolah.	26
1.11.21	Zon Utara Semenanjung Malaysia.	27
1.11.22	Zon Tengah Semenanjung Malaysia.	27
1.11.23	Zon Timur Semenanjung Malaysia.	27
1.11.24	Zon Selatan Semenanjung Malaysia.	27
1.11.25	Zon SQL.	27
1.12	Kesimpulan.	27

BAB 2 : TINJAUAN LITERATUR

2.1	Pendahuluan	29
2.2	Konsep Komuniti	29
2.3	Konsep Pembelajaran	30
2.4	Konsep Komuniti Pembelajaran.	30
2.5	Teori Komuniti Pembelajaran Profesional	31
2.5.1	Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Oleh Hord.	31
2.5.2	Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Dufour.	31
2.5.3	Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Robert Marzano (2011).	33
2.5.4	Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Mclaughlin dan Talbert (2001).	35
2.5.5	Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Harris Dan Jones (2010).	35
2.5.6	Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Bolam Et. Al. (2005).	36
2.6	Kajian-Kajian Lepas Yang Berkaitan Komuniti Pembelajaran Profesional	38

2.6.1	Tahap Persepsi Terhadap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.	39
2.6.2	Perbezaan Antara Tahap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia Berdasarkan Jenis Sekolah.....	39
2.6.3	Perkaitan Antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Dengan Pengalaman Mengajar Di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.....	44
2.6.4	Perkaitan Antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Dengan Jantina Di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.....	45
2.6.5	Pangkatan Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Berdasarkan Dimensi Di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.	46
2.6.6	Halangan Yang Dihadapi Dalam Amalan-Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Di Sekolah Berprestasi Tinggi Bagi Sekolah Rendah Di Malaysia.....	47
2.6.7	Mengenal Pasti Sama Ada Wujud Kesepadanan Antara Model Amalan KPP Dicapai Dengan Data Kajian.	48
2.7	Kesimpulan.....	49

BAB : 3 METODOLOGI KAJIAN

3.1	Pendahuluan	50
3.2	Reka Bentuk Kajian.....	50
3.3	Kaedah Persampelan	51
3.3.1	Populasi.....	51
3.3.2	Lokasi.....	53
3.3.3	Saiz Sampel Guru.	55
3.3.3.1	Penentuan Saiz Sampel Guru.	56
3.4	Instrumen Kajian	57
3.4.1	Sumber Instrumen Kajian.	58
3.4.2	Bahagian Instrumen.	58
3.4.3	Skala Likert Instrumen Kajian.....	61
3.5	Kajian Rintis.....	62
3.5.1	Kesahan Dan Kebolehpercayaan Instrumen Kajian.	62
3.5.1.1	Kesahan Instrumen Kajian.	62
3.6	Kebolehpercayaan Instrumen Kajian	83

3.7	Instrumen Amalan KPP Berkongsi Amalan Peribadi	88
3.8	Prosedur Pengumpulan Data	91
3.9	Analisis Data	97
3.9.1	Analisis Deskriptif.....	97
3.9.2	Analisis Model Persamaan Struktural (SEM).....	98
3.9.3	Analisis Data Soalan Terbuka.....	99
3.10	Kesimpulan.....	107

BAB 4 : DAPATAN KAJIAN

4.1	Pendahuluan	108
4.2	Profil Responden	108
4.3	Ujian Normaliti.....	111
4.4	Ujian Lineariti	114
4.5	Singulariti Dan Multi-Kolineariti	116
4.6	Dapatan Kajian	118
4.6.1	Tahap Persepsi Terhadap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.	118
4.6.2	Perbezaan Antara Tahap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia Berdasarkan Jenis Sekolah.....	122
4.6.3	Perkaitan Antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Dengan Pengalaman Mengajar Di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.....	124
4.6.4	Perkaitan Antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Dengan Jantina Di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.	132
4.6.5	Pangkatan Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Berdasarkan Dimensi Di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.....	139
4.6.6	Halangan Yang Dihadapi Dalam Amalan-Amalan KPP Di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Bagi Sekolah Rendah Di Malaysia.	151
4.6.7	Model Cadangan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi (SBT) Di Malaysia.	194
4.6.8	Model Semakan Semula Hubungan Antara Dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)	200

BAB 5 : PERBINCANGAN, RUMUSAN DAN CADANGAN

5.1	Pendahuluan	206
5.2	Ringkasan Kajian	206
5.3	Perbincangan Dapatan Kajian	211
5.3.1	Tahap Persepsi Terhadap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.	211
5.3.2	Perbezaan Antara Tahap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia Berdasarkan Jenis Sekolah.....	214
5.3.2.1	Kaitan Antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Dengan Pengalaman Mengajar Di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.....	216
5.3.2.2	Kaitan Antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Dengan Jantina Di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.	218
5.3.3	Pangkatan Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Berdasarkan Dimensi Di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Di Malaysia.....	219
5.3.4	Halangan Yang Dihadapi Dalam Amalan-Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Bagi Sekolah Rendah Di Malaysia.	221
5.3.4.1	Data Ujian / Data Peperiksaan Menjadi Penanda Aras Pencapaian Murid.....	221
5.3.4.2	Kepimpinan Dan Pentadbiran Sekolah.....	223
5.3.4.3	Pelaksanaan Kurikulum Peringkat Sekolah.....	226
5.3.4.4	Amalan Kolaborasi Atau Bekerjasama.	228
5.3.4.5	Iklim Sekolah.	230
5.3.5	Model Cadangan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi (SBT) Di Malaysia.	231
5.4	Implikasi Kajian Dan Cadangan.....	232
5.4.1	Implikasi Teori.....	232
5.4.2	Implikasi Amalan.....	233
5.4.3	Implikasi Dasar.	234
5.4.4	Cadangan Kajian Lanjutan.....	235
5.4.5	Sumbangan Kajian.	236

5.5	Kesimpulan.....	237
	Rujukan.....	239
	Lampiran	255

Universiti Malaya

SENARAI RAJAH

Rajah 1.1 Model Elemen Organisasi.....	18
Rajah 1.2 Zon Perkembangan Proksimal (Zone Of Proximal Development).....	19
Rajah 1.3 Kerangka Konseptual Kajian	20
Rajah 3.1 Formula Perkadaran Sampel Chua (2006).....	56
Rajah 4.1 Histogram Normaliti Data Kajian Setiap Dimensi bagi Pemboleh Ubah Kajian	113
Rajah 4.2 Scatter Plot dan Normal P-P Plot bagi Pemboleh Ubah Bebas dan Pemboleh Ubah Bersandar Kajian	116
Rajah 4.3 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Pengalaman Mengajar Selama Lima Tahun dan ke Bawah di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia	126
Rajah 4.4 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Pengalaman Mengajar Selama Lima Tahun hingga Sepuluh Tahun di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.....	128
Rajah 4.5 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Pengalaman Mengajar Selama Sebelas Tahun hingga Dua Puluh Tahun di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.....	129
Rajah 4.6 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Pengalaman Mengajar Melebihi Dua Puluh Tahun di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia	131
Rajah 4.7 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Jantina Lelaki di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia	137
Rajah 4.8 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Jantina Perempuan di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia	138
Rajah 4.9 Model Persamaan Struktural Cadangan Hubungan Antara Dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)	194
Rajah 4.10 Model Semakan Semula Hubungan Antara Dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP).....	200

SENARAI JADUAL

Jadual 1.1 Sorotan Lampau Pengkaji-Pengkaji Berkaitan Dimensi KPP	15
Jadual 1.2 Model Organisasi Elemen: Elemen Organisasi, Tahap Perancangan dan Bidang Fokus, Penerangan dan Jenis Perancangan	17
Jadual 3.1 Senarai Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi dan Jumlah Bilangan Guru di Malaysia yang Digunakan dalam Kajian	52
Jadual 3.2 Populasi Sekolah Mengikut Zon di Malaysia	54
Jadual 3.3 Bilangan Populasi Tempat Kajian Mengikut Negeri di Malaysia	55
Jadual 3.4 Jumlah sebenar sekolah dan guru sebagai sampel kajian mengikut negeri di Malaysia	57
Jadual 3.5 Taburan Item Soal Selidik Bahagian A	59
Jadual 3.6 Taburan Item Soal Selidik Bahagian B.....	59
Jadual 3.7 Contoh Penambahbaikan daripada Pakar.....	63
Jadual 3.8 Goodness of fit model dengan Indeks Fit untuk Analisis Faktor Penerokaan (EFA).....	66
Jadual 3.9 Putaran Faktor dan Komunaliti Berasaskan Analisis Komponen Utama dengan Putaran Oblimin untuk 70 Item Soal Selidik (N = 402).....	74
Jadual 3.10 Goodness of fit model dengan Indeks Fit untuk Analisis Faktor Penerokaan (CFA).....	83
Jadual 3.11 Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Secara Keseluruhan	84
Jadual 3.12 Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Pembinaan Norma dan Nilai	85
Jadual 3.13 Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	86
Jadual 3.14 Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Amalan Kolaboratif	87
Jadual 3.15 Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Berkongsi Amalan Peribadi	89
Jadual 3.16 Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Dialog Reflektif ..	90
Jadual 3.17 Tarikh Permohonan dan Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Organisasi Terlibat.....	91
Jadual 3.18 Perincian Tarikh Edaran dan Kembalian Soal Selidik.....	93
Jadual 3.19 Perincian Jumlah Soal Selidik Diedar dan Dikembalikan oleh SBT	95
Jadual 3.20 Interpretasi Skor Min	98
Jadual 3.21 Contoh Pengekoden Tema dan Subtema Daripada Transkripsi Temu Bual Berstruktur Peserta Kajian.....	100

Jadual 3.22 Contoh Struktur Pengkodan Tema bagi Peserta Kajian: Halangan-Halangan yang Dihadapi dalam Amalan-Amalan KPP di SBT bagi Sekolah Rendah di Malaysia	101
Jadual 3.23 Contoh Data Dipamerkan Dalam Bentuk Kekerapan	103
Jadual 3.24 Skala Persetujuan Cohen Kappa	104
Jadual 3.25 Tujuan Kajian, Soalan Kajian dan Kaedah Kajian yang Digunakan dalam Kajian	106
Jadual 4.1 Profil Guru	109
Jadual 4.2 Nilai Kepencongan (Skewness) dan Kecerunan (Kurtosis) bagi Setiap Item	111
Jadual 4.3 Matriks Analisis Korelasi Pearson Antara Item Kajian	117
Jadual 4.4 Matrik Analisis Korelasi Pearson antara Setiap Pemboleh Ubah Kajian	117
Jadual 4.5 Tahap Amalan Terhadap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia	119
Jadual 4.6 Dapatan Umum Tahap Amalan Terhadap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia	121
Jadual 4.7 Statistik Chi-square Goodness-of Fit untuk Struktur Model Unconstraint	122
Jadual 4.8 Statistik Chi-square Goodness-of Fit untuk Struktur Model Constraint.	123
Jadual 4.9 Chi-square Goodness-of Fit untuk Struktur Model Constraint dan Model Unconstrained	123
Jadual 4.10 Regression Weights dan Standardized Regression Weights Pengalaman Mengajar Selama Lima Tahun dan ke Bawah	125
Jadual 4.11 Regression Weights dan Standardized Regression Weights Pengalaman Mengajar Selama Lima Tahun hingga Sepuluh Tahun	127
Jadual 4.12 Regression Weights dan Standardized Regression Weights Pengalaman Mengajar Selama Sebelas Tahun hingga Dua Puluh Tahun	128
Jadual 4.13 Regression Weights dan Standardized Regression Weights Pengalaman Mengajar Melebihi Dua Puluh Tahun	130
Jadual 4.14 Statistik Chi-square Goodness-of Fit untuk Struktur Model Unconstraint bagi Jantina	133
Jadual 4.15 Statistik Khi Kuasa Dua Goodness-of Fit untuk Struktur Model Constraint bagi Jantina	134
Jadual 4.16 Chi-square Goodness-of Fit untuk Struktur Model Constraint dan Model Unconstrained bagi Jantina	134
Jadual 4.17 Regression Weights dan Standardized Regression Weights Jantina Lelaki	135
Jadual 4.18 Regression Weights dan Standardized Regression Weights Jantina Perempuan	137
Jadual 4.19 Tahap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Berdasarkan Dimensi	140

Jadual 4.20 Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Pembinaan Norma dan Nilai	141
Jadual 4.21 Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	142
Jadual 4.22 Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Amalan Kolaboratif	143
Jadual 4.23 Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Berkongsi Amalan Peribadi	144
Jadual 4.24 Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Dialog Reflektif	146
Jadual 4.25 Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif	147
Jadual 4.26 Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran Murid	149
Jadual 4.27 Halangan Aspek Kepimpinan dan Pentadbiran Sekolah yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia	158
Jadual 4.28 Halangan Aspek Data Ujian Menjadi Penanda Aras Pencapaian Murid Sekolah yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia	169
Jadual 4.29 Halangan Aspek Pelaksanaan Kurikulum Peringkat Sekolah yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia	178
Jadual 4.30 Halangan Aspek Amalan Kolaborasi atau Bekerjasama yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia	186
Jadual 4.31 Halangan Aspek Iklim Sekolah yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia	192
Jadual 4.32 Laluan Hubungan Model Persamaan Struktural Cadangan Antara Setiap Pemboleh Ubah Kajian	196
Jadual 4.33 Kebolehpercayaan dan Kesahan Model Cadangan Pengukuran Instrumen Kajian	198
Jadual 4.34 Pemberat Regresi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal dan InterKorelasi bagi Kesahan Cadangan Model Pengukuran Pengelompokan Instrumen Kajian	202
Jadual 4.35 Ringkasan Dapatan Kajian	204

SENARAI SINGKATAN

KPP	Komuniti Pembelajaran Profesional
NKRA	Bidang Keberhasilan Utama Negara
SBT	Sekolah Berprestasi Tinggi
BPG	Bahagian Pendidikan Guru
LINUS	Literasi dan Numerasi
IAB	Institut Aminudin Baki
MRSM	Maktab Rendah Sains MARA
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
UPSR	Ujian Pencapaian Sekolah Rendah
SK	Sekolah Kebangsaan
SJKC	Sekolah Jenis Kebangsaan Cina
SJKT	Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil
SEM	model persamaan struktural (<i>Structural Equation Modelling</i>)
SMK	Sekolah Menengah Kebangsaan
SMKA	Sekolah Menengah Kebangsaan Agama
SABK	Sekolah Agama Bantuan Kerajaan
SBP	Sekolah Berasrama Penuh
UPSR	Ujian Pencapaian Sekolah Rendah
SEM	model struktural persamaan
EFA	Analisis Faktor Penerokaan (<i>Exploratory Factor Analysis</i>)
CFA	Analisis Faktor Pengesahan (<i>Confirmatory Factor Analysis</i>)
PCA	Analisis Prinsipal Komponen (<i>Principal Components Analysis</i>)
NPAR	Anggaran bilangan parameter yang berbeza (<i>Number of distinct parameters being estimated</i>)
CMIN	Nilai minima percanggahan (<i>Minimum value of the discrepancy</i>)
DF	Darjah kebebasan (<i>Degree of Freedom</i>)
CMIN/DF	Percanggahan minimum dibahagikan dengan darjah kebebasan (<i>Minimum discrepancy divided by its degrees of freedom</i>)
P	Tahap signifikan (<i>Level of significance</i>)
CMIN/DF:	Percanggahan minimum dibahagikan dengan darjah kebebasan <i>Minimum discrepancy divided by its degrees of freedom</i>
S.E.	Ralat standard berat regresi (<i>Standard Error of regression weight</i>)

C.R.	Nisbah Kritikal untuk berat regresi (<i>Critical Ratio for regression weight</i>)
P	Tahap signifikan (<i>Level of significance</i>)
PLC	Professional Learning Community
RMSEA	<i>The Root Mean Square Error of Approximation</i>
GFI	<i>Goodness of Fit Index</i>
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
JPN	Jabatan Pendidikan Negeri
PPD	Pejabat Pendidikan Daerah
PIBG	Persatuan Ibu Bapa dan Guru
NGO	<i>Non-Governmental Organization</i>

SENARAI LAMPIRAN

lampiran A – Instrumen Soal Selidik	255
Lampiran B - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Bahagian Perancangan Dan Penyelidikan Dasar, Kementerian Pendidikan Malaysia.....	264
Lampiran C - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh Dan Sekolah Kecemerlangan, Kementerian Pendidikan Malaysia	268
Lampiran D - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Perlis.....	275
Lampiran E - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Pulau Pinang.....	276
Lampiran F - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Kedah	277
Lampiran G - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Perak.....	278
Lampiran H - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur	279
Lampiran I - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Selangor.....	280
Lampiran J - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Wilayah Persekutuan Putrajaya.....	281
Lampiran K - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Kelantan	282
Lampiran L - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Pahang	283
Lampiran M - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Terengganu.....	284
Lampiran N - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Johor.....	285
Lampiran O - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Melaka.....	286
Lampiran P - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Sabah	287

Lampiran Q - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak	288
Lampiran R - Surat Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya.....	289
Lampiran S - Surat Memohon Data Untuk Menjalankan Kajian Di Sekolah Berprestasi Tinggi (Sbt)	290
Lampiran T - Memohon Kebenaran Mengedarkan Soal Selidik	291
Lampiran U - Surat Pelantikan Sebagai Panel Kajian	292
Lampiran V – Rajah Pokok Data Soalan Terbuka	294
Lampiran W - Senarai Pengkodan Dan Pengertian.....	296

SENARAI PENERBITAN ARTIKEL JURNAL

- Chong C.K., Muhammad Faizal dan Zuraidah Abdullah. (2016). Amalan komuniti pembelajaran profesional (KPP) di sekolah berprestasi tinggi (SBT) Malaysia: Sebuah sekolah jenis kebangsaan cina (SJKC) di Sarawak. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(1), 43-70.
- Chong C.K., Muhammad Faizal dan Zuraidah Abdullah. (2018). Cabaran amalan komuniti pembelajaran dalam kalangan guru sekolah rendah berprestasi tinggi Malaysia. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 6(3), 01-14.

Universiti Malaysia

BAB 1

PENGENALAN

1.1 Pendahuluan

Pencapaian sesebuah sekolah adalah daripada tahap cemerlang kepada tahap terbilang jika berlaku perubahan. Namun, hasrat tersebut bukan suatu perkara yang mudah. Halloran (2011) menyokong kenyataan tersebut dengan menyatakan keberkesanan sesebuah sekolah bukan mudah diperolehi tanpa sokongan daripada semua pihak sama ada dalam mahupun luar sekolah. Terkini, amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) hangat dibincangkan oleh pengkaji.

Hord (1997) mengatakan, amalan KPP perlu melibatkan semua warga sekolah khususnya pentadbir dan guru untuk meningkatkan pencapaian murid dan sekolah. Selanjutnya, Hord (1997a) mengkategorikan amalan KPP kepada lima ciri iaitu kepimpinan dan menyokong, berkongsi visi dan misi, pembelajaran kolektif, persekitaran yang menyokong kepada pembangunan KPP dan melakukan perkongsian amalan peribadi.

Selain itu, Senge menjelaskan komuniti pembelajaran melibatkan sekumpulan manusia yang bekerjasama secara kreatif dan secara berterusan sepanjang berada di dalam organisasi (Senge, 1990). Permuafakatan dan perhubungan rapat membentuk keluarga dengan niat yang murni. Selanjutnya, amalan baik guru dikongsi bersama rakan sejawat dalam pasukan, berkolaboratif dan bernilai yang sama.

Dalam pada itu, negara maju sering mengkaji strategi penambahbaikan pencapaian murid. Pernyataan disokong oleh Halloran (2011) yang mengatakan pengkaji barat sentiasa menggunakan kaedah kajian sistematik untuk mengkaji

perkembangan pendidikan. Namun, kajian mengenai amalan KPP masih kurang dilaksanakan oleh pengkaji tempatan. Konsep KPP masih kabur dalam kalangan warga sekolah di Malaysia. Akibatnya, ketidakjelasan dan kekaburan konsep telah menimbulkan masalah mengamalkan KPP. Tambahan pula, kebanyakan kajian amalan KPP di Malaysia adalah berkaitan sekolah menengah.

Berdasarkan permasalahan yang dibincangkan oleh pengkaji, kajian ini bertujuan mengenal pasti amalan KPP di sekolah rendah bertahap Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT), Malaysia. Harapan kajian ini dapat mendorong pihak sekolah khususnya kepimpinan sekolah untuk meningkatkan pencapaian murid menerusi amalan KPP.

1.2 Latar Belakang Kajian

Pembangunan modal insan melalui pendidikan guru memainkan peranan penting dalam pembangunan negara abad ke-21. Sejumlah guru sekolah yang berprestasi rendah harus diberikan bimbingan untuk penambahbaikan mengikut keperluan. Justeru, guru diberikan kursus profesionalisme oleh Kementerian Pendidikan Malaysia seperti Institut Aminudin Baki (IAB) dan Bahagian Pendidikan Guru (BPG). BPG berperanan untuk memastikan kelestarian kualiti guru melalui konsep dan amalan KPP dengan berdasarkan perkembangan semasa pendidikan. Selain itu, pelbagai pendekatan KPP bagi tujuan meningkatkan keberkesanan pengajaran guru dan pembelajaran murid. Misalnya, perbincangan atau mesyuarat bulanan untuk membincangkan isu-isu pendidikan, perbincangan ilmiah dalam bentuk kumpulan tentang sesuatu topik yang khusus, rakaman video pengajaran guru dengan menonton dan berbincang klip video.

Pemantauan pembelajaran dengan cara melawat kelas guru lain semasa mengajar serta memerhatikan aktiviti bilik darjah. Perbincangan dapatan analisis data secara kolektif. Tujuannya adalah untuk mencari kaedah yang dapat penambahbaikan pencapaian kurikulum. Perancangan strategik kurikulum di mana guru merancang strategi kurikulum mengikut tema dan unit. Dokumen standard dan aktiviti untuk setiap mata pelajaran dilakukan oleh guru. Dokumen tersebut dapat dijadikan panduan pembelajaran murid, guru dan ibu bapa.

Pada pertengahan tahun 1990, konsep KPP digunakan untuk meningkatkan keberkesanan organisasi sekolah yang melibatkan guru yang komitmen dalam perkembangan sekolah. Guru berfokus kepada keberkesanan menyusun cara guru belajar antara satu sama lain di sekolah. Proses pembelajaran tersebut mendatangkan impak kepada kepuasan kerja dan tanggungjawab kepada pembelajaran murid. Selain itu, komuniti profesional muncul sebagai konsep bukan sahaja menambah baik kesejahteraan guru malah juga dapat mengubah pencapaian murid. Justeru, pendidik menganggap sekolah sebagai organisasi pembelajaran untuk guru dan murid-murid. Fokus sekolah harusnya pembelajaran profesional dan bukan pengajaran sahaja. Dengan hal yang demikian, pemimpin sekolah mula menerima konsep pembelajaran tersebut. Hal yang demikian kerana komuniti profesional membekalkan guru peluang untuk membangun dan berkongsi kepakaran (DuFour & Eaker, 1998). Sehubungan itu, guru mempercayai KPP dapat membantu sekolah untuk penambahbaikan. Mereka menerima pendapat bahawa penambahbaikan pengajaran di bilik darjah merupakan faktor signifikan untuk meningkatkan pencapaian murid-murid. Kebanyakan pengamal KPP memahami kunci utama untuk penambahbaikan pembelajaran untuk murid-murid ialah pembelajaran guru yang berterusan (DuFour & DuFour et. al., 2006).

Berdasarkan pendapat pengkaji KPP di atas, KPP semakin penting diamalkan oleh organisasi sekolah untuk pembangunan berterusan dan kecemerlangan yang stabil. Justeru, dapatan kajian ini berharap dapat menjadi rujukan di sekolah.

1.3 Pernyataan Masalah

Tahap amalan KPP di peringkat sekolah masih kurang dikaji lebih lanjut. Hal tersebut disebabkan kebanyakan kajian lepas di Malaysia mengenai KPP adalah tertumpu kepada kepimpinan amalan KPP di sekolah. Misalnya, kajian kepimpinan KPP yang telah dijalankan oleh Hariani Mohd Hamdan (2011), Mohd Yusop Mat Zin (2011), Sujirah Ibrahim (2011), Teo (2010), Zahizan Hasrin (2011) dan Zubaidah Salamat (2011). Kajian-kajian tersebut membincangkan peranan dan usaha pemimpin sekolah meningkatkan tahap kecemerlangan pengurusan, pentadbiran dan menggalakkan pembelajaran kolaboratif antara guru. Kajian amalan KPP masih tumpu pada bilangan sampel yang agak terhad. Misalnya, kajian Zuraidah Abdullah dan Sujirah Ibrahim (2013). Tahap amalan KPP dan pengenalan amalan-amalan KPP pernah dijalankan di sekolah Malaysia tetapi hanya tertumpu kepada sekolah menengah dan sampel kajian terhad.

Selain itu, kajian mengenai tahap amalan pembelajaran dalam kalangan guru SBT sekolah rendah masih kurang dilaksanakan oleh pengkaji tempatan. Misalnya, kajian Rosnah Ishak, Muhammad Faizal A. Ghani dan Saedah Siraj (2013) hanya mengenai perbandingan amalan pembelajaran Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) dan Sekolah Berasrama Penuh (SBP).

Perkembangan KPP di Malaysia masih pada peringkat awal berbanding negara-negara barat. Oleh itu, guru-guru menghadapi kesukaran untuk membuat perbandingan tahap amalan KPP antara sekolah khasnya sekolah rendah. Justeru,

guru-guru tersebut tidak mempunyai peluang yang mencukupi untuk berkongsi pengalaman dalam pendidikan.

Pendapat guru berdasarkan faktor demografi dalam kalangan guru sekolah rendah kurang didengari oleh orang ramai. Pengkaji tempatan masih tidak dapat menjelaskan realiti KPP di sekolah rendah kebangsaan berprestasi tinggi di Malaysia. Misalnya, kajian Raja Maizatul Wizana Raja Manso (2013) menunjukkan perbezaan amalan kolaboratif berdasarkan jantina dan pengalaman bekerja guru. Kajian tersebut tidak mencukupi untuk menggambarkan kesignifikanan antara faktor demografi dengan keberkesanan sesebuah sekolah.

Kajian lepas menunjukkan faktor-faktor penyumbang tertentu dapat menjadi pemangkin penambahbaikan sekolah. Misalnya, menurut Muhammad Faizal A. Ghani, Saedah Siraj dan Shahril Marzuki (2014), pengkaji sekolah berkesan telah menemui faktor individu dan motivasi sendiri merupakan punca keberkesanan sekolah. Hal ini dikaitkan dengan harapan sekolah terhadap murid, ketercapaian visi, peruntukan masa yang lebih untuk aktiviti pengajaran. Selanjutnya, kajian mengenai sekolah berkesan juga mendapati masyarakat dan amalan keprihatinan menyumbang kepada keberkesanan sekolah. Namun, faktor penyumbang tersebut dikaji secara menyeluruh mengenai amalan penambahbaikan sekolah. Kajian secara khusus mengenai amalan penambahbaikan sekolah seperti amalan KPP perlu dilaksanakan. Sehubungan itu, kajian berkaitan dimensi KPP berdasarkan pangkatan masih terhad kepada sekolah menengah di Malaysia. Contohnya, kajian Zuraidah Abdullah dan Sujirah Ibrahim (2013) telah membuktikan konsep KPP Huffman dan Hipp (2003) adalah bersesuaian diimplimentasikan dalam amalan pembelajaran di sekolah kerana amalan KPP bertahap tinggi di sekolah-sekolah berkenaan.

Pelaksanaan amalan KPP juga menghadapi halangan dari segi perkongsian visi dan misi organisasi pembelajaran. Pemberian cadangan tentang pelaksanaan matlamat daripada tenaga pengajar di sekolah akan menghasilkan kecekapan organisasi sekolah (Malek Shah Mohd.Yusof, 2005). Kebiasaannya, pengurusan sekolah sering melibatkan birokrasi, keinginan berubah yang rendah (Malek Shah Mohd.Yusof, 2005). Masalah pembelajaran guru kurang diberi tumpuan oleh pihak sekolah. Lantaran itu, ilmu guru berkenaan semakin luput dan cetek. Peter Senge, juga berpendapat kurang upaya setelah lama bertugas (Rosnah Ishak & Muhammad Faizal A. Ghani, 2013). Organisasi yang kurang mengamalkan pembelajaran organisasi adalah tidak berupaya meramal dan menyesuaikan diri dengan persekitaran, tidak mempunyai pembangunan, kesukaran untuk belajar dengan berkesan dan mengambil masa yang panjang untuk membuat perubahan amalan (Zuraidah Abdullah & Muhammad Faizal A. Ghani, 2014).

Pencapaian murid yang tinggi melalui penambahbaikan kualiti sekolah menjadi tumpuan masyarakat (Elmore, 2003). Sehubungan itu, pelan pendidikan telah diubahsuai bagi memenuhi hasrat tersebut (Shahril Marzuki, 2004). Justeru, Pelan Pembangunan Pendidikan 2012-2025 telah digubal untuk menganjakan kesamarataan akses terhadap pendidikan berkualiti. Pelan ini juga memastikan setiap murid menguasai Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris. Melalui strategi tertentu, rakyat Malaysia perlu yang beretika. Selain itu, kualiti guru dan profesion keguruan sebagai profesion pilihan orang ramai juga menjadi sebahagian daripada langkah-langkah peningkatan kecemerlangan, Menurut pelan tersebut, pemimpin berprestasi tinggi ditempatkan di setiap sekolah. Jabatan Pelajaran Negeri, Pejabat Pelajaran Daerah menyediakan penyelesaian khusus berasaskan keperluan. Pihak sekolah juga digalakkan menggunakan teknologi maklumat bagi meningkatkan mutu

pembelajaran. Keupayaan meluaskan penyampaian kementerian pelajaran melalui jalinan kerjasama dengan sektor swasta secara meluas juga merupakan suatu cara mendapat bantuan menambahbaik pendidikan. Penjimatan perbelanjaan dan akauntabiliti awam juga dilaksanakan secara langsung dalam pentadbiran dan pengurusan sekolah. Namun demikian, Shahril Marzuki (1997) dan Muhammad Faizal A. Ghani dan Shahril Marzuki (2008) berpendapat bahawa perancangan pendidikan Malaysia masih merujuk kepada pengalaman sekolah negara barat.

Lantaran itu, kebanyakan kajian lepas di Malaysia adalah tertumpu kepada kajian kepimpinan dalam pendidikan tanpa melibatkan KPP secara langsung. Contohnya, kajian-kajian tersebut berbincang tentang cara pemimpin sekolah memainkan peranan dalam usaha meningkatkan tahap kecemerlangan dari segi pengurusan, pentadbiran dan menggalakkan pembelajaran kolaboratif antara guru (Rahimah Ahmad & Simin Ghavifekr, 2014; Muhammad Faizal A. Ghani, 2012; Hariani Mohd Hamdan, 2011; Mohd Yusop Mat Zin, 2011; Zahizan Hasrin, 2011; Sujirah Ibrahim, 2011; Zubaidah Salamat, 2011 & Teo, 2010; Foo dan Tang, 2005). Kepimpinan transformasi pengetua juga menjadi topik kajian organisasi pendidikan (Abdul Ghani Abdullah, 2005). Kebanyakan kajian KPP dilakukan ke atas persampelan pengetua atau barisan pentadbir sekolah menengah. Guru-guru di sekolah rendah masih belum berpeluang untuk dijadikan sebagai persampelan kajian.

Selain itu, kajian Weldy (2009) mengatakan kajian berkaitan galakkan amalan pembelajaran organisasi masih amat kurang. Negara maju seperti daripada Eropah telah mengamalkan KPP di sekolah. Menurut pengamal negara barat, KPP merujuk kepada komuniti guru di sekolah yang melakukan aktiviti pembelajarn secara berterusan. Kajian-kajian merujuk kepada guru sekolah yang mengamalkan KPP sanggup berubah melalui program penambahbaikan supaya pencapaian murid-

murid dapat ditingkatkan. Hal ini selaras dengan pengkaji tempatan Zuraidah Abdullah (2010) yang mengatakan bahawa guru harus melibatkan diri secara langsung dalam proses tranformasi pendidikan. Justeru, program-program tersebut memberikan peluang kepada guru untuk mengubah teknik pengajaran semasa mengajar murid di kelas (Zuraidah Abdullah & Muhammad Faizal, 2014). Lam (2004) juga menegaskan pemahaman yang jelas tentang amalan pembelajaran organisasi adalah sangat penting. Sebenarnya, sekolah masih kekurangan keupayaan untuk mengamalkan amalan KPP. Pernyataan tersebut disokong oleh Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson dan Orphanos mendapati guru di Amerika Syarikat melibatkan diri secara aktif dalam amalan KPP. Hasil dapatan kajian antara tahun 1999 hingga 2004 mendapati sistem pendidikan yang memenuhi kehendak semasa telah dibangunkan selari dengan amalan KPP. Sokongan berkualiti tinggi kepada guru juga meningkatkan keberkesanan pembelajaran murid. Sepanjang tempoh kajian tersebut, sejumlah 95 peratus orang guru di Amerika Syarikat telah meningkatkan kemahiran dan profesionalisme diri melalui kursus atau bengkel di institusi pendidikan dan lawatan sambil belajar ke sekolah yang lain. Selanjutnya, sejumlah 32 peratus orang guru di Amerika Syarikat telah dilabelkan sebagai guru cemerlang (Muhammad Faizal & Gary, 2013). Justeru, KPP di peringkat sekolah khasnya sekolah rendah dalam kajian ini kurang berkembang dan seterusnya menjejaskan profesionalisme guru.

Kajian-kajian lepas menunjukkan banyak maklumat tentang kepentingan pembelajaran organisasi (Zuraidah Abdullah & Muhammad Faizal, 2014). Kajian-kajian tersebut merujuk kepada amalan pembelajaran ahli dalam komuniti sekolah. Sebenarnya, organisasi yang tidak mengamalkan pembelajaran organisasi adalah tidak berupaya meramal dan menyesuaikan diri dengan persekitaran, tidak

mempunyai pembangunan, kesukaran untuk belajar dengan berkesan dan mengambil masa yang panjang untuk membuat perubahan amalan. Akhirnya, tidak mempunyai kapasiti untuk perkembangan sendiri dalam setiap aspek (Zuraidah Abdullah & Muhammad Faizal A. Ghani, 2014).

Perkembangan pembelajaran organisasi dalam pendidikan mengkehendaki ahli organisasi belajar, berhasrat untuk belajar dalam profesion. Pernyataan tersebut disokong oleh Hord (1997a) dan Huffman dan Hipp (2003) yang menyatakan bahawa kehidupan seseorang individu tidak bermakna jika dia berhenti untuk belajar. Pembelajaran organisasi yang diamalkan oleh organisasi masa kini adalah perkembangan idea Senge (1990), di mana organisasi yang berjaya kelak adalah institusi yang menekankan budaya pembelajaran. Sehubungan itu, pengkaji negara barat menekankan kepentingan individu belajar secara berterusan. Pengetahuan dan kemahiran berdasarkan perkembangan semasa dikatakan sangat penting untuk menentukan keberkesanan organisasi pendidikan.

Guru-guru tidak biasa melibatkan diri dalam aktiviti-aktiviti pembangunan sekolah. Untuk mengekalkan keberkesanan sesebuah sekolah, para guru dikehendaki melibatkan diri dalam kesemua aktiviti sekolah. Para guru perlu menghadapi segala cabaran. Namun demikian, pengurus sekolah amat sukar untuk melibatkan para gurunya menjadi agen perubahan atau turut serta dalam aktiviti pembangunan sekolah. Oleh itu, perubahan tidak akan berjaya jika para guru tidak mampu bertanggungjawab dalam pencapaian murid-murid (Zuraidah Abdullah & Muhammad Faizal A. Ghani, 2013).

Konsep organisasi pembelajaran masih berada di peringkat perdebatan di kalangan pengkaji sama ada dalam negara atau luar negara. Misalnya, menurut kajian profil KPP oleh Rosnah Ishak dan Muhammad Faizal A. Ghani (2013), kompleksnya

untuk mendefinisikan konsep organisasi pembelajaran kerana kesamaran sama ada organisasi pembelajaran mampu direalisasikan dalam situasi yang sebenar. Konsep ini mempunyai kelemahannya sendiri khasnya dari segi pelaksanaan. Ketidakjelasan konsep mengakibatkan pertikaian dalam organisasi yang berkecukupan menjadi organisasi pembelajaran. Caldwell (2012) menyatakan konsep ini tidak dapat menjelaskan isu-isu penting dalam amalan komuniti pembelajaran. Persoalan tentang cara memastikan organisasi menggalak dan mendorong ahlinya mengenerasikan pengetahuan baru secara rutin masih tidak dapat dijawab dengan jelas. Selain itu, kajian berkaitan amalan mendorong pembelajaran dalam organisasi masih kurang (Weldy, 2009). Lam (2004) menegaskan bahawa pemahaman yang jelas untuk amalan pembelajaran di organisasi amat penting kerana amalan tersebut merupakan aspek kritikal untuk mengekalkan kemampanan sesebuah organisasi.

Oleh itu, hasil dapatan amalan terbaik dalam kajian ini adalah dijangka untuk menanda aras amalan yang paling berjaya untuk merangsang pembelajaran guru khasnya di sekolah rendah berprestasi tinggi. Tambahan pula, profil ini akan dapat memberi panduan yang lebih kukuh untuk membentuk sekolah menjadi organisasi pembelajaran yang baik dan cemerlang.

1.4 Tujuan Kajian

Keberkesanan sekolah melibatkan orang bawahan atau dari orang bawahan ke atas. Justeru, guru sebagai orang yang perlu perubahan dan juga sebagai pengamal. Mereka memiliki sifat profesionalisme pendidikan. Sebarang perubahan yang berjaya bergantung kepada kerjasama dan iltizam guru. Guru bertanggungjawab dan fokus kepada proses pembelajaran untuk menjayakan murid dan meningkatkan prestasi

mereka. Guru juga perlu mengamalkan amalan terbaik seperti kolaboratif dalam tugas harian.

Amalan KPP merupakan garis panduan bagi amalan guru di sekolah negara barat. Amalan tersebut mengubah budaya kerja perseorangan kepada budaya kerja kerjasama. Budaya saling membantu tersebut telah mendorong interaksi berkesan untuk meningkatkan profesionalisme keguruan.

Bertitik tolak daripada pandangan ini, kajian ini bertujuan untuk membincang tahap amalan KPP yang diamalkan oleh guru sekolah rendah SBT di Malaysia, penghalang atau cabaran yang mempengaruhi penambahbaikan sekolah melalui amalan KPP dan seterusnya mengenal pasti sama ada wujud kesepadanan antara model amalan KPP dicadangkan dengan data kajian. Kajian ini berhasrat untuk meninjau situasi sebenar amalan guru di sekolah rendah kebangsaan (SK), Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC) dan Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT) yang bertahap SBT di Malaysia.

1.5 Objektif Kajian

1. Mengukur tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Malaysia;
2. Membandingkan tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia berdasarkan jenis sekolah;
3. Mengkaji sama ada wujud perkaitan yang signifikan antara Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Malaysia dengan faktor demografi guru seperti mana berikut:-
 - a) pengalaman mengajar
 - b) jantina;

4. Menganalisis pangkatan amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) berdasarkan dimensi di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Malaysia;
5. Menerokai faktor halangan kepada keberkesanan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Malaysia; dan
6. Mengenal pasti sama ada wujud kesepadanan antara model amalan KPP dicadangkan dengan data kajian.

1.6 Soalan Kajian

1. Apakah tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Malaysia?
2. Adakah wujud perbezaan yang signifikan antara tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia berdasarkan jenis sekolah?
3. Adakah wujud perkaitan yang signifikan antara Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia dengan faktor demografi guru seperti berikut:-
 - a) pengalaman mengajar
 - b) jantina
4. Apakah pangkatan amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) berdasarkan dimensi di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia?
5. Apakah faktor halangan kepada keberkesanan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia?
6. Adakah wujud kesepadanan antara model amalan KPP dicadangkan dengan data kajian?

1.7 Kepentingan Kajian

Untuk menjadi negara maju, kita memerlukan sistem pendidikan yang berubah mengikut permintaan semasa. Perubahan pendidikan berlaku secara berterusan mengikut keperluan di peringkat sekolah. Perubahan tersebut melibatkan guru secara langsung daripada peringkat bawah. Hal ini demikian kerana, KPP merupakan strategi menuju ke arah penambahbaikan dan peningkatan tahap keberkesanan sekolah melalui komuniti sekolah di mana ahlinya sentiasa belajar (Zuraidah Abdullah & Muhammad Faizal A. Ghani, 2013). Implikasi kajian Rosnah Ishak dan Muhammad Faizal A. Ghani (2013) juga mencadangkan guru membentuk pasukan pembelajaran untuk menyelesaikan masalah guru. Pembelajaran guru dapat meningkatkan tahap keyakinan diri. Keyakinan tersebut akan memotivasikan guru untuk terus belajar. Usaha pembelajaran tersebut menjadi contoh kepada guru lain untuk menambah ilmu pengetahuan. Usaha tersebut akan memudahkan tugas seharian.

Selain guru, pembelajaran murid-murid juga dikaitkan dengan komuniti guru yang sentiasa kolaboratif untuk mencari idea terbaik dalam pencapaian kecemerlangan. Di samping itu, semua guru menghayati amalan KPP akan menyempurnakan proses pembelajaran murid. Oleh itu, warga pendidik seharusnya mengubah cara pembentukan komuniti sekolah. Era globalisasi meminta guru menjayakan sekolah ke puncak yang lebih tinggi.

Pendidikan yang cemerlang serta berkesan memerlukan guru yang sentiasa melibatkan diri dalam perubahan. Guru-guru perlu sentiasa bekerjasama, berkongsi pendapat untuk meningkatkan prestasi ke tahap gemilang. Oleh itu, guru yang dapat menjiwai amalan KPP akan dapat membantu sekolah menjadi sekolah berprestasi tinggi. Dengan itu, bilangan kajian berkaitan KPP perlu bertambah supaya para

pendidik dapat melaksana tugas mendidik dengan lebih baik lagi. Justeru, pemahaman KPP yang lebih mendalam oleh guru akan dapat membentuk budaya sekolah ingin belajar dan terus belajar.

1.8 Kerangka Kajian

Fokus kajian ini adalah meninjau tahap persepsi KPP berdasarkan konteks sekolah rendah SBT tempatan. Justeru, pelbagai model dan teori telah dikemukakan oleh tokoh-tokoh tertentu untuk memberi gambaran jelas mengenai amalan KPP. Perbincangan seterusnya meliputi kerangka teoritikal kajian dan kerangka konseptual kajian.

1.8.1 Kerangka teoritikal kajian.

Kerangka konseptual untuk kajian ini adalah berdasarkan kajian KPP Bolam et.al. (2008), Ford, Branch dan Moore (2008), Hord (1997a), Mulford (2006), Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010) dan Silins, Mulford dan Zarins (2002). Model Elemen Organisasi (Model OEM) oleh Roger Kaufman dan Stakenas (1981) dan juga Teori Perkembangan Sosial oleh Vygotsky (1978) digunakan bersama dengan model KPP. Model-model tersebut dipilih untuk keperluan kajian ini kerana elemen-elemen yang direka bentuk dalam model ini bersesuaian dengan tujuan kajian ini yang ingin melihat output amalan KPP yang terbaik.

a) Model Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)

Pemilihan model ini kerana model ini merupakan model asas oleh pengkaji-pengkaji seperti Andrews dan Lewis (2007), Bolam et. al. (2005), Bolam et al. (2008), Bryk, Camburn dan Louis (1999), Ford, Branch dan Moore (2008), Mulford (2006), Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich dan Nattaporn

Lawthong (2010), Silins, Mulford dan Zarins (2002). Model ini berfokus kepada penambahbaikan sekolah dan pembelajaran murid. Model ini lebih menekankan pembelajaran, kolaboratif dan akauntabili terhadap hasil akhir (DuFour, 2004). Selain itu, DuFour juga mengatakan terdapat amalan penting KPP iaitu tumpuan kepada pembelajaran murid, berkolaboratif dan mementingkan pencapaian. Ringkasan sorotan kajian lampau tentang kandungan asas kerangka teoritikal ditunjukkan oleh Jadual 1.1

Jadual 1.1

Sorotan Lampau Pengkaji-Pengkaji Berkaitan Dimensi KPP

Dimensi amalan KPP	Bolam et.al. (2008)	Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010)	Ford, Branch & Moore (2008)	Mulford (2006)	Hord (1997a)	Silins, Mulford & Zarins (2002)
Pembinaan Norma dan Nilai	Perkongsian nilai menghasilkan kerangka kerja berdasarkan perkongsian, kolektif, etikal pembuatan keputusan	Keseluruhan warga sekolah berkolaborasi untuk mencapai matlamat bersama.	Perkongsian nilai, hala tuju dan matlamat Penambahbaikan dan pembelajaran secara berterusan	Perkongsian perbezaan nilai	Pembentukan rangkaian guru bekerjasama antara satu sama lain dan mengembangkan peranan profesional serta menambahkan keberkesanan untuk keperluan murid	Budaya toleransi terhadap pendapat yang berbeza antara rakan sejawat Sokongan antara rakan sejawat aktif mencari penyelesaian terhadap masalah yang dihadapi oleh rakan sejawat dan sekolah Pemantauan program pengajaran secara berjadual
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	Tanggungjawab secara kolektif terhadap pembelajaran murid	Sokongan diberikan oleh keseluruhan warga sekolah.	Komitmen dan bertanggungjawab terhadap pembelajaran semua murid	Pelaksanaan dan penambahbaikan berterusan untuk pembelajaran semua murid	Penambahbaikan kurikulum dan tugas pembelajaran murid	
Amalan Kolaboratif	Penglibatan staf dalam aktiviti pembangunan sekolah secara perkongsian demi mencapai matlamat	Komitmen yang tinggi antara keseluruhan warga sekolah khususnya pentadbir dan guru untuk meningkatkan prestasi sekolah..	Hubungan kolektif Bekerjasama dengan erat	Penuruna kuasa bagi amalan untuk kerjasama yang lebih erat khususnya berdasarkan prestasi data	Guru dan pentadbir di sekolah mencari dan berkongsi perkara pembelajaran dan bertindak terhadap pembelajaran tersebut. Matlamat tindakan tersebut adalah untuk meningkatkan keberkesanan profesionalisme bagi kebaikan murid	Tahap iklim sekolah dan budaya menyokong kolaboratif, perkongsian maklumat dan komunikasi secara terbuka

Berkongsi Amalan Peribadi	Kesemua guru adalah saling belajar antara satu sama lain	Keseluruhan warga sekolah berkongsi maklumat pendidikan sama ada dalam sekolah dan luar sekolah.	Perkongsian amalan baik peribadi dengan rakan sejawat	Menunjukkan Kapasiti untuk perubahan, inovatif atau komuniti pembelajaran	Penglibatan guru dalam persekitaran pembelajaran untuk menyokong dan mencungkil serta menjayakan bakat setiap murid. Amalan ini mengabungkan perkongsian amalan guru.	Guru melibatkan diri dalam sekolah termasuk keputusan polisi sekolah dan kajian semula (termasuk hala tuju sekolah dan komuniti sekolah Silins, Mulford & Zarins (2002)
Dimensi amalan KPP	Bolam et.al. (2008)	Narongrith Intanam, Suwimon & Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010)	Ford, Branch & Moore (2008)	Mulford (2006)	Hord (1997a)	
Dialog Reflektif	Penilaian amalan guru secara berterusan dengan komunikasi bersama untuk perkongsian pengalaman dan idea baru	Keseluruhan warga sekolah saling bertukar pendapat mengenai perkara di sekolah.	Peluang refleksi staf dan penilaian kolektif	Kritikal dialog reflektif	Sekolah membekalkan masa untuk guru bertugas bersama dalam perancangan, melakukan pemerhatian antara guru semasa kelas berlangsung kemudian perkongsian maklum balas	Dialog profesional secara berterusan antara guru

Hasil kajian pengkaji-pengkaji tersebut telah membentuk lima dimensi amalan KPP iaitu pembinaan nilai dan norma, fokus kepada pembelajaran murid, amalan kerjasama dalam organisasi, berkongsi amalan personal dan berdialog reflektif. Kelima-lima dimensi tersebut dipilih untuk kajian ini kerana dimensi-dimensi tersebut telah diteliti berdasarkan kajian lepas yang telah diubahsuai oleh pengkaji utama KPP iaitu Andrews dan Lewis (2007), Bolam et al. (2008), Bryk, Camburn dan Louis (1999), Ford, Branch dan Moore (2008), Mulford (2006), Silins, Mulford dan Zarins (2002).

b) Model Elemen Organisasi Roger Kaufman (Model OEM)

Kaufman telah memperkenalkan Model Elemen Organisasi (Model OEM) pada tahun 1981. Kaufman membangunkan analisis model secara holistik yang menekankan perbezaan antara *company's means* (apakah yang telah dibuat) dengan *ends* (apakah yang telah dihasilkan). Penilaian pencapaian organisasi secara holistik dari tahap atas ke bawah dengan mengikut keperluan organisasi dan permintaan masyarakat. Model ini terbahagi kepada

lima elemen iaitu hasilan (mega), output (makro), produk (mikro), proses dan input. Berdasarkan Jadual 1.2, elemen hasilan merujuk kepada penambahan nilai dalam organisasi dan luar organisasi termasuk masyarakat. Elemen ini berhasrat untuk mendapatkan pulangan jangka panjang. Elemen Output merujuk kepada penambahan nilai dalam organisasi dan luar organisasi. Elemen ini berhasrat untuk mendapatkan pulangan jangka pendek. Elemen produk merujuk kepada penambahan nilai untuk pihak berkepentingan misalnya individu dalam organisasi. Elemen ini membawa perubahan yang mendatangkan kesan kepada keperluan tugas dalam organisasi. Elemen proses merujuk kepada kaedah, prosedur, pembelajaran, pembangunan sumber manusia, latihan dan pengurusan. Elemen input merujuk kepada segala sumber iaitu sumber manusia, matlamat organisasi, polisi, peraturan, undang-undang, kewangan, nilai organisasi, peranan komuniti setempat (Guerra dan Ingrid, 2005; Kaufman dan Stakenas, 1981; Kaufman, 2006).

Jadual 1.2

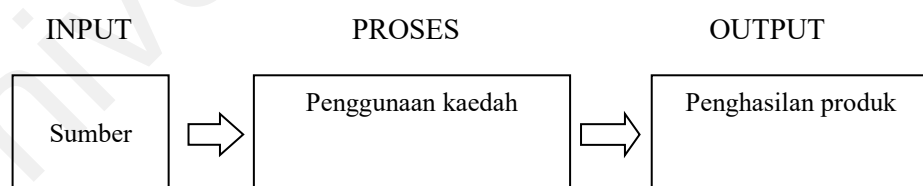
Model Organisasi Elemen: Elemen Organisasi, Tahap Perancangan dan Bidang Fokus, Penerangan dan Jenis Perancangan

Nama Elemen Organisasi	Tahap Perancangan dan Bidang Fokus	Penerangan	Jenis Perancangan
Hasilan	Mega (Sumbangan Masyarakat)	• Penambahan nilai dalam organisasi dan luar organisasi termasuk masyarakat.	Strategik
Output	Makro (Sumbangan Organisasi)	• Pulangan jangka panjang. • Penambahan nilai dalam organisasi dan luar organisasi.	Taktikal
Produk	Mikro (Sumbangan Individu)	• pulangan jangka pendek. • Penambahan nilai untuk pihak berkepentingan dalam organisasi. • Perubahan yang mendatangkan kesan kepada keperluan tugas.	Operasi
Proses	Proses	• Merujuk kepada kaedah, prosedur, pembelajaran, pembangunan sumber manusia, latihan dan pengurusan.	
Input	Input	• Merujuk kepada segala sumber iaitu sumber manusia, matlamat organisasi, polisi, peraturan,	

-
- undang-undang, kewangan, nilai organisasi, peranan komuniti setempat.
-

Kelima-lima elemen ini berhubung dengan proses penggunaan sumber untuk mencapai matlamat organisasi. Di samping itu, elemen hasil melibatkan perancangan strategik iaitu pernyataan masalah, program, projek, aktiviti atau usaha-usaha yang dijalankan, penyelesaian, pertambahan nilai hasil kepada masyarakat. Elemen output dirancang oleh perancangan taktikal berdasarkan perbezaan jawapan antara soalan ‘apa yang telah dibuat?’ dengan ‘apa yang perlu dibuat?’ supaya sumbangan masyarakat tercapai. Elemen produk dirancang oleh perancangan operasi di mana fokus pada individu yang menerima atau menolak perkara penambahan nilai dalam organisasi (Kaufman, 2006).

Namun, kajian ini hanya mengambil elemen input, proses dan output dari model ini. Elemen produk melibatkan sumbangan individu, elemen output melibatkan sumbangan sekolah. Kajian ini tidak melibatkan elemen hasil yang berkaitan kesan produk dan kesan output kepada masyarakat. Rajah 1.1 menggambarkan Model Elemen Organisasi (Model OEM) Roger Kaufman.

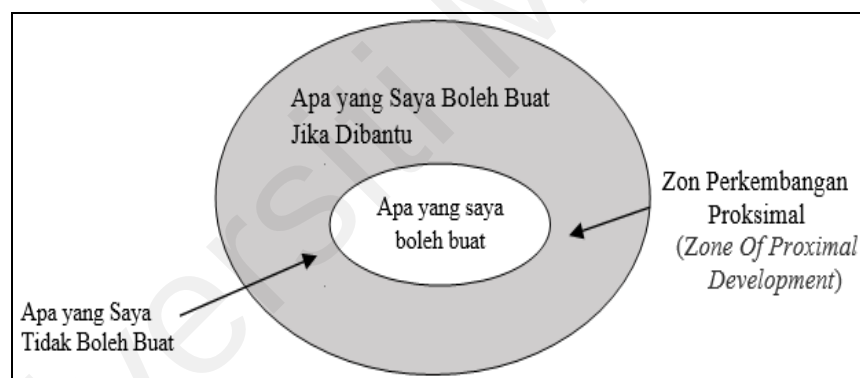


Rajah 1.1 Model Elemen Organisasi

c) Teori Perkembangan Sosial oleh Vygotsky (1978)

Selain itu, kajian ini juga berkaitan dengan Teori Perkembangan Sosial oleh Vygotsky (1978). Aspek utama dalam kerangka teoritikal Vygotsky ialah perkembangan kognitif berkaitan dengan interaksi sosial. Teori tersebut mengatakan bahawa pembelajaran kanak-kanak berlaku dalam dua tahap iaitu

tahap sosial dan seterusnya tahap individu; antara manusia (interpsikologikal) dan dalam diri seseorang kanak-kanak (intrapsikologikal). Kedua-dua peringkat tersebut mendapat perhatian sama rata, perhatian logikal dan pembentukan konsep. Kesemua fungsi adalah berasal daripada hubungan sebenar antara individu. Aspek kedua teori ini berkait rapat dengan usaha gabungan intelektual antara murid atau antara murid dengan guru iaitu wujudnya pembelajaran kolaboratif. Sehubungan itu, Teori Zon Perkembangan Proksimal wujud dalam teori Vygotsky (Rajah 1.2). Vygotsky mempercayai amalan dibentuk oleh diri sendiri melalui bimbingan. Masalah pembelajaran murid perlu dibantu oleh orang yang lebih berpengetahuan. Akhirnya, mendorong kepada perkembangan kognitif.



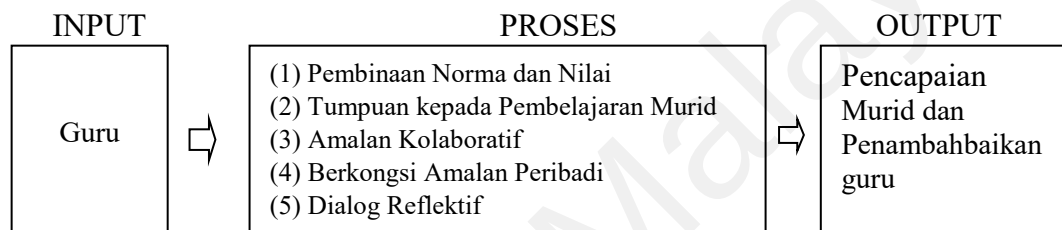
Rajah 1.2 Zon Perkembangan Proksimal (*Zone Of Proximal Development*)

1.8.2 Kerangka konseptual kajian.

Kajian ini menggunakan elemen input, elemen proses dan elemen output daripada Model OEM seperti mana ditunjukkan oleh Rajah 1.3. Elemen produk yang melibatkan guru sekolah diuji oleh pengkaji bagi meninjau tahap pencapaian matlamatnya untuk menjadi elemen output yang melibatkan sekolah iaitu pembelajaran murid.

Pembentukan asas kajian ini berdasarkan penanda aras amalan KPP untuk guru oleh Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010). Penanda aras terbahagi kepada lima amalan iaitu pembinaan nilai dan norma, fokus kepada pembelajaran murid yang berkesan, amalan kerjasama antara guru, berkongsi amalan peribadi dan dialog secara reflektif.

Model Revolusi Marzano (2013) juga dipilih sebagai asas untuk soalan terbuka dalam instrumen dengan mengabaikan elemen-elemen dan kategori dalam domain supaya responden dapat memberi jawapan secara bebas.



Rajah 1.3 Kerangka Konseptual Kajian

Berdasarkan Rajah 1.3, input melibatkan guru. Lima amalan KPP sebagai proses. Proses tersebut melibatkan persediaan dan perancangan, memungut data dan menganalisis data bagi meninjau amalan komuniti pembelajaran secara profesional. Kajian ini juga menunjukkan amalan pembelajaran sebagai output kajian berdasarkan data kajian daripada guru di sekolah rendah SBT Malaysia.

Kerangka konseptual tersebut merupakan gabungan model KPP, model elemen organisasi Roger Kaufman dan teori perkembangan sosial oleh Vygotsky. Kerangka tersebut menjadi asas kepada kajian ini untuk meneliti tahap amalan KPP bagi pihak guru SBT sekolah rendah di Malaysia. Hal ini demikian kerana proses amalan KPP yang dikemukakan oleh model KPP adalah berkait rapat dengan komuniti yang mementingkan amalan kolaboratif yang sewajarnya dipraktikan oleh

guru di sekolah demi meningkatkan pencapaian murid dan sekolah. Di samping itu, amalan KPP yang dinyatakan dalam Model KPP menjadi penanda aras atau ukuran kepada situasi sebenar tahap amalan setiap dimensi KPP dalam kalangan guru di SBT sekolah rendah.

1.9 Delimitasi

Kajian mengenai tahap persepsi amalan KPP sekolah rendah SBT di Malaysia dijangka mempunyai beberapa delimitasi utama. Antaranya, kajian lapangan hanya terhad di sekolah rendah SBT di Malaysia. Justeru, kajian ini tidak melibatkan kategori sekolah lain di Malaysia. Kajian ini merangkumi individu yang berkhidmat di institusi pendidikan awam sahaja iaitu guru di sekolah rendah SBT di Malaysia.

1.10 Limitasi Kajian

Kajian ini dilaksanakan di sekolah rendah SBT dari kohort 1 hingga kohort 5 yang telah dikenal pasti oleh Kementerian Pendidikan Malaysia.

Responden yang dipilih hanya melibatkan sampel yang terdiri daripada guru-guru dalam kalangan pegawai perkhidmatan pendidikan siswazah dan guru bukan siswazah. Barisan pentadbir sekolah bukan responden untuk kajian ini.

Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK), Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK), Sekolah Menengah Mubaligh, Maktab Rendah Sains MARA (MRSM), Sekolah Berasrama Penuh (SBP), sekolah kluster, kolej vokasional atau sekolah menengah teknik atau vokasional, sekolah seni, sekolah sukan, sekolah wawasan, sekolah amanah dan sekolah bestari dan sekolah swasta tidak terlibat dalam kajian ini. Oleh itu, kajian ini kurang menggambarkan keadaan pendidikan keseluruhan Malaysia.

1.11 Definisi Istilah

Definisi istilah yang digunakan dalam kajian ini selaras dengan kajian yang dilaksanakan.

1.11.1 Komuniti.

Komuniti KPP adalah berasaskan visi pembelajaran yang lebih berfokus dan efektif apabila diamalkan dalam sesebuah komuniti profesional. Sekolah didapati dapat membekalkan struktur dan budaya untuk memudahkan pembelajaran secara kolektif.

1.11.2 Pembelajaran.

Pembelajaran di sini dirujuk kepada pembelajaran guru, pembelajaran untuk barisan pemimpin dan pembelajaran untuk sekolah. Aktiviti pembelajaran secara profesional dari segi amalan. Aktiviti pembelajaran tersebut dilakukan oleh guru di sekolah.

1.11.3 Profesional.

KPP adalah amalan yang profesional. Ini bermakna guru mengamalkan amalan profesional. Mereka berminat untuk belajar dan menyokong kepada amalan pembelajaran dengan cara berbincang dan berinovatif dalam amalan terbaik. Guru menyumbang pendapat berdasarkan refleksi daripada amalan.

1.11.4 Komuniti pembelajaran.

Sue Kilpatrick, Tammy Jones dan Margaret Barrett (2012) berpendapat konsep komuniti pembelajaran berkaitan dengan pembelajaran dan sosiologi. Kewujudan komuniti pembelajaran implikasi daripada perubahan dunia yang semakin kompleks dan penguasaan pengetahuan dan kemahiran yang kurang efisien untuk melaksanakan tugas di institusi masing-masing. Oleh itu, pendekatan konstruktivis bagi pembelajaran adalah kunci kepada interaksi dengan orang lain dan

interaksi sosial dengan nilai dan identiti. Justeru, komuniti pembelajaran merujuk kepada sekumpulan manusia yang bekerjasama antara satu sama lain menuju ke arah kesempurnaan tugas.

1.11.5 Komuniti Pembelajaran Profesional.

KPP merujuk kepada penambahbaikan dan peningkatan amalan pembelajaran secara kolaboratif di kalangan guru. Reichstetter (2006) menjelaskan KPP dibentuk oleh kumpulan ahli yang berkolaborasi bagi penambahbaikan secara berterusan melalui perkongsian visi yang berfokus kepada kurikulum. Zuraidah Abdullah dan Muhammad Faizal A. Ghani (2013) berpendapat kecemerlangan prestasi sekolah adalah merujuk kepada keseluruhan guru dan komuniti sekolah bekerjasama antara satu sama lain. Mereka bertugas dengan berpandukan misi untuk keberkesanan sekolah. Ini bermakna guru dalam KPP melakukan aktiviti pembelajaran dan perkongsian antara satu sama lain dan meningkatkan profesionalisme sendiri.

1.11.6 Sekolah Rendah.

Pendidikan sekolah rendah bermula ketika berumur tujuh tahun dan berjumlah selama enam tahun setelah pendidikan prasekolah. Murid tahun enam akan menyertai peperiksaan Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR).

1.11.7 Sekolah Kebangsaan (SK).

Sekolah jenis ini dimiliki sepenuhnya oleh KPM dan merupakan sekolah bantuan penuh kerajaan. SK menggunakan kurikulum kebangsaan dan gaji guru dibiayai oleh kerajaan. Bahasa pengantar yang digunakan oleh guru tertumpu kepada Bahasa Melayu. Selain itu, kebanyakan bangunan pula dibina di atas tanah milik kerajaan dan dibiayai oleh kerajaan.

1.11.8 Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC).

Permulaannya, SJKC dibina oleh masyarakat Cina. Sehingga kini, sekolah jenis ini dikira sebagai sekolah bantuan kerajaan. SJKC menggunakan kurikulum kebangsaan dan gaji guru dibiayai oleh kerajaan. Bahasa pengantar yang digunakan oleh guru lebih tertumpu kepada Bahasa Cina.

1.11.9 Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKT).

Permulaannya, SJKT dibina oleh masyarakat Tamil. Namun, sekolah jenis ini dikira sebagai sekolah bantuan kerajaan. SJKC menggunakan kurikulum kebangsaan dan gaji guru dibiayai oleh kerajaan. Bahasa pengantar yang digunakan oleh guru lebih tertumpu kepada Bahasa Tamil.

1.11.10 Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT).

SBT cemerlang dan budaya kerja tinggi dalam perkembangan insan holistik dan berterusan. Ahli komuniti berdaya saing dan menjadi sekolah pilihan utama (Garis Panduan Pelaksanaan SBT,KPM). Sekolah SBT menjadi contoh terbaik kepada sekolah lain untuk membentuk kecemerlangan melalui penanda aras, bimbingan dan jaringan dengan sekolah yang lain (Pendidikan di Malaysia, 2015)

1.11.11 Budaya sekolah.

Budaya sekolah merujuk kepada norma, nilai dan kepercayaan yang membentuk personaliti sesebuah sekolah. Pembentukan budaya tersebut melibatkan guru, barisan pentadbir, ibu bapa dan murid-murid yang bekerjasama menyelesaikan masalah, menghadapi cabaran dan kegagalan. Budaya sekolah juga merujuk kepada cara guru yang saling bekerjasama dalam bentuk kumpulan.

1.11.12 Pembinaan Norma dan Nilai.

Pembangunan norma bagi komuniti profesional dengan cara mencari perbezaan pendapat dan membahas cara-cara terbaik untuk menambahbaikkan

pengajaran dan pembelajaran yang produktif. Oleh itu, guru perlu memberi tindak balas terhadap keintelektualan dan pengetahuan teknikal yang diperlukan oleh sekolah untuk mencapai matlamat pendidikan dan sekolah (Vause, 2009).

1.11.13 Tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran.

Apabila keperluan pembelajaran murid ditentukan, komuniti membuat perbincangan terhadap keperluan tersebut. Guru berkongsi pengalaman atau mencari cara penyelesaian terhadap cabaran. Jika tidak mempunyai cadangan yang diberi oleh guru dalam komuniti, kumpulan guru yang lain atau guru yang pakar atau guru berpengalaman atau staf di sekolah akan menghulurkan bantuan. Apabila komuniti berjaya menentukan amalan baik, ahli komuniti akan melibatkan diri terhadap amalan baik tersebut dan memikirkan cara pelaksanaan amalan tersebut.

1.11.14 Tumpuan kepada pembelajaran murid.

Stoll dan Seashore (2007) menyatakan, fokus kepada pencapaian murid akan menambahbaikkan kemahiran profesional dan kapasiti individu guru di sekolah dengan mempercepatkan momentum penambahbaikan secara berterusan dan berpanjangan. Selain itu, menurut Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010a) kemahiran guru dan strategi pembelajaran yang lain diintegrasikan oleh sekolah. Intergrasi tersebut dikaitkan oleh sekolah ke atas proses pembelajaran murid dengan harapan yang tinggi dan komitmen barisan pentadbir serta guru atau pembantu pendidik yang lain.

1.11.15 Amalan kolaboratif.

Budaya kolaboratif merujuk kepada cara guru dan barisan pentadbir melakukan perkongsian informasi berkaitan amalan yang telah dilakukan oleh mereka setiap hari. Budaya kolaboratif merupakan suatu proses yang sistematik di mana guru dan barisan pentadbir membuat penilaian terhadap amalan profesional

secara bersama untuk menambahbaikkkan pencapaian murid. Segala sumbangan kemahiran, pengetahuan dan pengalaman akan dihormati dan akan dianggap berharga oleh warga institusi (Carpenter, 2014a).

1.11.16 Individu dan pembelajaran profesional. Hubungan kolaboratif antara ahli komuniti yang tertumpu kepada pembuatan keputusan dan pengetahuan yang berasaskan amalan positif. Tumpuan tersebut menekankan kepentingan bertugas secara kolektif dan koperatif.

1.11.17 Berkongsi amalan peribadi. Guru melawat ke kelas rakan sejawat untuk membuat pemerhatian, mencatat nota, menghulurkan bantuan, memberikan sokongan dan melakukan perbincangan terhadap pemerhatian antara satu sama lain. Proses tersebut berdasarkan keinginan individu dan pembangunan komuniti yang membolehkan penghormatan bersama dan kepercayaan antara staf. Justeru, guru dapat berkongsi amalan dan menikmati kolaboratif pada tahap yang tinggi dalam tugas rutin (Hord, 1997b).

1.11.18 Dialog reflektif. Dialog reflektif berfokus kepada komunikasi kelakuan pengajaran dan hasil pembelajaran antara guru. Komunikasi tersebut menggalakkan guru membuat perbincangan halangan amalan pengajaran dan kolaboratif mencari jalan penyelesaian untuk mengatasinya.

1.11.19 Kepimpinan dan Pentadbiran Sekolah. Kepimpinan merupakan keupayaan mempengaruhi perubahan ke arah pencapaian visi dan misi khasnya kepentingan pendidikan pada murid-murid.

1.11.20 Iklim sekolah. Iklim merujuk kepada suasana interaksi pentadbir, guru dan murid-murid serta masyarakat setempat di sekeliling sekolah. Iklim juga membentuk persekitaran pembelajaran yang kondusif bagi meningkatkan keberkesanan sekolah.

1.11.21 Zon Utara Semenanjung Malaysia. Berdasarkan pembahagian zon 64 buah sekolah SBT rendah mengikut negeri oleh Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan, KPM, Zon Utara Semenanjung Malaysia meliputi empat buah negeri iaitu Perlis, Kedah, Pulau Pinang dan Perak.

1.11.22 Zon Tengah Semenanjung Malaysia. Berdasarkan pembahagian zon 64 buah sekolah SBT rendah mengikut negeri oleh Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan, KPM, Zon Tengah Semenanjung Malaysia terdiri daripada Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur, Wilayah Persekutuan Putrajaya dan Selangor.

1.11.23 Zon Timur Semenanjung Malaysia. Berdasarkan pembahagian zon 64 buah sekolah SBT rendah mengikut negeri oleh Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan, KPM, Zon Timur Semenanjung Malaysia meliputi tiga buah negeri iaitu Kelantan, Pahang dan Terengganu.

1.11.24 Zon Selatan Semenanjung Malaysia. Berdasarkan pembahagian zon 64 buah sekolah SBT rendah mengikut negeri oleh Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan, KPM, Zon Selatan Semenanjung Malaysia meliputi dua buah negeri iaitu Johor dan Melaka.

1.11.25 Zon SQL. Berdasarkan pembahagian zon 64 buah sekolah SBT rendah mengikut negeri oleh Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan, KPM, Zon SQL meliputi dua buah negeri iaitu Sabah dan Sarawak.

1.12 Kesimpulan

Bab ini telah kepentingan kajian tahap amalan KPP bagi SBT sekolah rendah di Malaysia. Kajian ini juga dapat mengenalpasti realiti tahap amalan KPP, sama ada amalan tersebut diamalkan oleh sekolah dengan berkesan atau hanya setakat suatu

pengetahuan am sahaja. Seterusnya, kajian juga ingin mengetahui pandangan atau suara dari guru-guru di sekolah rendah SBT tentang amalan KPP. Justeru, bab ini akan menunjukkan amalan KPP membantu guru-guru belajar untuk meningkatkan profesionalisme keguruan dan perkembangan kapasiti diri dari satu peringkat lebih rendah kepada satu peringkat yang lebih tinggi lagi. Dengan sifat ingin belajar tersebut, keperluan dan permintaan pendidikan semasa yang diharapkan oleh masyarakat dan negara dapat dipenuhi. Bab dua akan membincangkan kajian-kajian lepas KPP. Bab ini akan menjelaskan konsep KPP secara umum dan seterusnya lebih mendalam lagi tentang intipati konsep tersebut untuk memenuhi tujuan kajian ini. Bab ini dibincang oleh pengkaji mengikut konsep-konsep seperti komuniti, pembelajaran, teori-teori amalan KPP dan kajian-kajian lepas mengikut soalan kajian.

BAB 2

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pendahuluan

Dalam era perkembangan pendidikan yang pesat hari ini, guru terpaksa melibatkan diri dalam pelbagai tanggungjawab yang lebih kompleks untuk memenuhi keperluan murid dan masyarakat. Hal ini telah menimbulkan cabaran guru untuk membentuk budaya KPP di sekolah (Leslie Jones, Gregg Stall & Debra Yarbrough, 2013). Menurut hasil kajian Rachel L. Sims dan G. Richard Penny (2014), guru adalah terlalu berfokus kepada data atau metrik dan meghadapai masalah kekangan masa, kekurangan kolaboratif dan sokongan untuk menjalankan tugas lebih efektif.

Bab ini membincangkan definisi dan idea perkembangan, pengaplikasian konsep amalan KPP dari segi pandangan pengkaji yang berlainan. Selanjutnya, perbincangan ditumpukan kepada dimensi amalan KPP. Akhir sekali, perbincangan juga melibatkan dapatan kajian berkaitan KPP berdasarkan persoalan kajian.

2.2 Konsep Komuniti

Komuniti merupakan ahli organisasi yang mempunyai ciri-ciri bersama seperti mereka berada dalam lokasi yang sama, jalinan hubungan antara satu sama lain dan berkongsi matlamat bagi melancarkan interaksi ahlinya (Teuku Afrizall & Abdul Rahman Embong, 2013). Komuniti akan mendatangkan sumbangan bermanfaat untuk membentuk kelompok masyarakat yang kuat. Masyarakat tersebut melibatkan peribadi atau sekumpulan individu. Mereka berinteraksi secara fizikal, ideologi atau secara maya dalam tahap penglibatan yang berbeza iaitu kuat atau lemah. Bertolak daripada pernyataan tersebut, komuniti melibatkan individu-individu yang berkomitmen terhadap sesuatu matlamat demi kejayaan sesebuah organisasi.

2.3 Konsep Pembelajaran

Pembelajaran berfungsi mengubah amalan berdasarkan pengalaman atau mekanisme perubahan organisasi berdasarkan pengalaman. Kedua-dua definisi konsep pembelajaran adalah bermasalah. Jan De Houwer, Dermot Barnes-Holmes dan Agnes Moors (2013) berpendapat pembelajaran merupakan kebiasaan perubahan amalan organisasi berdasarkan persekitaran. Selain itu, pembelajaran melibatkan idea baru yang tidak terhingga untuk mencapai matlamat. Pembelajaran berlaku secara berterusan dan merangkumi pelbagai jenis kaedah dan domain kelakuan manusia (William Dharmaraj, 2016).

2.4 Konsep Komuniti Pembelajaran

Komuniti pembelajaran ditakrifkan sebagai refleksi pengalaman guru (Buysse, Sparkman & Wesley, 2003). Oleh itu, refleksi tersebut dapat menambahbaikkan keprofesionalan guru dan pembelajaran murid. Komuniti pembelajaran bukan sahaja melakukan perkongsian ilmu malah juga berpotensi mencipta ilmu baru yang bermanfaat kepada komuniti secara keseluruhan atau individu tertentu. Selain itu, Samoot Sompong, Prawit Erawan dan Sudharm Dharm-tad-sa-na-non (2015) berpendapat komuniti pembelajaran melibatkan proses perkongsian dan perbincangan, pertanyaan dan kritikan, refleksi dan kolaborasi dalam perkongsian kuasa untuk bertugas. Sehubungan itu, komuniti pembelajaran menekankan perkembangan budaya kolaboratif di mana peluang mendalami kerjaya sebagai seorang guru yang profesional. Sokongan dan galakan, perkongsian ilmu dan kemahiran membantu guru untuk pembelajaran secara berterusan. Hal ini dapat mengurangkan perasaan persendirian dalam bidang pendidikan yang semakin mencabar (Ying Zhao, 2013). Pendek kata, pembentukan komuniti guru dapat

membantu mereka melakukan aktiviti pembelajaran secara berterusan demi profesionalisme keurusan dan kecemerlangan sekolah.

2.5 Teori Komuniti Pembelajaran Profesional

Konsep KPP telah menarik minat para pengkaji untuk menjalankan kajian terhadap amalan KPP di sekolah. Justeru, sebagai panduan bagi melaksanakan kajian ini pengkaji telah membincangkan teori KPP seperti mana berikut.

2.5.1 Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Oleh Hord.

Kajian Hord (1997a) pembelajaran kolaboratif guru secara profesional demi penambahbaikan pembelajaran murid. Hal ini dapat mengelakkan masalah perseorangan semasa menjalankan tugas. Menurut kajian Hord (1997a), KPP mementingkan sokongan kepimpinan distributif, berkongsi visi dan misi, amalan pembelajaran secara kolektif, sokongan persekitaran yang menyokong kepada amalan peribadi. Guru-guru meneroka dan berkongsi ilmu secara berterusan untuk perkembangan sesebuah sekolah.

Sehubungan itu, sesebuah sekolah harus memulakan proses berubah kepada komuniti pembelajaran. Warga pendidik seperti pentadbir dan guru memimpin dan menyokong keputusan secara kolaboratif. Proses kolaboratif tersebut berlaku berterusan sehingga mencapai persetujuan bersama. Seterusnya, mengamalkan dapatan perkongsian tersebut bagi meningkatkan kualiti profesionalisme pencapaian murid dan sekolah.

2.5.2 Teori Komuniti Pembelajaran Profesional DuFour.

DuFour memberi nasihat kepada para guru supaya tidak berpendapat negatif terhadap amalan berterusan tentang KPP. Sekolah harus mengamalkan KPP dengan mengadakan latihan yang dapat memberi kemahiran untuk pelaksanaan KPP.

DuFour membahas bahawa tiada cara yang tetap untuk pelaksanaan KPP. Pelaksanaan KPP harus bergantung kepada situasi sekolah. Keseluruhan komuniti di sekolah melakukan perkongsian ilmu (Sujirah Ibrahim, 2011). Kajian Lee, Hong, Tay dan Lee (2013) juga berkata KPP memberi peluang untuk belajar secara mendalam dan aktif dalam aktiviti segala pembelajaran demi mencipta keprofesionalan.

Sehubungan itu, DuFour mengemukakan tiga idea utama KPP. DuFour berpendapat visi utama KPP bukan sahaja memastikan murid berfikir bahkan juga memastikan murid belajar. Pemfokusan beralih daripada fokus pengajaran kepada pembelajaran murid dikatakan mendatangkan kesan yang mendalam untuk sekolah. Guru yang mengambil berat terhadap kejayaan setiap murid akan menghasilkan perubahan di sekolah. Guru perlu berubah isi kandungan komunikasi mereka daripada persoalan “Apakah yang dijangka akan diajar?” kepada “ Bagaimanakah kita dapat memastikan setiap murid telah belajar?” Mereka seharusnya bertanya diri sendiri kaedah yang paling berkesan supaya murid-murid dapat mencapai tahap kecemerlangan yang lebih tinggi. Sehubungan itu, guru seharusnya bekerjasama, berinisiatif dan mengkongsikan idea bagi mengawasi tahap amalan KPP menjadi lebih kukuh dan berterusan.

Selanjutnya, apabila sekolah telah mula berfungsi sebagai KPP, guru berkomitmen membina dan menyelaraskan strategi untuk meningkatkan keberkesanan pembelajaran murid. Untuk mengatasi masalah pembelajaran murid-murid, guru dicadangkan menentukan murid yang memerlukan masa dan sokongan. Selanjutnya, murid yang mengalami kesulitan dalam pelajaran diberi bantuan yang lebih lanjut berbanding hanya melibatkan mereka dalam kelas tambahan. Usaha-

usaha tersebut dilakukan oleh guru dalam suatu jangka masa tertentu sehingga murid berkenaan mencapai kemahiran asas sesuatu konsep.

Seterusnya, proses budaya kolaboratif yang kukuh dan sistematik dapat meningkatkan pencapaian murid dan sekolah. Kesemua guru bertugas dalam satu kumpulan, melibatkan diri dalam aktiviti pembelajaran secara mendalam. Hasilnya, pencapaian murid akan bertahap tinggi. Sementara itu, KPP dikatakan berkesan dengan berasaskan pada hasil. Dalam hal ini, guru membuat penilaian formatif biasa sepanjang tahun. Setiap guru bermain peranannya menentukan tahap pencapaian muridnya dalam setiap kemahiran berbanding dengan murid yang lain. Setiap guru meminta bantuan daripada rakan sejawat untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi. Selanjutnya, setiap guru diakses kepada idea, bahan-bahan, strategi dan kemahiran.

Selain itu, guru yang berfokus kepada pencapaian atau hasil perlu bekerjasama untuk memenuhi kepentingan dan keperluan murid serta sekolah. Mereka sepatutnya mengalihkan perhatian kepada matlamat bersama. Guru mesti mengelakkan dirinya bertugas dalam keadaan isolasi serta menyorok idea, bahan dan strategi.

2.5.3 Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Robert Marzano (2011).

Dalam buku yang bertajuk *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*, DuFour dan Marzano mencadangkan strategi-strategi tentang cara membangunkan budaya kolaboratif dalam KPP. KPP menggalakkan staf di pejabat membentuk kumpulan.

Warga sekolah perlu memberi waktu untuk menjalankan aktiviti kolaboratif. Tindakan tersebut akan mendorong ahli kumpulan bertugas dengan lebih efektif.

Komitmen kolektif menjadi asas semasa bertugas. Secara langsung, ahli komuniti pembelajaran akan menentukan satu atau lebih matlamat berdasarkan bukti pembelajaran murid. Ahli dalam komuniti menuju ke hala tuju yang sama untuk mencapai tahap kecemerlangan sekolah.

Kepimpinan yang berkesan akan membantu ahli komunitinya memahami matlamat sekolah serta fokus kepada tugas-tugas yang utama dan meningkatkan keberkesanan secara berterusan. Ahli pasukan yang sentiasa bertugas secara persendirian akan berubah menjadi lebih efektif dalam pasukan apabila menghayati erti matlamat sekolah.

Oleh itu, guru harus mengatasi halangan-halangan pembelajaran murid secara kolektif. Pentadbir sekolah juga harus turut serta mengenal pasti strategi yang positif terhadap pembelajaran murid dan kapasiti staf supaya mencapai tahap berprestasi tinggi.

Selain itu, pemantauan dengan cara menentukan jadual atau tarikh tutup untuk sesuatu tugas perlu dilakukan oleh barisan pemimpin sekolah. Keberkesanan sekolah akan tercapai apabila pemimpin sekolah menjelaskan perkara yang perlu dilaksanakan dan memberi sokongan kepada staf untuk berjaya.

Kesukaran berlaku untuk mewujudkan dan mengekalkan momentum dalam proses bekerjasama dalam rutin sekolah. Oleh itu, pemimpin sekolah perlu bersedia untuk menangani masalah staf yang tidak memberi kerjasama. Pemimpin yang kurang upaya dalam proses pemupukan kerjasama akan menjejaskan proses pembentukan KPP.

Secara tidak langsung, pencapaian ke arah cemerlang akan terjejas kerana warga organisasi kekurangan persefahaman dan motivasi dalam menentukan strategi terbaik untuk meningkatkan prestasi sekolah.

2.5.4 Teori Komuniti Pembelajaran Profesional McLaughlin dan Talbert (2001).

Kajian-kajian lepas telah membuktikan amalan KPP dapat meningkatkan kesan pengajaran dan pembelajaran. Kajian lepas DuFour dan Eaker (1998) menunjukkan perubahan yang signifikan dalam pencapaian murid yang mengamalkan KPP. McLaughlin dan Talbert (2001) juga melaporkan dapatan kajian sebagai rujukan penambahbaikan pengajaran dan pembelajaran. Mereka berpendapat keberkesanan secara positif oleh komuniti pembelajaran guru telah diukur berdasarkan sampel pencapaian murid peringkat daerah dan kebangsaan. Dapatan kajian menunjukkan korelasi yang kuat antara komuniti pembelajaran guru dengan pengajaran guru yang akan memberi kesan terhadap pencapaian murid. Korelasi yang kuat juga berlaku di antara komuniti pembelajaran dan pengalaman murid di kelas dan di sekolah. Oleh itu, cabaran penambahbaikan kualiti sekolah dapat direalisasikan oleh pihak pendidik melalui strategi amalan KPP.

2.5.5 Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Harris dan Jones (2010).

Menurut Harris dan Jones (2010), pengalaman amalan KPP yang telah berlaku di Wales, Amerika Syarikat menitik beratkan amalan KPP yang berjaya memerlukan ciri-ciri efektif seperti berikut:-

- a) Berfokus kepada pembelajaran dan hasil pembelajaran secara berterusan.
- b) Hormat dan percaya antara rakan–rakan di sekolah dan peringkat daerah.
- c) Penggunaan data sebagai bukti sokongan.
- d) Rela untuk melakukan inovasi pedagogi.
- e) Kepimpinan sokongan dan amalan kepimpinan edaran (*distributed leadership*).

- f) Penglibatan secara kolektif dalam membuat keputusan.
- g) Penemuan dan penilaian secara berterusan.
- h) Kebertanggungjawaban dan memperkasakan profesional.
- i) Penyebaran, pelaksanaan dan pengembangan amalan KPP.

Amalan KPP yang mementingkan hubungan pelbagai hala dan kerjasama telah membawa kepada perubahan pedagogi kurikulum melalui perkongsian visi, komitmen bertahap tinggi dan kepercayaan antara rakan sejawat serta pembelajaran yang berterusan. Amalan tersebut telah memberi kesan positif ke atas pencapaian murid dan menambah baik keberkesanan guru semasa menjalankan tugas.

2.5.6 Teori Komuniti Pembelajaran Profesional Bolam et. al. (2005).

Bolam et. al. (2005) mensintesis KPP ialah komuniti sekolah yang dapat menggalakkan dan mengekalkan aktiviti pembelajaran supaya dapat meningkatkan pembelajaran murid. Mereka mencipta dan membangunkan model yang bergantung kepada beberapa proses dalaman dan luaran sekolah. Proses tersebut dapat dijelaskan berdasarkan empat perkara iaitu perhatian kepada proses pembelajaran, mencipta sumber manusia dan sosial yang terbaik, menguruskan sumber struktur dan berinteraksi dengan agen luaran.

- a. Fokus kepada proses pembelajaran

Peluang pembangunan profesional secara forma.

KPP tidak dapat dibina semata-mata dengan menyediakan peluang pembangunan profesional kepada staf. Walau bagaimanapun, komuniti yang berintelektual memerlukan kepakaran, kemahiran yang kukuh serta penekanan kepada profesionalisasi kerja guru melalui peningkatan ilmu pengetahuan yang pakar.

Penilaian sendiri dan pemantauan sebagai sumber pembelajaran.

Profesionalisme yang lebih luas dan peningkatan akauntabiliti, analisis data dan penggunaan semasa adalah penting dalam kerja-kerja guru.

Pembelajaran dalam KPP melibatkan penstrukturan semula pengetahuan melalui refleksi serta analisis dan pembinaan semula melalui tindakan dalam konteks tertentu. Pembelajaran kolaboratif tersebut melibatkan rakan sejawat. Kajian mencadangkan peserta KPP menyerap dan diserap dalam 'budaya amalan', pertunjukan teladan, memimpin mereka ke arah maksud perkongsian, rasa kekitaan dan peningkatan persefahaman.

b. Memimpin KPP

Sokongan aktif dalam aspek kepimpinan di semua peringkat adalah penting untuk membangunkan sekolah. Oleh itu, kepimpinan adalah komponen penting dalam KPP untuk guru besar dan kepimpinan bersama.

c. Membangunkan sumber-sumber sosial

Mencipta, membangun dan mengekalkan KPP adalah perusahaan manusia. Kajian lepas menunjukkan bahawa penggunaan sumber manusia dan sosial adalah kunci dimensi. Kepercayaan dan hubungan positif semasa bertugas adalah penting. Pembelajaran secara isolasi akan membawa risiko. Amalan isolasi tersebut menghalang diri menyertai aktiviti-aktiviti pembelajaran seperti pemerhatian dalam bilik darjah, maklum balas, perkongsian mentor, perbincangan mengenai isu-isu pedagogi, inovasi kurikulum, melainkan jika mereka yakin bahawa mereka akan melakukan aktiviti-aktiviti tersebut, percaya dan hormat kepada rakan sejawat.

d. Pengurusan sumber struktur

Sekolah dikelilingi oleh struktur yang meningkatkan keupayaan mereka untuk mewujudkan dan membangunkan KPP. Masa perbincangan antara guru dan penukaran idea tentang isu-isu KPP serta tempat perbincangan memainkan peranan penting untuk amalan KPP di sekolah.

e. Berinteraksi dengan agen luar

Untuk menggalakkan, mengekalkan dan melanjutkan KPP, sekolah memerlukan sokongan luaran, rangkaian, perkongsian dan bantuan yang lain. KPP dilihat sebagai pendekatan pembangunan pasukan staf yang berkesan dan strategi yang kuat untuk perubahan dan penambahbaikan sekolah. Idea masyarakat adalah penting kepada kejayaan KPP. Proses KPP menjadi satu proses reflektif di mana pertumbuhan individu dan komuniti dicapai. Ahli pasukan sekolah mempunyai perkongsian visi. Dalam buku *The Fifth Discipline*, Peter Senge menjelaskan bahawa perkongsian visi melibatkan kemahiran menggambarkan masa depan yang berkomitmen dan kesempunyaan.

Komitmen dan ciptaan perkongsian visi melibatkan pemimpin dan ahli organisasi untuk memperkasakan semangat berpasukan dan seterusnya mencapai sasaran. KPP tidak akan efektif jika hanya membuat perkara yang disuruh dan tidak kolaboratif. Ahli-ahli di bawah KPP mesti berusaha bersama-sama dengan arahan dari pihak atasan ke pihak bawahan dan tenaga dari pihak bawahan ke pihak atasan diperlukan. Proses ini melibatkan perkongsian idea yang pelbagai dan mencapai persetujuan supaya semua ahli berpuas hati dengan hala tuju di mana organisasi bergerak.

2.6 Kajian-Kajian Lepas yang Berkaitan Komuniti Pembelajaran Profesional

Bahagian ini menunjukkan kajian-kajian lepas mengenai keprofesionalan amalan KPP berdasarkan pandangan para pengkaji dalam dan luar negara. Melalui pandangan tersebut, kita dapat melihat dengan lebih teliti perkembangan amalan KPP khususnya di peringkat institusi sekolah. Kajian-kajian lepas dapat menunjukkan amalan kolaboratif amat dipentingkan oleh pengkaji. Hal ini demikian kerana guru

yang kolektif dan koperatif akan memungkinkan proses pembelajaran menjadi lebih efektif (Huffman dan Hipp, 2003).

2.6.1 Tahap persepsi terhadap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Kajian yang telah dijalankan oleh Senge (1990) terhadap kejayaan organisasi syarikat mendapati organisasi yang berjaya adalah bervisi dan bermisi. Anggota organisasi tersebut melakukan aktiviti pembelajaran bersama sepanjang tempoh berkhidmat. Amalan guru yang berkolaboratif seperti anggota swasta tersebut juga akan membantu kecemerlangan murid-murid di sekolah masing-masing.

2.6.2 Perbezaan antara tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia berdasarkan jenis sekolah.

Pembelajaran murid yang berkualiti adalah matlamat akhir sekolah. Pencapaian pembelajaran murid juga berkaitan dengan kualiti pembelajaran dan pengajaran guru. Dengan itu, amalan KPP memberi peluang kepada guru untuk menambahbaik kemahiran pengajaran. Sehubungan itu, guru-guru yang bersikap perkongsian perlu bertanggungjawab secara kolektif ke atas kemajuan dan seterusnya kemajuan murid. Hal ini akan mencipta ilmu baru untuk pengajaran dan pembelajaran.

Dalam pada itu, pendidikan global berpendpat bahawa amalan KPP yang merangkumi unsur dorongan dan galakan, kemahiran, pembelajaran ke arah positif, budaya kolaboratif organisasi dan sokongan infrastruktur dapat membantu mencemerlangkan pembelajaran murid. Pernyataan tersebut selaras dengan pandangan Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2010) yang mengatakan perkembangan amalan KPP menjamin kemajuan sekolah yang berterusan.

Sekolah dibangun berfokus kepada matlamat yang telah ditetapkan oleh semua warga sekolah. Mereka berkomitmen terhadap pembelajaran setiap murid pada tahap yang tinggi. Perkara tersebut merupakan misi utama sekolah. Guru-guru cuba melaksanakan misi tersebut setiap hari. Lama-kelamaan, amalan tersebut akan menjadi budaya semasa bertugas di sekolah berkenaan.

Komuniti pembelajaran berfokus kepada pembelajaran setiap murid. Guru bertanggungjawab menambahbaik keupayaan pembelajaran untuk setiap murid. Untuk mencapai tujuan tersebut, pengamal KPP akan mewujudkan visi yang jelas supaya dapat membantu semua murid untuk belajar dengan baik. Mereka bekerja secara kolektif dengan mengagihkan tugas dengan jelas untuk setiap ahli pasukan dan berorientasikan keputusan sepanjang menjalankan tugas. Pengamal KPP bekerjasama untuk menentukan perkara yang perlu dipelajari oleh setiap murid, memantau pembelajaran untuk setiap murid berdasarkan tempoh tertentu. Mereka memperkukuhkan pembelajaran murid apabila murid telah menguasai pembelajaran tertentu. Oleh itu, guru yang efektif dalam membantu pembelajaran murid juga akan belajar secara berterusan. KPP akan memastikan keseluruhan murid memperoleh ilmu pengetahuan dan kemahiran.

Matlamat tersebut adalah berhubungkait dengan tujuan pembelajaran untuk semua. Amalan kolaboratif menunjukkan proses sistematik di mana guru berkerjasama dalam tugas untuk memberi kesan terhadap kelas dan membawa hasil yang cemerlang kepada murid, pasukan guru dan sekolah. Di samping itu, sesebuah organisasi pembelajaran akan menjadi komuniti pembelajaran melalui pembentukan budaya kolaboratif di kalangan guru (Thompson, Gregg & Niska, 2004). Servage (2008) juga mengatakan KPP merupakan struktur yang kuat untuk guru terus membangun secara profesional. Dalam pada itu, teori transformatif pembelajaran

menitikberatkan kolaboratif dalam pembelajaran guru demi menambahbaikan pembelajaran murid-murid. Pentadbir sekolah harus memastikan keberkesanan KPP secara jangka panjang dengan membekalkan peluang kepada guru untuk berdialog secara terbuka tentang pembelajaran komunikasi. Justeru, guru yang juga peserta dialog dapat berkongsi pengalaman dan seterusnya lebih berkeyakinan dalam ciri-ciri pembelajaran atau pengajaran demi memenuhi keperluan semasa sekolah. Sehubungan dengan itu, Huffman (2001) berpendapat amalan KPP seperti perkongsian kepimpinan, perkongsian visi, pembelajaran kolektif, situasi menyokong dan perkongsian amalan individu adalah amat penting kepada kejayaan murid-murid dan pembangunan sekolah. Kewujudan perkongsian visi secara kolektif membentuk asas kepimpinan KPP, komitmen staf, kejayaan murid-murid dan mengekalkan pembangunan sekolah. Kepimpinan bervisi digabungkan dengan sokongan strategi kolaboratif akan membolehkan institusi menggunakan masa dan usaha untuk menghasilkan visi sekolah.

Guru perlu cuba perkongsian ilmu berbanding dengan hanya mengeluarkan pendapat masing-masing. Mereka mempunyai rasa ingin tahu dan membuka minda kepada segala yang mungkin. Penyelidikan tersebut akan membangunkan kemahiran baru, pengalaman baru dan kesedaran pembelajaran. Amalan penyelidikan tersebut akan ditransformasi untuk menjadi budaya sekolah mengikut peredaran masa. Louis, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2006) dalam perbincangan hasil kajian berpendapat proses pembaharuan pendidikan bergantung kepada seseorang guru dan kapasiti kolektif dan dihubungkan dengan pembelajaran murid-murid di sekolah. Percampuran aspek tertentu akan memberi kekuatan kepada individu, kumpulan, keseluruhan komuniti sekolah dan sistem sekolah untuk penglibatan dan pengkalan

aktiviti pembelajaran dari masa ke semasa. Pembangunan KPP menjanjikan penambahbaikan yang mampan.

Guru-guru bertugas dalam kumpulan dan melakukan penelitian pencapaian murid. Perkara tersebut merupakan pemangkin kepada tindakan. Melalui tindakan, pengamal KPP membangunkan ilmu yang lebih mendalam dan berkomitmen kuat terhadap KPP. Mereka tidak hanya bergantung pada pembelajaran melalui bacaan, pendengaran, perancangan atau pemikiran. Percubaan untuk melaksanakan strategi, menganalisis perubahan murid untuk meneroka perkara yang efektif dan perkara yang kurang efektif dan mengamalkan pengetahuan baru. Matlamat KPP bukan semata-mata mempelajari strategi baru tetapi mencipta persekitaran inovasi dan tidak menganggap tugas itu hanya sebagai projek yang perlu dilengkapi seharian atau selama-lamanya. Pengamal yang komitmen terhadap penambahbaikan berterusan bukan hanya merujuk kepada pemimpin sahaja malah untuk setiap ahli dalam sekolah.

Penambahbaikan matlamat secara berterusan harus fokus pada pencapaian mencipta penilaian formatif secara umum dan bukti pencapaian murid sepanjang masa. Ahli pasukan akan menilai bukti pencapaian tahap murid untuk mencari kekuatan dan kelemahan pembelajaran murid. Penilaian tersebut juga menentukan murid yang memerlukan bantuan pembelajaran dan lebih masa untuk memberi sokongan dalam aktiviti pembelajaran. Bilangan penilaian formatif secara umum akan mencari satu kaedah baru dan diuji kaedah tersebut secara teliti.

Namun demikian, Fullan (2006) mengemukakan model tiga lapis (*The Tri-Level Solution*) yang melibatkan kerjasama komuniti, peringkat daerah dan pengurusan di negeri atau negara. Model itu memfokuskan amalan diri dalam keseluruhan tahap penggunaan strategi dan membawa kepada penambahbaikan

kapasiti. Pembinaan kapasiti melibatkan pembangunan dan penggunaan polisi, strategi dan tindakan. Tujuannya adalah untuk meningkatkan kekuatan kolektif atau keberkesanan untuk keseluruhan kumpulan, organisasi atau sistem melibatkan diri dalam pembangunan berterusan pembelajaran murid-murid. Biasanya, pembinaan kapasiti membawa fenomena kemahiran baru dan peraturan baru, penggunaan sumber yang lebih fokus dan lebih kepada perkongsian komitmen, kohesi dan motivasi. Oleh itu, KPP merupakan sistem yang cuba memupuk komuniti pembelajaran secara mendalam. Hal ini bermakna sekolah dan komuniti menjejarkan pembentukan budaya pembelajaran profesional. Oleh itu, sekolah-sekolah di tahap daerah mewujudkan infrastruktur untuk menyokong dan memantau segala aktiviti pembelajaran. Sistem ini juga cuba meningkatkan tahap pentadbiran dan pengurusan berkomitmen untuk urusan polisi dan strategi evolusi budaya pembelajaran profesional. Inilah yang dikatakan penyelesaian tiga tahap kerana melibatkan pembinaan kapasiti merentasi tiga tahap.

Selain itu, rangkaian tersebut mewujudkan interaksi dan saluran maklumat terperinci mengenai murid kepada ibu bapa. Perhubungan yang erat dengan komuniti setempat juga akan membantu sekolah dari bantuan atau khidmat nasihat berkaitan pembelajaran dan pembangunan sekolah. Sekolah juga harus melibatkan diri dalam pelbagai jenis aktiviti kebudayaan untuk memperolehi pengetahuan pelbagai jenis budaya. Konteks ini adalah bersesuaian dengan masyarakat majmuk dan kepelbagaian budaya di Malaysia.

Sehubungan itu, Menurut pandangan Mulford (2006), keberkesanan guru melibatkan proses tertentu iaitu aspek staf, tindakan yang diambil, prestasi dan transformasi, pelaksanaan matlamat serta inisiatif pelaksanaan, struktur organisasi sekolah yang merangkumi penubuhan, perkembangan dan pembaharuan,

perkongsian komuniti sekolah yang merangkumi permulaan, perkembangan, penyelesaian masalah dan pengekalan. Pendek kata, model ini mengambil tiga elemen utama, mengikut urutan dan tertanam dalam pembangunan sekolah. Dua elemen untuk mendefinisikan kapital sosial iaitu kumpulan, rangkaian, norma dan kepercayaan serta untuk tujuan produktif. Model ini memanjangkan dua elemen tersebut kepada elemen ketiga iaitu pembelajaran. Elemen pertama berkaitan komuniti sosial di mana cara orang berkomunikasi dan melayan antara satu lain. Komunikasi yang berkesan merujuk kepada penglibatan dalam pembuatan keputusan secara telus, fasilitatif, kepercayaan, hormat, sokongan dan bernilai. Komuniti sosial mesti distabilkan oleh sekolah sebelum beralih ke elemen kedua iaitu pembelajaran profesional. Pembelajaran profesional melibatkan perkongsian kepelbagaian norma dan nilai, fokus kepada pelaksanaan dan penambahbaikan kualiti pembelajaran untuk semua murid, penswastan amalan, kolaboratif, dialog prestasi yang melibatkan data-data. Namun, pembelajaran profesional boleh menjadi statik, meneruskan tindakan yang sama atau membuatnya dengan lebih baik. Elemen terakhir melibatkan perubahan, pembelajaran dan inovasi iaitu KPP. Ringkasnya, KPP sosial terbentuk.

2.6.3 Perkaitan antara amalan Komuniti Pembelajaran Profesional dengan pengalaman mengajar di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Amalan KPP dan pengalaman mengajar guru adalah signifikan di sekolah. Pernyataan tersebut adalah sepadan dengan dapatan kajian Cassity (2012) yang melaporkan guru yang berkhidmat di sesebuah sekolah selama lima tahun atau kurang daripada lima tahun memberi kesan kepada persepsi amalan KPP. Hal ini demikian kerana mereka kurang peluang untuk bekerjasama dan mengenali rakan sejawat secara mendalam. Ini menunjukkan guru yang berkhidmat dalam masa yang

singkat di sesebuah sekolah menghadapi masalah rasa kepercayaan dan kekitaan sekolah. Namun, dapatan kajian oleh Hillery dan Patricia (2013) melaporkan bahawa golongan guru yang mempunyai pengalaman mengajar sebanyak empat tahun atau satu hingga tiga tahun tidak mempunyai perbezaan persepsi terhadap KPP. Selanjutnya, dapatan kajian Robinson (2014) berpendapat pengalaman mengajar guru di sekolah rendah tidak mempunyai kaitan dengan pelaksanaan amalan KPP. Hasil kajian pengkaji tersebut menunjukkan guru yang berpengalaman mengajar dalam tempoh masa yang lama kurang berminat untuk beralih daripada amalan pembelajaran dan pengajar tradisional kepada KPP. Kajian East, Kristy Ann (2015) juga melaporkan tidak wujud perbezaan yang signifikan bagi kesemua aspek demografi responden dari segi jumlah tahun pengalaman mengajar.

Selain itu, hasil kajian Joyce (2004) melaporkan individu guru menganggap diri bertugas secara perseorangan. Perseorangan tidak berkaitan dengan pengalaman mengajar tetapi berkaitan dengan metodologi semasa bertugas. Guru yang berpengalaman akan menyumbang pengalaman pengurusan kelas, amalan pengajaran yang baik dan elemen sekolah yang lain (Brown, 2003) kepada komuniti sekolah. Hal ini membawa metodologi yang baru dan idea yang membenarkan penerokaan baru (Darling-Hammond, 2003). Dapatan kajian tersebut dapat menyimpulkan bahawa kebanyakan guru berpandangan positif terhadap amalan KPP.

2.6.4 Perkaitan antara amalan Komuniti Pembelajaran Profesional dengan jantina di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Kesignifikan antara jantina dengan tahap amalan KPP tidak dapat ditunjukkan oleh kajian-kajian lepas. Pernyataan tersebut disokong oleh kajian lepas yang telah dilaksanakan oleh East, Kristy Ann (2015) dan Cassity (2012). Ini membuktikan pandangan guru lelaki dan guru perempuan tidak menjejaskan

pelaksanaan amalan KPP di SBT peringkat sekolah rendah, Malaysia. Hasil kajian tersebut adalah selari dengan hasil kajian Schlichter dan Erika (2015) melaporkan ujian t-test yang dilakukan oleh pengkaji menunjukkan persepsi guru antara jantina lelaki dan perempuan terhadap amalan KPP adalah tidak signifikan. Ini bermakna jantina tidak mempengaruhi pelaksanaan amalan KPP. Guru rela melibatkan diri dalam amalan KPP. Hasil kajian tersebut juga menyamai kajian (Cassity, 2012; Su-ching Lin & Hui-Ping Hsu, 2014; & East, Kristy Ann, 2015) yang melaporkan bahawa jantina tidak mempunyai korelasi yang signifikan dengan amalan KPP.

2.6.5 Pangkatan amalan Komuniti Pembelajaran Profesional berdasarkan dimensi di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Guru dari sekolah kebangsaan harian yang telah beranugerah cemerlang dan sekolah kebangsaan harian biasa di Malaysia, kedudukan keutamaan dimensi yang mampu membentuk amalan KPP adalah pertama dimensi perkongsian visi dan misi, kedua, sokongan, ketiga, kepimpinan menyokong, keempat, pembelajaran kolaboratif dan pengaplikasian, kelima, sokongan iklim atau persekitaran komuniti. Akhirnya, perkongsian amalan peribadi terbaik. Sehubungan itu, dapatan kajian menunjukkan perbezaan tahap kekerapan min bagi sekolah-sekolah tersebut adalah tidak jauh mengikut dimensi amalan.

Dapatan kajian juga mendapati persepsi guru dari segi dimensi pembinaan norma dan nilai, guru memahami peranannya sebagai guru. Namun, guru kurang bersetuju tempat bertugasnya sebagai tempat meningkatkan kemampuan dan kemahiran diri sendiri. Persepsi guru bagi dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid menunjukkan guru sentiasa membangunkan tahap profesionalisme dengan kreatif dan berinovasi. Namun, guru kurang berinteraksi dengan institusi pendidikan selain sekolah untuk mempelajari kaedah pengajaran mengikut perkembangan

semasa. Dari segi dimensi amalan kolaboratif, guru sentiasa bekerjasama dengan guru lain untuk hal-hal kurikulum tetapi guru kurang menilai pencapaian murid menerusi proses penurunan kuasa.

Persepsi guru bagi dimensi berkongsi amalan peribadi pula, guru rela menerima pandangan yang berbeza daripada pelbagai sudut. Namun, mereka kurang mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran bersama. Kajian dimensi dialog reflektif menunjukkan guru memiliki sikap penyayang tetapi guru masih kurang melibatkan diri dalam menyelesaikan masalah murid. Persepsi guru bagi dimensi individu dan pembelajaran profesional kolektif, guru berpendapat mereka perlu berefleksi mengenai amalan terbaik sekolah. Namun demikian, guru berpendapat mereka kurang berpeluang untuk berbincang dengan rakan sejawat.

2.6.6 Halangan yang dihadapi dalam amalan-amalan komuniti pembelajaran profesional di Sekolah Berprestasi Tinggi bagi Sekolah Rendah di Malaysia.

Cabaran bidang pendidikan hari ini ialah kepimpinan berkesan. Pernyataan tersebut disokong oleh kajian Browne (2014) mengatakan bahawa pembangunan komuniti profesional dihalang oleh keupayaan guru untuk menyesuaikan dirinya sebagai sebahagian daripada komuniti pembelajaran. Ini juga berkaitan dengan kemampuan diri guru fokus pada pembelajaran murid, refleksi kritikal dan pembuatan keputusan secara kolaboratif. Sehubungan itu, guru juga menghadapi cabaran dari segi birokrasi, hierarki, akauntabiliti, rasionaliti dan pengurusan.

Selain itu, dapatan kajian Voulalas dan Sharpe (2004) juga mendapati guru kurang pemahaman yang jelas tentang tindakan dan konsep komuniti pembelajaran. Konsep KPP kemungkinan terlalu abstrak bagi sesetengah guru. Oleh itu, kepercayaan yang kuat tentang konsep KPP perlu dipupuk oleh pihak sekolah.

Sekolah juga masih beroperasi dalam keadaan dan budaya tradisional, kekurangan masa pelaksanaan serta menghadapi kesukaran untuk mendapat sokongan daripada guru dan juga ibu bapa adalah halangan pelaksanaan KPP. Selanjutnya, pengkaji Norway dan Finland, Kjell Brynjulf Hjertø, Jan Merok Paulsen dan Saku Petteri Tihveräinen (2014) menunjukkan terdapat penglibatan masyarakat setempat terhadap organisasi guru. Walau bagaimanapun, bentuk tingkah laku pembelajaran kolaboratif ini tidak memberi impak mereka. Selain itu, penglibatan luar dengan guru yang dipercayai memberi kesan tetapi bukan dalam bentuk komitmen organisasi. Tambahan pula, laporan kajian berkaitan sekolah di Shanghai, China oleh Jia Zhang, Rui Yuan dan Shulin Yu (2017) juga menemui pelaksanaan amalan KPP mengalami halangan kekekangan masa untuk aktiviti kolaboratif, ketidakefisienan pemimpin sekolah dan kekurangan budaya kolaboratif. Barisan pemimpin juga menghadapi kekurangan sokongan kewangan, guru yang pasif dan kekurangan sokongan komuniti luar sekolah.

Oleh itu, sekolah perlu mewujudkan budaya kolaboratif semasa perancangan dan pelaksanaan kurikulum di kalangan guru. Untuk menjayakan budaya kolaboratif, sekolah perlu membangunkan amalan perkongsian pengalaman pembelajaran murid dan tanggungjawab secara kolektif terhadap pembelajaran murid.

2.6.7 Mengenal pasti sama ada wujud kesepadanan antara model amalan KPP dicadangkan dengan data kajian.

Ahmad Marzuki Mohamad, Zairus Norsiah Azahar, Azhar Muhammad dan Wan Hassan Wan Embong (2015) telah menggunakan kaedah metodologi model SEM untuk menguji sama ada komuniti Sekolah Menengah Agama mengamalkan amalan KPP dan cara pelaksanaannya. Hasil dapatan kajian menunjukkan item konstruk KPP diterima dan berkesahan tinggi. Sehubungan itu, nilai skor min bagi

amalan KPP juga berada di tahap antara sederhana tinggi dan tinggi. Justeru, model struktural persamaan yang telah dihasilkan oleh pengkaji menunjukkan amalan KPP difahami oleh guru dan barisan pemimpin sekolah. Pelaksanaan konsep amalan KPP dijalankan tetapi tidak sepenuhnya. Namun, pelaksanaan tersebut dapat memenuhi kehendak amalan KPP.

2.7 Kesimpulan

Kajian ini telah membincangkan aspek amalan KPP yang telah dibincangkan oleh pengkaji terdahulu. Hasil kajian adalah berdasarkan situasi sebenar walaupun berada di tempat yang berlainan. Justeru, diharapkan kajian ini akan membantu pihak berkenaan khasnya sekolah melaksanakan amalan KPP dengan berkesan. Ringkasnya, amalan KPP harus berlaku sepanjang masa kepada setiap guru di sekolah sebagai satu proses peningkatan profesionalisme.

BAB 3

METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pendahuluan

Kajian ini merupakan kajian kuantitatif dan berserta soalan terbuka di mana responden dikehendaki memberi pendapat mereka secara terbuka. Guru daripada sekolah rendah SBT di Malaysia menjadi responden kajian ini. Tiga jenis aliran sekolah rendah SBT tersebut termasuk SK, SJKC dan SJKT. Kajian ini juga merupakan kajian tinjauan. Sehubungan itu, kajian ini bertujuan untuk membincang tahap KPP yang diamalkan oleh sekolah rendah SBT, penghalang yang mempengaruhi penambahbaikan sekolah melalui amalan KPP dan seterusnya mengenal pasti sama ada wujud kesepadanan antara model amalan KPP dicadangkan dengan data kajian. Tujuan kajian tersebut adalah selaras dengan objektif kajian yang ingin mengukur dan membanding tahap amalan KPP berdasarkan jenis sekolah rendah SBT, mengkaji kewujudan signifikan antara KPP berdasarkan pengalaman mengajar dan jantina, menganalisis pangkatan amalan KPP berdasarkan dimensi, menerokai faktor halangan kepada keberkesanan KPP dan mengenal pasti sama ada wujud kesepadanan antara model amalan KPP dicadangkan dengan data kajian. Sehubungan itu, bab ini membincangkan reka bentuk penyelidikan, cara data dikumpul oleh pengkaji, populasi kajian, pensampelan kajian, tempat kajian, cara menganalisis data, kajian rintis sebelum kajian lapangan dan urusan penyelidikan.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Bentuk kajian yang bersesuaian dapat memberi gambaran yang lebih jelas. Kebanyakan pengkaji akan merancang kajian dengan pernyataan masalah, objektif

kajian, sorotan literatur, pensampelan, kaedah pengumpulan data, pengukuran dan penganalisan (Fraenkel, Wallan & Hyun, 2012).

Sehubungan itu, reka bentuk kuantitatif, kajian keratan rentas (*cross-sectional survey designs*) dan kualitatif digunakan oleh kajian ini untuk menjawab persoalan kajian. Kaedah tersebut dapat mengumpul data dalam satu masa tertentu dan mengukur data mengikut situasi semasa amalan KPP. Seterusnya, dapatan kajian dapat membekalkan maklumat dalam situasi semasa mengikut persoalan kajian yang berkaitan amalan KPP, SBT sekolah rendah di Malaysia (Creswell, 2012).

Responden juga telah ditanya soalan terbuka dalam instrumen. Responden menjawab soalan mengikut pandangan sendiri berdasarkan kategori yang ditetapkan oleh kajian ini. Pengkaji menganalisis data soal selidik tersebut bagi menjelaskan halangan amalan KPP oleh guru di sekolah rendah SBT Malaysia.

3.3 Kaedah Persampelan

Pada bahagian ini, kaedah pensampelan digunakan oleh pengkaji bagi memilih sampel melalui sesebuah populasi dalam kajian ini.

3.3.1 Populasi.

Populasi bagi kajian ini adalah terdiri daripada guru-guru di SK, SJKC dan SJKT SBT, Malaysia. Sekolah-sekolah tersebut dipilih sebagai sampel kerana populasi guru dalam kajian ini bertugas di sekolah berkenaan. Jumlah sekolah berkenaan ialah 63 buah sekolah dan jumlah guru ialah 3866 orang. Kesemua sekolah dan guru tersebut dipilih sebagai populasi kajian untuk melaksanakan penyelidikan seperti mana yang ditunjukkan oleh Jadual 3.1. Kaedah pemilihan sampel dalam populasi melalui kaedah persampelan ditunjukkan oleh pengkaji dalam

bahagian ini. Populasi kajian diterangkan dalam dua kategori iaitu populasi sekolah yang dijadikan lokasi kajian dan populasi guru yang menjadi responden kajian.

Jadual 3.1

Senarai Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi dan Jumlah Bilangan Guru di Malaysia yang Digunakan dalam Kajian

	Nama Sekolah	Kategori	Bilangan Guru (Orang)
1	SK 1	SK	38
2	SK 2	SK	52
3	SK 3	SK	71
4	SK 4	SK	45
5	SK 5	SK	70
6	SK 6	SK	40
7	SK 7	SK	33
8	SK 8	SK	62
9	SK 9	SK	74
10	SK 10	SK	131
11	SK 11	SK	38
12	SK 12	SK	55
13	SK 13	SK	41
14	SK 14	SK	49
15	SK 15	SK	49
16	SK 16	SK	32
17	SK 17	SK	27
18	SK 18	SK	61
19	SK 19	SK	53
20	SK 20	SK	114
21	SK 21	SK	56
22	SK 22	SK	93
23	SK 23	SK	14
24	SK 24	SK	51
25	SK 25	SK	72
26	SK 26	SK	70
27	SK 27	SK	101
28	SK 28	SK	66
29	SK 29	SK	76
30	SK 30	SK	69
31	SK 31	SK	75
32	SK 32	SK	59

33	SK 33	SK	70
34	SK 34	SK	150
35	SK 35	SK	59
36	SK 36	SK	62
37	SK 37	SK	38
38	SK 38	SK	84
39	SK 39	SK	44
40	SK 40	SK	81
41	SK 41	SK	93
42	SK 42	SK	45
43	SK 43	SK	54
44	SK 44	SK	72
45	SK 45	SK	45
46	SK 46	SK	69
47	SK 47	SK	43
48	SK 48	SK	13
49	SK 49	SK	49
50	SK 50	SK	61
51	SK 51	SK	51
52	SJK (C) 52	SJKC	45
53	SJK (C) 53	SJKC	71
54	SJK (C) 54	SJKC	108
55	SJK (C) 55	SJKC	85
56	SJK (C) 56	SJKC	86
57	SJK (C) 57	SJKC	75
58	SJK (C) 58	SJKC	56
59	SJK (C) 59	SJKC	93
60	SJK (C) 60	SJKC	51
61	SJK (C) 61	SJKC	52
62	SJK (T) 62	SJKT	11
63	SJK (T) 63	SJKT	13
			(Orang)
Jumlah			3866

Sumber: Unit R&D, Sektor Data Pendidikan, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia (2015)

3.3.2 Lokasi.

Berdasarkan Jadual 3.2, populasi kajian ini adalah terdiri daripada guru sekolah rendah SBT mengikut zon di Malaysia. Kajian ini melibatkan lima zon iaitu Zon Utara yang melibatkan 17 buah sekolah, Zon Timur yang melibatkan 15 buah sekolah, Zon Tengah yang melibatkan 15 buah sekolah, Zon Selatan yang melibatkan

13 buah sekolah dan Zon SQL (Sarawak dan Sabah) sebanyak 3 buah sekolah. Oleh itu, jumlah keseluruhan populasi kajian ialah 63 buah sekolah.

Jadual 3.2

Populasi Sekolah Mengikut Zon di Malaysia

Zon	Bilangan Sekolah (buah)
Utara	17
Timur	15
Tengah	15
Selatan	13
SQL (Sarawak dan Sabah)	3
Jumlah	63

Sumber: Sektor Pengurusan dan Perhubungan Sekolah Berprestasi Tinggi, Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan (2015)

Jadual 3.3 menunjukkan bilangan populasi tempat kajian bagi sekolah rendah SBT mengikut negeri di Malaysia. Bilangan populasi adalah berdasarkan Sektor Pengurusan dan Perhubungan Sekolah Berprestasi Tinggi, Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan, Kementerian Pendidikan Malaysia (2015). Kajian ini melibatkan 17 buah sekolah di negeri bahagian Zon Utara (Perlis, Kedah, Pulau Pinang dan Perak) semenanjung Malaysia. Namun, bilangan sampel yang menyertai kajian ini hanya sepuluh buah sekolah. 15 buah sekolah daripada negeri di bahagian Zon Timur (Kelantan, Pahang dan Terengganu) Semenanjung Malaysia. Bilangan sekolah yang melibatkan diri dalam kajian hanya sebanyak lapan buah sekolah. Bahagian zon tengah (Kuala Lumpur, Selangor dan Putrajaya) mempunyai 15 buah sekolah dan yang melibatkan diri hanya sembilan buah sekolah. Bahagian Zon Selatan (negeri Johor dan Melaka) pula mempunyai 13

buah sekolah dan sekolah yang menyertai kajian ini ialah tujuh buah sekolah. Akhirnya, negeri di bahagian Zon SQL (Sarawak dan Sabah) ialah tiga buah sekolah dan yang terlibat dalam kajian ini ialah dua buah sekolah.

Jadual 3.3

Bilangan Populasi Tempat Kajian Mengikut Negeri di Malaysia

Zon	Negeri	Bilangan Populasi Tempat Kajian (buah sekolah)
Utara	Perlis	1
	Kedah	5
	Pulau Pinang	7
	Perak	4
	Jumlah	17
Timur	Kelantan	4
	Pahang	6
	Terengganu	5
	Jumlah	15
Tengah	Kuala Lumpur	6
	Selangor	7
	Putrajaya	2
	Jumlah	15
Selatan	Johor	9
	Melaka	4
	Jumlah	13
SQL	Sarawak	1
	Sabah	2
	Jumlah	3
Jumlah Keseluruhan		63

Sumber: Sektor Pengurusan dan Perhubungan Sekolah Berprestasi Tinggi, Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan (2015)

3.3.3 Saiz sampel guru.

Jumlah populasi untuk kajian ini ialah 3866 orang guru di SBT peringkat sekolah rendah di Malaysia (Unit R&D, Sektor Data Pendidikan, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015). Namun, jumlah sampel yang diperlukan oleh kajian ini hanya 402 orang guru.

3.3.3.1 Penentuan saiz sampel guru.

Menururt jadual penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970) hanya seramai 351 orang guru daripada 3866 orang guru diperlukan sebagai sampel kajian pada aras kesignifikanan $p = 0.05$. Namun, 630 orang guru diambil sebagai sampel kajian mengikut jumlah bilangan sekolah kajian.

Justeru, pengkaji menentukan bilangan orang guru untuk setiap negeri kajian dengan teknik perkadaran (*proportion*) seperti mana yang ditunjukkan oleh Rajah 3.1.

Jumlah sampel guru yang diperlukan dari negeri berkenaan	=	$\frac{\text{Jumlah keseluruhan guru sekolah rendah negeri berkenaan}}{\text{Jumlah keseluruhan guru SBT}} \times 351$
--	---	--

Rajah 3.1 Formula Perkadaran Sampel Chua (2006)

Contoh pengiraan:

Jumlah keseluruhan = 3866 orang

Jumlah keseluruhan guru sekolah rendah di Negeri Johor = 425 orang

Maka,

$$\begin{aligned} \text{Jumlah sampel} &= \frac{425}{3866} \times 351 \\ &= 39 \text{ orang} \end{aligned}$$

Jumlah sampel guru secara minimum iaitu 351 orang mengikut negeri menyertai kajian ini. Seramai sepuluh orang guru dari setiap sekolah rendah SBT. Bilangan sebenar guru dan bilangan sebenar sekolah yang terlibat dalam kajian ini telah ditunjukkan oleh Jadual 3.4. Guru besar sekolah berkenaan memilih responden

kajian berdasarkan kriteria pengesahan guru tetap dan jawatan semasa yang dipegang responden.

Jadual 3.4

Jumlah sebenar sekolah dan guru sebagai sampel kajian mengikut negeri di Malaysia

Negeri	Jumlah Sekolah (buah)	Populasi Guru (orang)	Minimum Bilangan Guru yang diperlukan (orang)	Jumlah Bilangan Sekolah Sebenar Kajian (buah)	Jumlah Sebenar Bilangan Guru sebagai Sampel Kajian (orang)
Kedah	5	317	29	5	50
Kelantan	4	273	25	4	40
Terengganu	5	344	31	5	50
Johor	9	425	38	9	90
Melaka	4	163	15	4	40
Selangor	7	611	55	7	70
Pahang	6	250	23	6	60
Perak	4	230	21	4	40
Perlis	1	59	5	1	10
Pulau Pinang	7	463	42	7	70
Kuala Lumpur	6	474	43	6	60
Putrajaya	2	171	16	2	20
Sabah	2	73	7	2	20
Sarawak	1	13	1	1	10
Jumlah	63	3866	351	63	630

3.4 Instrumen Kajian

Instrumen kajian yang digunakan bagi kajian ini adalah berbentuk soal selidik dan soalan terbuka. Instrumen ini terdiri daripada tiga bahagian. Bahagian A mengenai demografi responden. Bahagian B pula berkaitan amalan KPP iaitu pembinaan norma dan nilai, tumpuan kepada pembelajaran murid, amalan kolaboratif, berkongsi

amalan peribadi dan dialog reflektif. Bahagian C terdiri daripada soalan terbuka di mana responden diminta memberi pendapat secara bebas berkaitan halangan yang dihadapi oleh guru semasa mengamalkan amalan KPP.

3.4.1 Sumber instrumen kajian.

Pembentukan instrumen kajian adalah berdasarkan pembentukan instrumen berasaskan lima dimensi amalan KPP yang ditemui hasil dari penanda aras KPP oleh Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010). Instrumen ini terbahagi kepada lima dimensi yang signifikan iaitu (1) pembinaan norma dan nilai, (2) tumpuan kepada pembelajaran murid, (3) amalan kolaboratif, (4) berkongsi amalan peribadi dan (5) dialog reflektif. Instrumen kajian tersebut menguji tahap amalan KPP untuk guru sekolah rendah SBT di Malaysia. Tujuan pembentukan instrumen kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap amalan KPP di sekolah rendah SBT Malaysia. Instrumen ini juga mengkaji halangan yang dihadapi oleh guru semasa mengamalkan amalan KPP di sekolah.

3.4.2 Bahagian instrumen.

Instrumen kajian ini terdiri daripada tiga bahagian iaitu Bahagian A yang merupakan demografi guru, Bahagian B yang merupakan lima bahagian soal selidik amalan KPP iaitu (1) pembinaan norma dan nilai, (2) tumpuan kepada pembelajaran murid, (3) amalan kolaboratif, (4) berkongsi amalan peribadi dan (5) dialog reflektif. Akhirnya, Bahagian C yang terdiri daripada soalan terbuka ‘*open-ended*’ yang memerlukan jawapan secara bertulis daripada responden berkaitan halangan amalan KPP di sekolah rendah SBT.

Bahagian A: Demografi Guru

Jadual 3.5 menunjukkan taburan item soal selidik yang berkaitan demografi responden. Taburan kekerapan akan wujud selepas kajian pemboleh ubah tersebut.

Jadual 3.5

Taburan Item Soal Selidik Bahagian A

Bahagian A	Item	Jumlah Item	Jenis Skala	Respon/Kod
Profil Guru	Kategori Sekolah Jantina Bangsa Umur Kelayakan Akademik Kelayakan Ikhtisas Pengalaman Mengajar Jawatan di sekolah Pengalaman mengajar di sekolah ini Cara mendapatkan sumber maklumat Pengertian Komuniti Pembelajaran Profesional	11	Nominal	Berdasarkan keperluan soalan

Bahagian B: Amalan KPP

Bahagian B mempunyai 70 item yang berkaitan dengan amalan KPP sekolah rendah yang terdiri daripada lima dimensi iaitu (1) pembinaan norma dan nilai, (2) tumpuan kepada pembelajaran murid, (3) amalan kolaboratif, (4) berkongsi amalan peribadi dan (5) dialog reflektif. Jadual 3.6 menjelaskan enam bahagian yang mengandungi pecahan item, jenis skala yang diaplikasikan dan jenis respon yang perlu ditanda oleh responden kajian atau kod yang digunakan untuk memasukkan data.

Jadual 3.6

Taburan Item Soal Selidik Bahagian B

Bahagian	Pecahan Item	Jumlah Item	Nombor Item	Jenis Skala	Respon/Kod
Pembinaan Norma dan Nilai	Pentadbir, guru-guru dan kakitangan sekolah berasa kekitaan di sekolah. Mereka bertindak secara kolektif dalam hal-hal di sekolah untuk	16	11 hingga 26	Ordinal	1.Tidak ada langsung 2.Kadang-kadang 3.Jarang-jarang 4.Selalu 5.Sangat

	mencapai matlamat bersama.				selalu
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	Komitmen diberikan oleh pentadbir, guru-guru dan kakitangan sekolah dalam proses peningkatan kualiti hasil pembelajaran murid.	11	27 hingga 37	-sda-	-sda-
Amalan Kolaboratif	Pentadbir, guru-guru dan kakitangan sekolah bekerjasama untuk meningkatkan prestasi pencapaian sekolah dan murid-murid serta kemahiran dan pengetahuan berkenaan pembelajaran dan pengajaran.	15	38 hingga 52	-sda-	-sda-
Berkongsi Amalan Peribadi	Pentadbir, guru-guru dan kakitangan sekolah berkongsi maklum balas atau maklumat pendidikan dalam sekolah dan luar sekolah. Mereka belajar, mengkaji perkara pendidikan sehingga wujud sosialisasi berkaitan pendidikan yang membantu mereka menghadapi cabaran.	14	53 hingga 66	-sda-	-sda-
Dialog Reflektif	Pentadbir, guru-guru dan kakitangan sekolah membincangkan perkara mengenai pengurusan dan pentadbiran organisasi, ekuiti, autonomi dan keperipadian. Mereka juga saling bertukar pendapat berkenaan pengajaran dan	15	67 hingga 81	-sda-	-sda-

pembelajaran.
Kesemua tindakan
tersebut dibuat
secara berterusan
supaya berlaku
peningkatan prestasi
sekolah dan murid-
murid.

Berdasarkan Jadual 3.6, konstruk dimensi terdiri daripada lima amalan KPP iaitu pembinaan norma dan nilai, tumpuan kepada pembelajaran murid, amalan kolaboratif, berkongsi amalan peribadi dan dialog reflektif. Justeru, sebanyak 81 item dikemukakan. Selanjutnya, untuk menjawab item soal selidik pada Bahagian B, peserta kajian dikehendaki memberi maklum balas dengan menyatakan tahap persetujuan mereka berdasarkan skala Likert 5 poin seperti mana berikut:-

- | | |
|---|--------------------|
| 1 | Tidak Ada Langsung |
| 2 | Jarang-Jarang |
| 3 | Kadang-Kadang |
| 4 | Selalu |
| 5 | Sangat Selalu |

Seterusnya, sebelum soal selidik ini diguna pakai ke atas peserta kajian sebenar untuk memperolehi maklumat bagi menjawab soalan kajian yang ditetapkan.

Bahagian C: Halangan pelaksanaan amalan KPP

Instrumen kajian juga merangkumi soal selidik terbuka '*open-ended*' yang memerlukan jawapan daripada responden berkaitan halangan pelaksanaan amalan KPP. Lima aspek halangan memerlukan maklum balas secara terbuka daripada responden iaitu (a) data ujian atau data peperiksaan menjadi penanda aras pencapaian murid, (b) kemimpinan dan pentadbiran sekolah, (c) pelaksanaan kurikulum peringkat sekolah, (d) amalan kolaborasi atau bekerjasama dan (e) iklim sekolah.

3.4.3 Skala Likert instrumen kajian.

Item yang berkaitan Bahagian B merupakan skala ordinal yang berbentuk Skala Likert Lima Mata (*5 scale of 1-5*) berdasarkan pengertian yang telah ditetapkan oleh pengkaji. Responden perlu memilih salah satu skala berdasarkan pilihan berikut:

- | | |
|---|--------------------|
| 1 | Tidak Ada Langsung |
| 2 | Kadang-Kadang |
| 3 | Jarang-Jarang |
| 4 | Selalu |
| 5 | Sangat Selalu |

3.5 Kajian Rintis

Pengkaji menjalankan kajian rintis sebelum kajian sebenar. Tujuannya untuk menguji kebolehpercayaan metodologi kajian, menentukan jangka masa maklum balasresponden, menguji kesesuaian format soal selidik dan struktur tatabahasa soal selidik jelas dan bersesuaian. Edwin Roland Van Teijlingen (2002) berpendapat bahawa kajian rintis yang baik dan terancang dapat membantu serta memberi informasi yang penting sebelum dan semasa pelaksanaan kajian. Kajian ini melibatkan edaran 60 soal selidik kepada guru tetapi hanya 48 soal selidik dianalisa kerana sesetengah soal selidik tidak dipulangkan atau tidak lengkap pengisian maklumat. Mulai September 2015, selama tiga minggu pengkaji menjalankan kajian rintis dengan sebuah SJKC, SBT di Sarawak, Malaysia.

3.5.1 Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kajian.

Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kajian telah dilakukan oleh pengkaji dalam pelaksanaan kajian rintis. Semakin tinggi nilai tahap kesahan dan tahap kebolehpercayaan instrumen kajian semakin berkualiti dapatan kajian.

3.5.1.1 Kesahan instrumen kajian.

Kesahan instrumen adalah bertujuan mempertahankan hasil kajian supaya tepat dan berguna. Pengesahan instrumen kajian juga dapat membantu pengkaji

menjawab soalan kajian dengan tepat dan relevan dengan tujuan kajian. Kesahan juga mengukur setakat mana instrumen kajian dapat diukur. Kesahan memerlukan instrumen yang boleh dipercayai (Kimberlin, 2008).

a) Kesahan kandungan (*content validity*) dan kesahan muka (*face validity*)

Ujian kesahan kandungan (*content validity*) dan kesahan muka (*face validity*) telah dijalankan oleh pengkaji bagi mengesahkan instrumen. Kesahan muka merupakan subset kepada kesahan kandungan (Heale dan Twycross, 2015). Dalam kesahan muka, pakar dipelawa untuk memberi pendapat sama ada instrumen kajian mengukur konsep yang telah dimaksudkan oleh pengkaji. Dua orang pakar membantu kesahan muka bagi menentukan kesahan item kajian. Pandangan dua orang pakar bahasa Bahasa Melayu juga diambil kira dalam kajian. Pakar Bahasa Melayu dipelawa bagi menyemak terjemahan daripada Bahasa Inggeris kepada Bahasa Melayu. Beberapa perubahan telah dilakukan bagi menambahbaikkan kefahaman dan kegramatisan bahasa sebelum pentadbiran instrumen. Perubahan item soal selidik berdasarkan cadangan pakar ditunjukkan oleh Jadual 3.7.

Jadual 3.7

Contoh Penambahbaikan daripada Pakar

Pakar	Item Asal	Item Cadangan	Item Penambahbaikan
Pakar Bahasa	• <i>Share educational values based on "all students can be learned and developed" among colleagues.</i>	• Perkongsian nilai pendidikan berdasarkan "semua murid dapat belajar dan diajar" bersama rakan sejawat.	• Saya berpegang kepada prinsip semua murid boleh belajar.
	• <i>Offer enough time for participating in planning and developing the school.</i>	• Meluangkan masa yang mencukupi untuk menyertai aktiviti perancangan dan pembangunan sekolah.	• Saya meluangkan masa untuk penambahbaikan sekolah.
	• <i>Share an experience of learning and developing the students among parents and communities.</i>	• Berkongsi pengalaman pembelajaran dan pembangunan murid dalam kalangan ibu bapa dan komuniti.	• Saya berkongsi kemajuan pencapaian murid dengan ibu bapa dan komuniti.
Pakar Bidang	• <i>Engage the evaluation and monitor for self</i>	• Penglibatan diri dalam penilaian dan pemantauan	• Saya terlibat dengan proses penilaian

<i>development, educational profession and students' learning process.</i>	untuk pembangunan sendiri, profesion pendidikan dan proses pembelajaran murid.	terhadap pencapaian murid.
• <i>Analyze and synthesize the lesson learned from colleagues or directors who are the best or good practice.</i>	• Menganalisis dan mensintesis pelajaran di kelas daripada rakan sejawat atau sesiapa yang cemerlang.	• Saya merefleksi amalan terbaik rakan sejawat untuk kemajuan pengajaran.
• <i>Create the conditions for stimulating students to be an active learner and for providing the trustworthy teaching techniques.</i>	• Penciptaan situasi yang menggalakkan murid menjadi lebih aktif belajar dan menggunakan teknik pengajaran terbaik.	• Saya memberikan maklum balas positif untuk tugas murid yang cemerlang.

Kesahan kandungan dijalankan bagi memastikan instrumen yang digunakan meliputi semua aspek dalam pemboleh ubah yang dikaji oleh pengkaji. Kesahan kandungan menilai sama ada kewujudan item pada instrumen secara tepat untuk mencerminkan domain teori pada pemboleh ubah pendam yang akan diukur oleh pengkaji. Item-item instrumen perlu berkesan dan bertindak sebagai sampel untuk mewakili semua persoalan kajian yang mungkin dapat diperolehi daripada pembinaan instrumen (Thanasegaran, 2009). Pengkaji telah merujuk kepada dua orang pakar yang berpengalaman dalam bidang pengurusan pendidikan. Tujuannya untuk menambahbaikkan instrumen kajian supaya tidak berlaku percanggahan dengan dasar serta polisi pendidikan di Malaysia.

Kesahan konstruk merujuk kepada cara pengkaji menterjemah atau perubahan sesuatu konsep, idea atau kelakuan kepada sesuatu perkara yang beroperasi secara realiti. Enam jenis kesahan yang dapat digunakan untuk membuktikan kesahan konstruk iaitu kesahan muka, kesahan kandungan, kesahan serentak dan kesahan ramalan, kesahan konvergen dan kesahan diskriminasi. Kesahan konvergen mengukur korelasi item-item dalam sesuatu konstruk manakala kesahan diskriminasi untuk mengenal pasti tahap korelasi konstruk.

Bagi tujuan pengesahan kajian ini, Analisis Faktor Penerokaan (*Exploratory Factor Analysis*-EFA) dan Analisis Faktor Pengesahan (*Confirmatory Factor Analysis*-CFA), Data kajian sebenar digunakan oleh kajian ini untuk menguji kesahan diskriminasi dan kesahan konvergen.

(a) Analisis Faktor Penerokaan (EFA)

Analisis Faktor Penerokaan menghasilkan konstruk baharu terbaik daripada pengumpulan data terhadap sampel kajian. Pendekatan analisis prinsipal komponen (*principal components analysis*-PCA) digunakan untuk menganalisis *uncorrelated linear combination* terhadap pemboleh ubah yang dicerap. Prosedur PCA adalah sesuai untuk kajian ini kerana pengkaji ingin mengenal pasti konstruk yang terdapat dalam pemboleh ubah terpilih. Prosedur PCA akan mengugurkan item-item yang tidak berkorelasi tinggi sehingga membentuk sekumpulan konstruk tunggal dalam instrumen kajian. Berikut adalah langkah-langkah prosedur Analisis Faktor Penerokaan kajian ini.

- i.) item-item yang bernilai *anti image correlation matrix* < 0.5 akan digugurkan.
- ii.) nilai alfa terpiawai (*standard alpha*) digunakan bagi menentukan ketekalan dalaman pemboleh ubah.
- iii.) nilai alfa terpiawai > 0.6 digunakan dalam kajian ini bagi mencapai tahap kebolehpercayaan yang baik.
- iv.) item-item yang tidak dimuatkan dalam mana-mana konstruk akan digugurkan
- v.) item-item yang mempunyai nilai yang hampir sama dengan item-item lain juga akan digugurkan
- vi.) hanya item yang mempunyai nilai faktor muatan (*factor loading*) melebihi atau sama dengan 0.5 akan dikekalkan dalam mana-mana konstruk
- vii.) ujian korelasi antara pemboleh ubah dengan ujian *sphericity bartlett*

- viii.) kaedah *Kaiser Mayer Olkin* (KMO) digunakan untuk mengikut kecukupan sampel kajian
- ix.) memenuhi indeks *goodness of fit* bagi prosedur EFA seperti mana Jadual 3.8.

Jadual 3.8

Goodness of fit model dengan Indeks Fit untuk Analisis Faktor Penerokaan (EFA)

Indeks Model EFA	Nilai yang dicadangkan
<i>Sphericity Bartlett Test</i>	$p < .05$
<i>Kaiser Meyer Olkin (KMO)</i>	0.6-0.7
Nilai Muatan Faktor (<i>Factor Loading</i>)	≥ 0.5
Keseragaman (<i>Communalities</i>)	≥ 0.3
<i>Eigenvalue</i>	> 1.0

Sumber: Taherdoost, Sahibuddin & Neda Jalaliyoon (2014)

Pada mulanya, 70 item telah menjalankan analisis faktor iaitu melibatkan ujian korelasi. Hasil korelasi menunjukkan 70 item tersebut berkorelasi sekurang-kurangnya .3 dengan sekurang-kurangnya berkorelasi dengan satu item lain. Hasil analisis *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) menunjukkan kesesuaian persampelan ialah .962 di mana nilai tersebut tidak berada dalam lingkungan 0.6 hingga 0.7 dan *Bartlett's test sphericity* adalah signifikan ($\chi^2 (2415) = 22516.586, p < .05$). *Anti-image correlation matrix* untuk semua item adalah melebihi .5 di mana setiap item sesuai dalam analisis faktor. Akhirnya, komunaliti (*communalities*) untuk semua item adalah melebihi .3. Hasil komunaliti tersebut mengesahkan setiap item berkongsi sesetengah varians dengan item yang lain. Kesemua indikator analisis faktor di atas telah dilaksanakan oleh pengkaji dengan 70 item.

Analisis *Principle Components* telah digunakan oleh kajian ini kerana tujuan utamanya adalah untuk mengenal pasti dan mengira komposit skor bagi 70 item soal

selidik berasaskan soal selidik kajian ini. Nilai *initial eigen* menunjukkan bahawa amalan pertama menunjukkan 43.814% daripada varians, 49.244% untuk amalan kedua daripada varians. Seterusnya, amalan pertama hingga amalan kesepuluh telah diuji oleh *varimax rotations* untuk melihat matriks putaran faktor. Hasilnya, komulatif untuk *extraction sums of squared loadings* ialah 66.577 %. Hasil ujian tersebut menunjukkan bahawa kesemua dimensi berkomulatif sebanyak 66.577% daripada jumlah keseluruhan varians.

Selepas analisis faktor, dua item telah disingkirkan kerana kedua-dua item tersebut tidak menyumbang kepada struktur amalan dan gagal menemui kriteria minimum untuk syarat minimum mengekstrak faktor iaitu .4 atau ke atas dan syarat minimum putaran silang (*cross-loading*) iaitu .3 atau ke atas untuk mana-mana amalan. Item yang disingkir oleh pengkaji ialah item “Saya mengenal pasti program pengayaan untuk murid berprestasi tinggi” tidak melebihi .4 dan .3 untuk semua dimensi. Item “Saya meluangkan waktu tambahan untuk murid berprestasi rendah” tidak melebihi .4 dan .3.

Selain itu, hasil analisis faktor menunjukkan bahawa semua item untuk amalan berkongsi amalan peribadi berputaran faktor melebihi .4 dan tidak mempunyai putaran silang. Semua item dalam amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif menunjukkan putaran faktor melebihi .4 dan putaran silang bagi item “Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat menilai pencapaian murid menerusi proses *empowerment*” dalam amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif dan amalan kolaboratif. Oleh itu, nilai putaran faktor yang lebih rendah untuk amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif disingkirkan dan item ini dikategorikan ke dalam amalan kolaboratif. Item “Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membina instrumen penilaian pencapaian akademik murid” putaran

silang dalam amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif dan amalan kolaboratif. Nilai putaran faktor yang lebih rendah bagi amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif disingkirkan dan dikategorikan ke dalam amalan kolaboratif. Item “Saya melibatkan diri dalam proses penyelesaian masalah murid di luar persekitaran sekolah” juga putaran silang dalam amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif dan amalan dialog reflektif. Dengan itu, nilai putaran faktor yang lebih rendah bagi amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif disingkirkan dan dikategorikan ke dalam dialog reflektif.

Item-item dalam amalan dialog reflektif pula berputaran faktor lebih daripada .4. Namun, terdapat putaran silang untuk item “Saya memiliki sikap penyayang” dengan amalan berkongsi amalan peribadi. Oleh kerana nilai putaran faktor yang lebih tinggi maka item ini dikekalkan bagi amalan dialog reflektif. Item “Saya melibatkan diri dalam proses penyelesaian masalah murid di luar persekitaran sekolah” putaran silang antara amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif dan amalan dialog reflektif. Oleh kerana nilai putaran faktor yang lebih tinggi maka item ini juga dikekalkan bagi amalan dialog reflektif. Item “Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme warga sekolah” putaran silang antara amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif dan amalan dialog reflektif. Oleh kerana nilai putaran faktor untuk amalan dialog reflektif lebih rendah maka item tersebut dikategorikan kepada amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif. Item “Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme staf di luar organisasi” putaran silang dengan tiga amalan iaitu amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif, amalan dialog reflektif, amalan tumpuan kepada pembelajaran murid dan faktor sembilan. Oleh kerana nilai putaran faktor untuk amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif lebih tinggi daripada amalan

dialog reflektif, amalan tumpuan kepada pembelajaran murid dan faktor sembilan maka item tersebut dikategorikan dalam amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif. putaran silang paling kerap berlaku dalam amalan dialog reflektif berbanding dengan faktor-faktor yang lain.

Item-item dalam amalan tumpuan kepada pembelajaran murid berputaran faktor .4 atau ke atas. Namun, putaran silang berlaku pada item “Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme staf di luar organisasi” antara amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif, amalan dialog reflektif, amalan tumpuan kepada pembelajaran murid dan faktor sembilan. Oleh kerana nilai putaran silang untuk amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif lebih tinggi maka item tersebut dikategorikan dalam amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif. Amalan tumpuan kepada pembelajaran murid juga mempunyai kekerapan yang tinggi bagi putaran silang (*cross loading*).

Item-item dalam amalan pembinaan norma dan nilai melebihi syarat putaran faktor .4. Namun, terdapat putaran silang bagi item “Saya berkongsi pengalaman tugas dengan rakan sejawat” dengan amalan tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid. Oleh kerana nilai putaran faktor bagi amalan tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid lebih tinggi daripada amalan pembinaan norma dan nilai maka item tersebut dikategorikan kepada amalan tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid. Item “Saya bersikap tanggungjawab terhadap tugas” putaran silang dengan faktor kelapan. Oleh kerana nilai putaran faktor untuk faktor kelapan lebih tinggi berbanding dengan amalan pembinaan norma dan nilai maka item tersebut dikategorikan kepada faktor kelapan.

Item-item untuk amalan kolaboratif melebihi syarat berputara faktor .4 dan putaran silang untuk item “Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat menilai

pencapaian murid menerusi proses *empowerment*” dan item “Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membina instrumen penilaian pencapaian akademik murid” dikategorikan dalam amalan kolaboratif kerana nilai putaran faktor kedua-dua item tersebut lebih tinggi daripada faktor lain.

Item-item untuk amalan kolaboratif melebihi syarat putaran faktor .4 dan hanya item “Saya berkongsi pengalaman tugas dengan rakan sejawat” berlaku putaran silang dengan amalan pembinaan norma dan nilai. Oleh kerana nilai putaran faktor untuk item tersebut lebih tinggi bagi amalan tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid berbanding dengan amalan pembinaan norma dan nilai maka item tersebut dikategorikan kepada amalan kolaboratif.

Faktor kelapan hanya mempunyai dua item sahaja dan salah satu item “Saya bersikap tanggungjawab terhadap tugas” putaran silang dengan amalan pembinaan norma dan nilai. Namun, nilai putaran faktor untuk faktor kelapan bagi item tersebut lebih tinggi daripada amalan pembinaan norma dan nilai maka item tersebut dikategorikan kepada faktor kelapan.

Faktor kesembilan hanya mempunyai tiga item sahaja dan salah satu item “Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme staf di luar organisasi” putaran silang dengan amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif, amalan dialog reflektif dan amalan tumpuan kepada pembelajaran murid. Nilai putaran faktor amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif lebih tinggi berbanding dengan amalan lain maka item tersebut dikategorikan kepada amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif. Akhirnya, faktor kesepuluh juga mempunyai tiga item sahaja dan tidak berlaku putaran silang Keseluruhan hasil putaran faktor ditunjukkan dalam Jadual 3.9.

Jadual 3.9

Putaran Faktor dan Komunaliti Berasaskan Analisis Komponen Utama dengan Putaran Oblimin untuk 70 Item Soal Selidik (N = 402)

	Berkongsi Amalan Peribadi	Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif	Dialog Reflektif	Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	Pembinaan Norma dan Nilai	Amalan Kolaboratif	Tanggungjawab secara Kolektif untuk Pembelajaran Murid	Faktor Lapan (Dialog Reflektif)	Faktor Sembilan (Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif)	Faktor Sepuluh
Saya berpegang kepada prinsip semua murid boleh belajar.					.659					
Saya meluangkan masa untuk penambahbaikan sekolah.							.454			
Saya berkongsi kuasa dalam melaksanakan tugas.							.563			
Saya berkongsi pengalaman tugas dengan rakan sejawat.					.439		.521			
Saya berkongsi kemajuan pencapaian murid dengan ibu bapa dan komuniti.							.656			
Saya merefleksi pengajaran saya.							.412			
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk meningkatkan pembelajaran murid.							.560			
Saya mengadakan kolaboratif dengan pihak luar untuk meningkatkan profesionalisme diri .				.518						
Saya menghormati					.587					

kepelbagaian individu seperti jantina dan kemampuan.		
Saya meraikan kejayaan sekolah bersama-sama rakan sejawat.	.432	
Saya menjadi inspirasi kepada rakan sejawat.		.538
Saya terbuka untuk menerima idea.	.630	
Saya berasa sekolah adalah tempat untuk meningkatkan kapasiti diri.	.525	
Saya memahami peranan saya sebagai guru.	.765	
Saya terlibat dengan proses penilaian terhadap pencapaian murid.	.587	
Saya merefleksi amalan terbaik rakan sejawat untuk kemajuan pengajaran.		.451
Saya membangunkan pengkalan maklumat untuk memantau kemajuan murid.		.452
Saya memberikan maklum balas positif untuk tugas murid yang cemerlang.		.494
Saya mengenal pasti program pengayaan untuk murid berprestasi tinggi.		
Saya mewujudkan persekitaran pembelajaran yang merangsangkan bakat murid.		.408
Saya meluangkan waktu tambahan untuk murid berprestasi rendah.		

Saya menghadiri program perkembangan profesionalisme staf bagi menghasilkan bahan bantu mengajar yang kreatif.	.602	
Saya menjalankan kajian tindakan bersama rakan sejawat untuk menyelesaikan permasalahan murid.	.625	
Saya berkolaboratif dengan pihak luar untuk menjalankan kajian tindakan bagi menyelesaikan permasalahan murid.	.807	
Saya berkolaboratif dengan pihak berkepentingan pendidikan lain (seperti universiti) untuk meningkatkan kaedah pengajaran.	.777	
Saya menggunakan data luar (seperti hasil kajian) untuk menyelesaikan masalah murid.	.752	
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membangunkan kurikulum sekolah.		.656
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengkaji arahan berkaitan pengajaran.		.641
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk		.612

melaksanakan program pengayaan murid.		
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk menyelesaikan masalah sekolah.		.607
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membangunkan sumber pembelajaran sekolah .		.601
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat menilai pencapaian murid menerusi proses <i>empowerment</i> .	.417	.567
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk berkongsi maklumat program perkembangan staf di luar sekolah.	.516	
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membina instrumen penilaian pencapaian akademik murid.	.482	.513
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk menilai keberkesanan pengajaran guru lain.	.710	
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk menambahbaik kaedah pengajaran guru sekolah.	.712	
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengenal pasti kaedah	.622	

pengajaran baru.	
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk berefleksi mengenai amalan terbaik sekolah.	.586
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengenal pasti aktiviti kolaboratif dengan pihak koperat.	.713
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk berkongsi tanggung jawab bagi meningkatkan kecekapan sekolah.	.610
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengenal pasti aktiviti kolaboratif dengan pihak professional bagi permindahan pengetahuan dan kemahiran.	.693
Saya mendengar pandangan mengenai daripada pelbagai sumber seperti rakan sejawat, kerja berkumpulan, jawatankuasa sekolah, murid-murid dan ibu bapa.	.681
Saya menghadiri latihan seperti mana ditugaskan oleh pasukan kerja saya.	.659
Saya meluangkan masa untuk mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran bersama-sama dengan rakan	.575

sejawat.		
Saya berkongsi dengan rakan sejawat bahan pengajaran seperti bahan bacaan.	.591	
Saya berkongsi dengan rakan sejawat maklumat mengenai perkembangan pencapaian murid.	.611	
Saya bersikap terbuka untuk diselia oleh warga sekolah seperti pengetua, rakan sejawat dan ibu bapa.	.658	
Saya bersedia untuk menerima pandangan daripada rakan sejawat yang cemerlang.	.715	
Saya berkongsi pengetahuan dan kemahiran baru dengan rakan sejawat.	.652	
Saya mengamalkan segala pengetahuan dan kemahiran yang dipelajari.	.575	
Saya berkongsi maklumat mengenai perkembangan pencapaian murid.	.634	
Saya berefleksi keputusan pencapaian saya.	.522	
Saya mengumpul data mengenai pencapaian saya secara sistematik.		.474
Saya dibimbing untuk menyelesaikan masalah berkaitan sekolah.		.523
Saya menggunakan dapatan		.483

kajian untuk meningkatkan pencapaian diri.

Saya menilai pencapaian rakan sejawat berdasarkan tahap kapasiti mereka. .471

Saya memiliki sikap penyayang. .420 .476

Saya cekap dalam menjalankan proses pengajaran. .685

Saya cekap dalam menyelesaikan masalah murid. .667

Saya memiliki sumber pembelajaran yang mencukupi. .527

Saya diberikan peluang untuk mengembangkan profesionalisme diri secara adil. .463

Saya cekap menguruskan masa bagi menjayakan usaha kolektif dalam kalangan warga sekolah. .672

Saya peka dengan perkembangan pembelajaran murid. .657

Saya melaksanakan tugas sekolah dengan adil. .594

Saya melibatkan diri dalam proses penyelesaian masalah murid di luar persekitaran sekolah. .467 .492

Saya memahami dengan jelas peraturan sekolah. .512

Saya bersikap tanggungjawab terhadap tugas.				.423		.525
Saya bersikap profesional dalam membuat keputusan.		.484				
Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme warga sekolah.	.502	.455				
Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme staf di luar organisasi.	.442	.414	.406			.414

Nota:. Faktor *Loading* < .4 telah Ditetapkan..

Internal consistency untuk setiap amalan telah diuji oleh *Alpha Cronbach*. Amalan yang diuji oleh pengkaji adalah sesuai. Keseragaman dalaman untuk setiap skala juga telah diuji dengan *Alpha Cronbach*. Nilai alpha adalah tinggi iaitu .861 bagi amalan pembinaan norma dan nilai (7 item), .876 bagi amalan tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid (9 item), .895 bagi amalan tumpuan kepada pembelajaran murid (6 item), .934 bagi amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif (12 item), .927 bagi amalan kolaboratif (7 item), .938 bagi amalan berkongsi amalan peribadi (11 item) dan .910 bagi amalan dialog reflektif (10 item).

Setelah menjalankan analisis faktor, lima konstruk berasaskan 70 item telah mengalami perubahan menjadi tujuh konstruk atau amalan yang baru iaitu pembinaan norma dan nilai, tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid, tumpuan kepada pembelajaran murid, individu dan pembelajaran profesional kolektif, amalan kolaboratif, berkongsi amalan peribadi dan dialog reflektif.

b) Analisis Faktor Pengesahan (CFA)

Selanjutnya, kajian ini telah menganalisis faktor CFA untuk mengesahkan faktor yang telah dicadangkan oleh EFA selepas menentukan item-item dalam konstruk. CFA juga digunakan untuk membuat pengesahan terhadap instrumen yang telah diubahsuai. Dalam kajian ini pengkaji menggunakan program SEM, AMOS untuk menjalankan CFA. Tujuan penggunaan CFA adalah untuk mengenal pasti jumlah sebenar konstruk dan pemboleh ubah atau item-item yang diperlukan bagi menjawab soalan kajian (Siti Raba'ah Hamzah, Turiman Suandi & Azimi Hamzah, 2015). Untuk mengesahkan CFA, nilai-nilai fit indeks bagi *default model* diperhatikan. Item fit indeks yang dicadangkan untuk diperhatikan dalam analisis CFA adalah seperti mana dalam Jadual 3.10. Menurut Jadual 3.10, pengkaji telah

menentukan indeks model fit di mana *Chi-square/df* ($cmin/df$) < 3 adalah baik dan < 5 kadang-kadang dibenarkan, *Akaike Information Criterion* (AIC) adalah berpandukan nombor indeks yang lebih kecil adalah baik. Selain itu, indeks *Tucker Lewis Index* (TLI) dicadangkan bernilai $\geq .95$ dan $0 > TLI > 1$ juga boleh diterima sebagai indeks kajian. Bagi *Comparative Fit Index* (CFI) mesti bernilai $\geq .95$. Selain itu, *Root Mean Square Error Of Approximation* (RMSEA) juga mesti $< .06$ atau hingga $.08$. Nilai *Goodness-of-fit index* (GFI) $\geq .95$ dikehendaki oleh kajian ini.

Jadual 3.10

Goodness of fit model dengan Indeks Fit untuk Analisis Faktor Penerokaan (CFA)

Indeks Model CFA	Simbol	Nilai yang dicadangkan
<i>Absolute / predictive fit Chi-square / df</i> ($cmin/df$)	Df/X^2	< 3 adalah baik; < 5 kadang-kadang dibenarkan
<i>Akaike information criterion</i>	AIC	Nombor indeks yang lebih kecil adalah baik
Comparative fit		
<i>Tucker Lewis index</i>	TLI	$\geq .95$, $0 > TLI > 1$ boleh diterima
<i>Comparative fit index</i>	CFI	$\geq .95$
Lain-lain		
<i>Root mean square error of approximation</i>	RMSEA	$< .06$ hingga $.08$
<i>Goodness-of-fit index</i>	GFI	$\geq .95$

Sumber: Schreiber, Stage, King, Nora & Barlow (2006)

3.6 Kebolehpercayaan Instrumen Kajian

Dalam kajian ini, kebolehpercayaan alat kajian akan ditentukan berdasarkan nilai pekali alfa Cronbach dan korelasi antara item dengan jumlah skor. Menurut Wells dan Wollack (2003), ujian kepercayaan merujuk kepada konsistensi atau stabiliti dapatan kajian dalam situasi yang berlainan tetapi topiknya sama. Kajian ini

menggunakan jenis ujian kepercayaan konsistensi dalaman (*internal consistency reliability*) yang melibatkan ujian nilai pekali alfa Cronbach. Menurut Taber (2017) nilai alpha terbaik ialah (0.93-0.94), sangat kuat (0.91-0.93), boleh dipercayai (0.84-0.90), kuat (0.81), agak tinggi (0.76–0.95), tinggi (0.73–0.95), baik (0.71–0.91), relatif tinggi (0.70– 0.77), sedikit rendah (0.68), boleh diterima (0.67–0.87), mencukupi (0.64–0.85), sederhana (0.61–0.65), memuaskan ((0.58–0.97), masih boleh diterima ((0.45–0.98), cukup (0.45–0.96), tidak memuaskan (0.4–0.55) dan rendah (0.11).

a. Instrumen Amalan KPP Secara Keseluruhan

Jadual 3.11 menunjukkan laporan kebolehpercayaan instrumen amalan KPP bagi dapatan kajian rintis. Keseluruhannya, nilai pekali *alfa cronbach* bagi kesemua dimensi amalan adalah tinggi iaitu = .933. Nilai pekali *alfa cronbach* bagi 70 item dalam kesemua dimensi mempunyai nilai korelasi skor antara .806 hingga .854. Hal ini menunjukkan kesemua 70 item dalam instrumen mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi dan konsisten.

Jadual 3.11

Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Secara Keseluruhan

Item	Jumlah Item	Kajian Rintis Nilai Alfa Cronbach (α)
Pembinaan Norma dan Nilai	15	.921
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	11	.922
Amalan Kolaboratif	15	.916
Berkongsi Amalan Peribadi	14	.911
Dialog Reflektif	15	.915
Jumlah Keseluruhan	70	.933

b. Instrumen Amalan KPP Pembinaan Norma dan Nilai

Jadual 3.12 di bawah menunjukkan laporan kebolehpercayaan instrument amalan KPP bagi dapatan kajian rintis tentang dimensi pembinaan norma dan nilai. Pada keseluruhannya, nilai pekali *alfa cronbach* bagi dimensi pembinaan norma dan nilai yang mempunyai 15 item adalah sangat kuat iaitu = .921. Nilai pekali *alfa cronbach* bagi 15 item dalam dimensi pembinaan norma dan nilai mempunyai nilai korelasi skor antara .501 hingga .695. Kesemua 15 item dalam instrumen dimensi pembinaan norma dan nilai mempunyai kebolehpercayaan yang baik dan konsisten.

Jadual 3.12

Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Pembinaan Norma dan Nilai

Item	Jumlah Item	Kajian Rintis Nilai Alfa Cronbach (α)
Saya berpegang kepada prinsip semua murid boleh belajar.	1	.909
Saya meluangkan masa untuk penambahbaikan sekolah.	1	.903
Saya berkongsi kuasa dalam melaksanakan tugas.	1	.907
Saya berkongsi pengalaman tugas dengan rakan sejawat.	1	.904
Saya berkongsi kemajuan pencapaian murid dengan ibu bapa dan komuniti.	1	.905
Saya merefleksi pengajaran saya.	1	.902
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk meningkatkan pembelajaran murid.	1	.905
Saya mengadakan kolaboratif dengan pihak luar untuk meningkatkan profesionalisme diri .	1	.910
Saya menghormati kepelbagaian individu seperti jantina dan kemampuan.	1	.906
Saya meraikan kejayaan sekolah bersama-sama rakan sejawat.	1	.904
Saya menjadi inspirasi kepada rakan sejawat.	1	.907
Saya terbuka untuk menerima idea.	1	.904
Saya berasa sekolah adalah tempat untuk	1	.906

meningkatkan kapasiti diri.

Saya memahami peranan saya sebagai guru.	1	.904
Saya terlibat dengan proses penilaian terhadap pencapaian murid.	1	.905
Jumlah Keseluruhan	15	.921

c. Instrumen Amalan KPP Tumpuan kepada Pembelajaran Murid

Jadual 3.13 menunjukkan menunjukkan laporan kebolehpercayaan instrument amalan KPP bagi dapatan kajian rintis tentang dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid. Pada keseluruhannya, nilai pekali *alfa cronbach* bagi dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid yang mempunyai 11 item adalah boleh dipercayai iaitu .922. Nilai pekali *alfa cronbach* bagi 11 item dalam dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid mempunyai nilai korelasi skor antara .512 hingga .736. Kesemua 11 item dalam instrumen dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid juga mempunyai kebolehpercayaan yang baik dan konsisten.

Jadual 3.13

Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Tumpuan kepada Pembelajaran Murid

Item	Jumlah Item	Kajian Rintis Nilai Alfa Cronbach (α)
Saya merefleksi amalan terbaik rakan sejawat untuk kemajuan pengajaran.	1	.897
Saya membangunkan pangkalan maklumat untuk memantau kemajuan murid.	1	.896
Saya memberikan maklum balas positif untuk tugas murid yang cemerlang.	1	.900
Saya mengenal pasti program pengayaan untuk murid berprestasi tinggi.	1	.893
Saya mewujudkan persekitaran pembelajaran yang	1	.895

merangsangkan bakat murid.

Saya meluangkan waktu tambahan untuk murid berprestasi rendah. 1 .895

Saya menghadiri program perkembangan profesionalisme staf bagi menghasilkan bahan bantu mengajar yang kreatif. 1 .892

Saya menjalankan kajian tindakan bersama rakan sejawat untuk menyelesaikan permasalahan murid. 1 .888

Saya berkolaboratif dengan pihak luar untuk menjalankan kajian tindakan bagi menyelesaikan permasalahan murid. 1 .888

Saya berkolaboratif dengan pihak berkepentingan pendidikan lain (seperti universiti) untuk meningkatkan kaedah pengajaran. 1 .891

Saya menggunakan data luar (seperti hasil kajian) untuk menyelesaikan masalah murid. 1 .891

Jumlah Keseluruhan 11 .922

d. Instrumen Amalan KPP Amalan Kolaboratif

Jadual 3.14 menunjukkan laporan kebolehpercayaan instrumen amalan KPP bagi dapatan kajian rintis tentang dimensi amalan kolaboratif. Keseluruhannya, nilai pekali *alfa cronbach* adalah tinggi bagi 15 item dimensi amalan kolaboratif iaitu = .916. Nilai pekali alfa cronbach bagi 15 item dalam dimensi amalan kolaboratif mempunyai nilai korelasi skor antara .681 hingga .801. Kesimpulannya, kesemua 15 item dalam instrumen dimensi amalan kolaborasi mempunyai kebolehpercayaan yang konsisten.

Jadual 3.14

Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Amalan Kolaboratif

Item	Jumlah Item	Kajian Rintis Nilai Alfa Cronbach (α)
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membangunkan kurikulum sekolah.	1	.952
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengkaji arahan berkaitan pengajaran.	1	.951
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk melaksanakan program pengayaan murid.	1	.950

Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk menyelesaikan masalah sekolah.	1	.951
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membangunkan sumber pembelajaran sekolah .	1	.951
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat menilai pencapaian murid menerusi proses empowerment.	1	.950
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk berkongsi maklumat program perkembangan staf di luar sekolah.	1	.951
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membina instrumen penilaian pencapaian akademik murid.	1	.950
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk menilai keberkesanan pengajaran guru lain.	1	.951
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk menambahbaik kaedah pengajaran guru sekolah.	1	.950
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengenal pasti kaedah pengajaran baru.	1	.950
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk berefleksi mengenai amalan terbaik sekolah.	1	.950
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengenal pasti aktiviti kolaboratif dengan pihak koperat.	1	.953
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk berkongsi tanggung jawab bagi meningkatkan kecekapan sekolah.	1	.950
Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengenal pasti aktiviti kolaboratif dengan pihak profesional bagi permindahan pengetahuan dan kemahiran.	1	.951
Jumlah Keseluruhan	15	.916

3.7 Instrumen Amalan KPP Berkongsi Amalan Peribadi

Jadual 3.15 menunjukkan laporan kebolehpercayaan instrument amalan KPP bagi dapatan kajian rintis tentang dimensi berkongsi amalan peribadi. Pada keseluruhannya, nilai pekali *alfa cronbach* bagi dimensi berkongsi amalan peribadi yang mempunyai 14 item adalah tinggi iaitu = .911. Nilai pekali *alfa cronbach* bagi 14 item dalam dimensi berkongsi amalan peribadi mempunyai nilai korelasi skor antara .619 hingga .763. Oleh itu, kesemua 14 item dalam instrumen dimensi amalan kolaborasi mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi.

Jadual 3.15

Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Berkongsi Amalan Peribadi

Item	Jumlah Item	Kajian Rintis Nilai <i>Alfa</i> <i>Cronbach</i> (α)
Saya mendengar pandangan mengenai daripada pelbagai sumber seperti rakan sejawat, kerja berkumpulan, jawatankuasa sekolah, murid-murid dan ibu bapa.	1	.935
Saya menghadiri latihan seperti mana ditugaskan oleh pasukan kerja saya.	1	.935
Saya meluangkan masa untuk mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran bersama-sama dengan rakan sejawat.	1	.935
Saya berkongsi dengan rakan sejawat bahan pengajaran seperti bahan bacaan.	1	.934
Saya berkongsi dengan rakan sejawat maklumat mengenai perkembangan pencapaian murid.	1	.934
Saya bersikap terbuka untuk diselia oleh warga sekolah seperti pengetua, rakan sejawat dan ibu bapa.	1	.935
Saya bersedia untuk menerima pandangan daripada rakan sejawat yang cemerlang.	1	.934
Saya berkongsi pengetahuan dan kemahiran baru dengan rakan sejawat.	1	.933
Saya mengamalkan segala pengetahuan dan kemahiran yang dipelajari.	1	.935
Saya berkongsi maklumat mengenai perkembangan pencapaian murid.	1	.934
Saya berefleksi keputusan pencapaian saya.	1	.934
Saya mengumpul data mengenai pencapaian saya secara sistematik.	1	.936
Saya dibimbing untuk menyelesaikan masalah berkaitan sekolah.	1	.938
Saya menggunakan dapatan kajian untuk meningkatkan pencapaian diri.	1	.938
Jumlah Keseluruhan	14	.911

e. Instrumen Amalan KPP Dialog Reflektif

Jadual 3.16 menunjukkan laporan kebolehpercayaan instrumen amalan KPP bagi dapatan kajian rintis tentang dimensi dialog reflektif. Nilai pekali *alfa cronbach* adalah tinggi bagi 15 item dimensi dialog reflektif iaitu = .915. Nilai pekali *alfa cronbach* bagi 15 item dalam dimensi dialog reflektif mempunyai nilai korelasi skor antara .582 hingga .751. Kesemua 15 item dalam instrumen dimensi amalan dialog reflektif mempunyai kebolehpercayaan yang baik dan konsisten.

Jadual 3.16

Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Amalan KPP Dialog Reflektif

Item	Jumlah Item	Kajian Rintis Nilai Alfa Cronbach (α)
Saya menilai pencapaian rakan sejawat berdasarkan tahap kapasiti mereka.	1	.919
Saya memiliki sikap penyayang.	1	.919
Saya cekap dalam menjalankan proses pengajaran.	1	.915
Saya cekap dalam menyelesaikan masalah murid.	1	.916
Saya memiliki sumber pembelajaran yang mencukupi.	1	.916
Saya diberikan peluang untuk mengembangkan profesionalisme diri secara adil.	1	.918
Saya cekap menguruskan masa bagi menjayakan usaha kolektif dalam kalangan warga sekolah.	1	.914
Saya peka dengan perkembangan pembelajaran murid.	1	.914
Saya melaksanakan tugas sekolah dengan adil.	1	.915
Saya memahami dengan jelas peraturan sekolah.	1	.918
Saya bersikap tanggungjawab terhadap tugas.	1	.918
Saya bersikap profesional dalam membuat keputusan.	1	.916
Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme warga sekolah.	1	.915
Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme staf di luar organisasi.	1	.923
Jumlah Keseluruhan	15	.915

3.8 Prosedur Pengumpulan Data

Pengkaji telah menguji kebolehpercayaan dan kesahan instrumen melalui kajian rintis. Setelah proposal kajian dibentang dan diluluskan oleh universiti, kajian sebenar dilakukan oleh pengkaji setelah mendapat kebenaran dari Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya (03 Jun 2015) dan seterusnya, kebenaran dari Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan pada 18 September 2015 dan 23 November 2015 bagi kelulusan lanjutan menjalankan kajian. Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan pula memberi kebenaran menjalankan kajian pada 08 Oktober 2015. Setelah mendapat kebenaran dari Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan dan Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan, jabatan pendidikan negeri juga telah membenarkan pengkaji untuk menjalankan kajian sebenar seperti mana Jadual 3.17. Sehubungan itu, pengkaji juga memohon data berkaitan guru dari Unit R&D, Sektor Data Pendidikan, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan pada 05 Oktober 2015 dan mendapat jawapan dari pegawai melalui emel pada 08 Oktober 2015.

Jadual 3.17

Tarikh Permohonan dan Kelulusan Menjalankan Kajian Daripada Organisasi Terlibat

Negeri	Permohonan	Tarikh Surat Kelulusan	Permohonan Lanjutan	Tarikh Surat Kelulusan Lanjutan
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan	10 September 2015	18 September 2015	16 November 2015	23 November 2015

Unit R&D,Sektor Data Pendidikan Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan	05 Oktober 2015	Pegawai jawab melalui emel 08 Oktober 2015	Tidak Berkenaan	Tidak Berkenaan
Bahagian Pengurusan Sekolah Berasrama Penuh dan Sekolah Kecemerlangan	02 Oktober 2015	08 Oktober 2015	06 Januari 2016	Tiada Surat
Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur	15 Oktober 2015	26 Oktober 2015	06 Januari 2016	22 Januari 2016
Wilayah Persekutuan Putrajaya	15 Oktober 2015	03 November 2015	06 Januari 2016	18 Januari 2016
Perlis	15 Oktober 2015	Tidak Menerima Surat	06 Januari 2016	19 Februari 2016
Kedah	15 Oktober 2015	21 Oktober 2015	06 Januari 2016	18 Januari 2016
Pulau Pinang	15 Oktober 2015	20 Oktober 2015	06 Januari 2016	14 Januari 2016
Perak	12 Oktober 2015	13 Oktober 2015	06 Januari 2015	13 Januari 2016
Selangor	09 Oktober 2015	12 Oktober 2015	06 Januari 2016	13 Januari 2016
Melaka	15 Oktober 2015	15 Oktober 2015	11 Januari 2016	13 Januari 2016
Johor	18 September 2015	16 November 2015	18 September 2015	14 Januari 2016
Kelantan	15 Oktober 2015	19 Oktober 2015	06 Januari 2016	17 Januari 2016
Terengganu	15 Oktober 2015	01 November 2015	06 Januari 2016	18 Januari 2016

Pahang	15 Oktober 2015	21 Oktober 2015	06 Januari 2016	26 Januari 2016
Sarawak	12 Oktober 2015	15 Oktober 2015	Sampel Kajian Rintis	
Sabah	12 Oktober 2015	16 Oktober 2015	06 Januari 2016	01 Februari 2016

Jabatan Pendidikan telah memberi kelulusan menjalankan kajian sebanyak dua kali kecuali Jabatan Pendidikan Perlis dan Jabatan Pendidikan Sarawak (Jadual 3.17). Hal ini demikian kerana pengkaji telah mendapat kelulusan menjalankan kajian dari 28 September 2015 hingga 20 November 2015 dan lanjutan menjalankan kajian bertarikh 21 November 2015 hingga 31 Disember 2016. Selain itu, pengkaji tidak menerima surat kelulusan menjalankan kajian dari Jabatan Pendidikan Perlis pada kali pertama permohonan. Namun, pengkaji telah berjaya mendapat kelulusan dari jabatan tersebut pada 19 Februari 2016. Pelaksanaan kajian rintis di negeri Sarawak telah dijalankan oleh pengkaji selepas mendapat kelulusan kali pertama menjalankan kajian. Oleh itu, negeri Sarawak tidak terlibat dalam kajian sebenar. Jadual 3.18 telah menunjukkan perincian tarikh edaran dan kembali soal selidik.

Jadual 3.18

Perincian Tarikh Edaran dan Kembalian Soal Selidik

Sekolah	Tarikh	
	Edaran	Kembalian
SBT 1	25 Februari 2016	15 Mac 2016
SBT 2	25 Februari 2016	16 Mac 2016
SBT 3	25 Februari 2016	21 Mac 2016
SBT 4	25 Februari 2016	25 Mac 2016
SBT 5	25 Februari 2016	16 Mac 2016
SBT 6	25 Februari 2016	21 Mac 2016
SBT 7	25 Februari 2016	28 Mac 2016
SBT 8	25 Februari 2016	25 Mac 2016
SBT 9	25 Februari 2016	23 Mac 2016
SBT 10	25 Februari 2016	05 Mac 2016

SBT 11	25 Februari 2016	10 Mac 2016
SBT 12	01 Mac 2016	10 Mac 2016
SBT 13	01 Mac 2016	11 Mac 2016
SBT 14	01 Mac 2016	11 Mac 2016
SBT 15	01 Mac 2016	12 Mac 2016
SBT 16	01 Mac 2016	08 Mac 2016
SBT 17	01 Mac 2016	07 Mac 2016
SBT 18	01 Mac 2016	15 Mac 2016
SBT 19	01 Mac 2016	16 Mac 2016
SBT 20	01 Mac 2016	17 Mac 2016
SBT 21	01 Mac 2016	17 Mac 2016
SBT 22	01 Mac 2016	18 Mac 2016
SBT 23	01 Mac 2016	20 Mac 2016
SBT 24	08 Mac 2016	18 Mac 2016
SBT 25	08 Mac 2016	18 Mac 2016
SBT 26	08 Mac 2016	15 Mac 2016
SBT 27	08 Mac 2016	21 Mac 2016
SBT 28	08 Mac 2016	23 Mac 2016
SBT 29	08 Mac 2016	26 Mac 2016
SBT 30	08 Mac 2016	24 Mac 2016
SBT 31	08 Mac 2016	25 Mac 2016
SBT 32	08 Mac 2016	26 Mac 2016
SBT 33	08 Mac 2016	25 Mac 2016
SBT 34	08 Mac 2016	29 Mac 2016
SBT 35	08 Mac 2016	17 Mac 2016
SBT 36	08 Mac 2016	26 Mac 2016
SBT 37	08 Mac 2016	30 Mac 2016
SBT 38	08 Mac 2016	31 Mac 2016
SBT 39	08 Mac 2016	31 Mac 2016
SBT 40	08 Mac 2016	14 Mac 2016
SBT 41	08 Mac 2016	15 Mac 2016
SBT 42	22 Mac 2016	30 Mac 2016
SBT 43	22 Mac 2016	30 Mac 2016
SBT 44	22 Mac 2016	30 Mac 2016
SBT 45	22 Mac 2016	02 April 2016
SBT 46	22 Mac 2016	10 April 2016
SBT 47	22 Mac 2016	08 Mac 2016
SBT 48	22 Mac 2016	31 Mac 2016
SBT 49	22 Mac 2016	05 April 2016
SBT 50	23 Mac 2016	31 Mac 2016
SBT 51	23 Mac 2016	30 Mac 2018
SBT 52	23 Mac 2016	2 April 2016
SBT 54	23 Mac 2016	10 April 2016
SBT 55	23 Mac 2016	12 April 2016
SBT 56	23 Mac 2016	28 Mac 2016
SBT 57	23 Mac 2016	08 April 2016
SBT 58	23 Mac 2016	06 April 2016
SBT 59	23 Mac 2016	11 April 2016
SBT 60	23 Mac 2016	18 April 2016
SBT 61	23 Mac 2016	11 April 2016

SBT 62	23 Mac 2016	11 April 2016
SBT 63	23 Mac 2016	11 April 2016

Berdasarkan Jadual 3.18, edaran soal selidik ke SBT dilakukan pada sekitar bulan Februari hingga Mac tahun 2016. Berkemungkinan jarak perhubungan sesetengah negeri yang agak jauh, maka pengembalian instrumen dilakukan melebihi sebulan selepas tarikh edaran antara 05 Mac 2016 hingga 18 April 2016. Selanjutnya, perincian jumlah edaran dan pengembalian instrumen soal selidik SBT dipaparkan seperti mana Jadual 3.19. Untuk mendapat maklum balas soal selidik yang tiada maklumat, pengkaji telah menghubungi pihak pentadbir sekolah melalui telefon.

Jadual 3.19

Perincian Jumlah Soal Selidik Diedar dan Dikembalikan oleh SBT

Sekolah	Edaran		Kembalian	
	(N)	(%)	(N)	(%)
SBT 1	10	100	10	100
SBT 2	10	100	10	100
SBT 3	10	100	10	100
SBT 4	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 5	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 6	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 7	10	100	10	100
SBT 8	10	100	10	100
SBT 9	10	100	6	60
SBT 10	10	100	10	100
SBT 11	10	100	10	100
SBT 12	10	100	10	100
SBT 13	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 14	10	100	10	100
SBT 15	10	100	10	100
SBT 16	10	100	10	100
SBT 17	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 18	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 19	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 20	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 21	10	100	10	100
SBT 22	10	100	10	100
SBT 23	10	100	10	100
SBT 24	10	100	10	100
SBT 25	10	100	10	100

SBT 26	10	100	10	100
SBT 27	10	100	10	100
SBT 28	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 29	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 30	10	100	10	100
SBT 31	10	100	10	100
SBT 32	10	100	10	100
SBT 33	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 34	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 35	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 36	10	100	10	100
SBT 37	10	100	10	100
SBT 39	10	100	10	100
SBT 40	10	100	10	100
SBT 41	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 42	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 43	10	100	10	100
SBT 44	10	100	10	100
SBT 45	10	100	10	100
SBT 46	10	100	10	100
SBT 47	10	100	10	100
SBT 48	10	100	8	
SBT 49	10	100	10	100
SBT 50	10	100	10	100
SBT 51	10	100	10	100
SBT 52	10	100	10	100
SBT 53	10	100	10	100
SBT 54	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 55	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 56	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 57	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 58	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 59	10	100	10	100
SBT 60	10	100	10	100
SBT 61	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 62	10	100	Tiada maklumat	Tiada maklumat
SBT 63	10	100	10	100
Jumlah	630	100	402	63.81

Berdasarkan Jadual 3.19, jumlah keseluruhan borang soal selidik diedar oleh pengkaji ke SBT sekolah rendah adalah sebanyak 630 unit atau 100 peratus. Walau bagaimanapun, hanya sebanyak 402 unit (63.8%) borang soal selidik yang berjaya dikembalikan oleh sekolah terlibat. Schumacker dan Lomax (2004) menyatakan

kebanyakan kajian lepas bersaiz sampel antara 250 hingga 500 dan saiz sampel tersebut telah digunakan oleh pengkaji lain dalam kajian lepas khasnya analisis SEM.

3.9 Analisis Data

Data kajian dianalisis oleh kaedah statistik deskriptif, analisis tematik dan ujian *Structural Equation Modeling* (SEM). '*Statistical Package For The Sosial Sciences*' (SPSS versi 22.0) dan '*Anaylsis of Moments Structures*' (AMOS) melalui SEM sebagai perisian yang digunakan oleh pengkaji dalam kajian ini.

3.9.1 Analisis deskriptif.

Analisis tersebut dapat memberi penerangan untuk membuat kesimpulan dan memberi gambaran berkaitan persoalan kajian yang dikaji (Shafinaz, 2016). Analisis deskriptif mencirikan fenomena dengan menjawab soalan tentang siapa, apa, di mana, bila dan keberkesanan. Matlamatnya adalah untuk mengenal pasti dan menggambarkan trend dan perubahan dalam populasi dan mencipta langkah-langkah baru fenomena utama. Selain itu, analisis tersebut juga menerangkan sampel dalam kajian yang bertujuan mengenal pasti kesan sebab dan akibat dan peranan penting dalam proses saintifik secara umum dan penyelidikan pendidikan khususnya (Loeb, Dynarski, McFarland, Morris, Reardon, & Reber, 2017). Jaggi (2003) mengatakan statistik deskriptif menunjukkan prosedur perangkaan dan grafik untuk merumuskan pengumpulan dan analisis data dengan jelas dan mudah difahami. Oleh itu, soalan kajian pertama dan keempat dijawab dengan kaedah kajian statistik dekriptif iaitu skor min, sisihan piawai dan peratus seperti mana yang ditunjukkan dalam Jadual 3.23.

Bagi tujuan menganalisis tahap pandangan warga guru terhadap amalan KPP sekolah rendah SBT, tahap pengukuran hasil pengubahsuaian pandangan Pallant (2007) telah digunakan oleh pengkaji (Jadual 3.24). Kesemua dimensi dan item

dibahagikan kepada tiga skor purata iaitu rendah dan tidak memuaskan atau tidak perlu, sederhana dan agak memuaskan atau agak perlu dan tinggi dan sangat memuaskan atau sangat perlu. Perbezaan skor tertinggi dan terendah bagi interpretasi skor min setiap tahap amalan dan item ditunjukkan oleh Jadual 3.20.

Jadual 3.20

Tahap Skor Min

Skor Min	Interpretasi (Tahap)
0.00 hingga 1.66	Rendah dan Tidak Memuaskan atau Tidak Perlu
1.67 hingga 3.33	Sederhana dan Agak Memuaskan atau Agak Perlu
3.33 hingga 5.00	Tinggi dan Sangat Memuaskan atau Sangat Perlu

3.9.2 Analisis Model Persamaan Struktural (SEM).

Analisis SEM digunakan oleh pengkaji untuk menjawab soalan kajian kedua iaitu perbandingan amalan KPP berdasarkan jenis sekolah, soalan kajian ketiga iaitu perkaitan antara amalan KPP dengan faktor demografi pengalaman mengajar dan soalan kajian keenam bagi mengenal pasti kesepadanan model cadangan dengan data kajian. Soalan kajian kedua menggunakan model *constraint* dan model *unconstraint* untuk membandingkan perbezaan antara amalan KPP dengan jenis aliran sekolah rendah SBT. Model *unconstraint* menganalisis struktur model seperti biasa. Model *constraint* pula memerlukan kemasukan data berdasarkan jenis sekolah rendah SBT iaitu SK, SJKC dan SJKT kepada *structural path* sebelum menjalankan analisis SEM. Selepas itu, kajian ini telah membandingkan nilai khi kuasa dua setelah menjalankan analisis. Nilai khi kuasa dua melebihi 3.84 bermaksud moderasi telah berlaku pada *structural path* (Zainudin Awang, 2012).

Soalan kajian ketiga menggunakan jumlah *varians* dalam konstruk *endogenous* yang dihasilkan oleh konstruk *exogenous* dan dilaporkan oleh *squared*

multiple correlations, R^2 untuk mengkaji perkaitan antara amalan KPP dengan pengalaman mengajar bagi guru sekolah SBT di Malaysia. Nilai korelasi yang paling hampir dengan 1 dikatakan berkorelasi tinggi dan paling hampir 0 dikatakan berkorelasi rendah.

Analisis SPSS Amos Versi 22.0 untuk Model SEM digunakan oleh pengkaji untuk menjawab soalan kajian keenam. Hal ini demikian kerana, analisis SEM sebagai alat pengenalan pastian hubungan antara pembolehubah dalam model yang dicadangkan oleh pengkaji benar dalam kalangan responden kajiannya. SEM juga dapat mengenal pasti sama ada corak *varians* dan kovarians dalam data kajian sepadan dengan model persamaan struktural yang dicadangkan oleh pengkaji. Oleh itu, petunjuk SEM seperti ujian Khi Kuasa Dua, *Goodness-of-Fit*, *Baseline Comparisons* dan RMSEA digunakan oleh analisis SEM dalam kajian ini. Selain itu, analisis SEM digunakan oleh pengkaji kerana analisis ini sebagai alat perkembangan model berdasarkan indeks modifikasi yang ditunjukkan oleh keputusan analisis. Model alternatif dapat dibentuk oleh kajian ini jika berlaku ketidaksepadanan model cadangan dengan data kajian. Di samping itu, analisis SEM bukan sahaja menggunakan konsep analisis *path*, analisis ini juga mengenal pasti perhubungan antara variabel dalam model regresi secara serentak dalam satu analisis secara keseluruhan. Analisis SEM juga dikatakan mempunyai kebolehpercayaan yang lebih tinggi (Chua, 2014).

3.9.3 Analisis data soalan terbuka.

Soalan kajian kelima dijawab menggunakan soalan terbuka secara kualitatif dengan mencari jawapan dalam bentuk bertulis secara bebas oleh responden kajian. Responden dapat menulis pendapat atau persepsi mereka sendiri (James, 2004; Alicia O'Cathain & Kate J Thomas, 2004; Patton, 2015). Soalan kajian kelima dijawab

dengan soalan item terbuka supaya responden kajian dapat menjelaskan pendapat mereka dengan lebih mendalam dan bebas. Data soal item terbuka diklasifikasikan ke dalam unit yang dinamakan “*segmenting*”. Data yang tidak memberikan makna telah diabaikan. Setiap unit data adalah berbeza-beza dan mungkin terdiri daripada satu perkataan atau ayat atau satu perenggan (Miles & Huberman 1994). Setiap unit diberikan kod berlabel untuk memudahkan pengkaji mengkategorikannya ke dalam tema dan subtema. Kod yang menggunakan singkatan simbol diletakkan di ruangan kiri teks unit. Di samping itu, bersebelahan dengan kod tersebut adalah perkataan atau kenyataan atau ayat atau perenggan. Contoh pengkodan tema dan subtema bagi peserta kajian dipaparkan dalam Jadual 3.21.

Jadual 3.21

Contoh Pengkodan Tema dan Subtema Daripada Transkripsi Temu Bual Berstruktur Peserta Kajian

Maklumat Peserta Kajian	Kod	Tema dan Subtema
1 Pengurus sekolah harus bersikap terbuka untuk menghadapi segala cabaran		<u>Kepimpinan</u> <u>Demokratik:</u>
2 Pentadbir sekolah amat berkaliber untuk mengurus sekolah dan cekap untuk menghadapi segala cabaran	SK-HAKPP-KPS-KD-PTST	Pentadbir tidak bersikap terbuka
3 Pentadbir sekolah menjadi teladan yang baik kepada semua warga sekolah dan mempunyai pemikiran inovatif dan kreatif	SK-HAKPP-KPS-KD-PBTHC	Pentadbir tidak berani menghadapi cabaran
4 Kepimpinan yang efektif dan pentadbiran sekolah yang sistematik telah meningkatkan pencapaian sekolah dalam bidang akademik dan kurikulum	SK-HAKPP-KPS-KD-PKI	Pentadbir kurang inovatif
5 Sifat kepimpinan guru besar yang efektif telah meningkatkan kecekapan sekolah. Pentadbiran sekolah bersistematik dan dijalankan dengan lancar	SK-HAKPP-KPS-KD-PKBB	Pentadbir kurang memberi kebebasan melaksanakan tugas

6	Tidak memberi penekanan	SK-HAKPP-KPS-KD-PKCMRPL	Pentadbir kurang cekap memastikan segala rancangan pendidikan dilaksanakan dengan lancar
7	Tidak memberi penekanan	SK-HAKPP-KPS-KD-KJOOJL	Kelemahan Menjamin operasi organisasi berjalan dengan lancar dan berdaya maju

Proses pengkodan dilaksanakan secara berterusan sehingga tamat data untuk peserta kajian. Seterusnya, kesemua data yang dikodkan telah ditaip dengan cermat. Contoh struktur pengkodan bagi peserta kajian ditunjukkan dalam Jadual 3.22.

Jadual 3.22

Contoh Struktur Pengkodan Tema bagi Peserta Kajian: Halangan-Halangan yang Dihadapi dalam Amalan-Amalan KPP di SBT bagi Sekolah Rendah di Malaysia

Subtema I	Subtema II	Subtema III	Subtema IV	Subtema V	Unit	Kod
Sekolah Kebangsaan (SK)	Halangan-Halangan yang Anda Hadapi dalam Amalan-Amalan KPP di Sekolah (HAKPP)	Kepimpinan dan Pentadbiran Sekolah (KPS)	Kepimpinan Demokratik (KD)	Pentadbir tidak bersikap terbuka (PTST)	2	SK-HAKPP-KPS-KD-PTST
				• Pentadbir tidak berani menghadapi cabaran (PBTHC)	3	SK-HAKPP-KPS-KD-PBTHC
				• Pentadbir kurang inovatif (PKI)	4	SK-HAKPP-KPS-KD-PKI

• Pentadbir kurang memberi kebebasan melaksanakan tugas(PKBB)	5	SK-HAKPP-KPS-KD-PKBB
• Pentadbir kurang cekap memastikan segala rancangan pendidikan dilaksanakan dengan lancar (PKCMRPL)	6	SK-HAKPP-KPS-KD-PKCMRPL
• Kelemahan Menjamin operasi organisasi berjalan dengan lancar dan berdaya maju (KJOOJL)	7	SK-HAKPP-KPS-KD-KJOOJL

Data yang telah melalui Miles dan Huberman (1994) menyatakan tiada satu format khusus bagi melaporkan data dalam kajian kualitatif. Oleh itu, proses pengkodan dapat dipamerkan dalam pelbagai bentuk seperti naratif, kekerapan, graf, rajah pokok dan carta.

Justeru, kajian ini menunjukkan data soalan terbuka dalam bentuk kekerapan dan analisis tematik. Persembahan data kajian berbentuk kekerapan mengkehendaki pengkaji untuk mengatur tema dan subtema berdasarkan keutamaan pandangan dalam kalangan peserta kajian mengenai fenomena kajian. Jadual 3.23 menunjukkan contoh subtema yang telah disusun berdasarkan keutamaan pandangan dalam kalangan peserta kajian.

Jadual 3.23

Contoh Data Dipamerkan Dalam Bentuk Kekerapan

Subtema I	Subtema II	Subtema III	Subtema IV	Subtema V	Kekerapan
Sekolah Kebangsaan (SK)	Halangan-Halangan Yang Anda Hadapi Dalam Amalan-KPP Di Sekolah (HAKPP)	Kepimpinan dan Pentadbiran Sekolah(KPS)	Kepimpinan Demogratik(KD)	Pentadbir tidak bersikap terbuka(PTST)	14
				Pentadbir tidak berani menghadapi cabaran(PBTHC)	11
				Pentadbir kurang inovatif(PKI)	2
				Pentadbir kurang memberi kebebasan melaksanakan tugas(PKBB)	6
				Pentadbir kurang cekap memastikan segala rancangan pendidikan dilaksanakan dengan lancar(PKCMRPL)	1
				Kelemahan Menjamin operasi organisasi berjalan dengan lancar dan berdaya maju(KJOOJL)	1

Bentuk persembahan data soalan terbuka yang kedua adalah rajah pokok (Lampiran V). Pengkaji telah mengkategorikan kod, tema dan subtema kajian bagi memaparkan perkaitannya dalam bentuk hierarki atau rajah pokok yang dipanggil “*typology*”. Implikasinya, pengkaji mudah untuk menyemak semula kod, tema dan subtema yang telah dibentuk. Penganalisan data akan dilaksanakan semula sekiranya masih wujud kekaburan atau pertindihan kod, tema dan subtema.

Pengkaji juga membuat verifikasi data yang bertujuan menjamin kesahan dan kebolehpercayaan dapatan. Proses tersebut dilakukan bagi mendapatkan *inter-rater reliability* ke atas kod dan unit menerusi penggunaan skala Kappa atau nilai pekali persetujuan Kappa. Dalam hal ini, Fraenkel dan Wallen (2006) berpendapat menerusi

inter-rater reliability pengkaji dapat meningkatkan keobjektifan kajian dengan mengurangkan keralatan serta memastikan konsistensi dapatan kajian. Untuk tujuan tersebut, pengkaji melaksanakan proses pengesahan dengan bantuan penilai yang pakar dalam bidang kualitatif. Justeru, suatu rumus diguna pakai bagi menentukan tahap persetujuan antara penilai terhadap nilai kebolehpercayaan kod dan unit yang digunakan. Selanjutnya, Jadual 3.24 menunjukkan skala Cohen Kappa yang diguna pakai bagi mendapatkan tahap persetujuan mengenai kod dan unit yang digunakan dalam kajian.

Jadual 3.24

Skala Persetujuan Cohen Kappa

Nilai Kappa	Skala Persetujuan
Kurang daripada 0.00	Sangat Lemah
0.00 - 0.20	Lemah
0.21 - 0.40	Sederhana Lemah
0.41 - 0.60	Sederhana
0.61 - 0.80	Baik
0.81 - 1.00	Sangat Baik

Sumber: Cohen J. (1977). *Statistical Powers Analysis For The Behavioral Sciences*. hlm.126

Jadual 3.24 menunjukkan tahap persetujuan dalam kalangan majoriti penilai “Sangat Lemah” sekiranya nilai kebolehpercayaan sesuatu kod dan unit kurang daripada 0.00 Manakala, sekiranya nilai kebolehpercayaan tersebut berada berada di antara nilai 0.00 hingga 0.20, tahap persetujuan dalam kalangan majoriti penilai terhadap kod dan unit data “Lemah”. Selanjutnya, nilai kebolehpercayaan sesuatu kod dan unit data berada pada julat 0.21 hingga 0.40, bererti tahap persetujuan dalam kalangan majoriti penilai terhadap kod dan unit berada pada tahap “Sederhana Lemah”. Seterusnya, sekiranya nilai kebolehpercayaan bagi kod dan unit data berada pada julat 0.41 hingga 0.60, maka tahap persetujuan dalam kalangan majoriti penilai terhadap kod dan unit data “Sederhana”. Tahap persetujuan dalam kalangan majoriti

penilai terhadap kod dan unit data “Baik” sekiranya nilai kebolehpercayaan bagi kod dan unit data tersebut berada pada julat 0.61 hingga 0.80. Akhir sekali, tahap persetujuan dalam kalangan majoriti penilai terhadap kod dan unit data “Sangat Baik”, sekiranya nilai kebolehpercayaan bagi kod dan unit data berada pada julat 0.81 hingga 1.00. Berikut merupakan rumusan dan pengiraan nilai Pekali Persetujuan Kappa bagi kod dan unit data temubual kajian yang dilakukan oleh pengkaji.

$$K = (f_a - f_c) \div (N - f_c)$$

Di mana; K = Nilai Pekali Persetujuan Kappa/Cohen Kappa

f_a = Unit Persetujuan

f_c = 50 % daripada jangkakan persetujuan

N = Unit Transkripsi (40)

Oleh itu;

Penilai I $K = (32 - 20) \div (40 - 20) = 12 \div 20 = 0.60$

Penilai II $K = (36 - 20) \div (40 - 20) = 16 \div 20 = 0.80$

Penilai III $K = (35 - 20) \div (40 - 20) = 15 \div 20 = 0.75$

Maka;

Keseluruhan Nilai Pekali Persetujuan Kappa = $(0.95 + 0.85 + 0.95) \div 3 = 2.15 \div 3 = 0.71$ (Baik). Berpandukan contoh pengiraan di atas, pengkaji memperoleh kerjasama daripada tiga orang penilai yang mempunyai tahap kepakaran tinggi bagi memperoleh tahap persetujuan ke atas 40 kod dan unit ayat (N). Melalui proses analisis tersebut, nilai pekali persetujuan Kappa diperolehi mencapai pada nilai kebolehpercayaan yang baik iaitu 0.71. Justeru, keputusan tersebut membolehkan pengkaji meneruskan proses analisis data dalam langkah selanjutnya. Manakala, kod dan unit yang tidak mendapat persetujuan dalam kalangan pakar dibincangkan semula bagi membina kod dan unit baru.

Ringkasnya, kajian dijalankan berdasarkan tujuan dan soalan kajian dengan kaedah tertentu. Ringkasan tersebut ditunjukkan dalam Jadual 3.25.

Jadual 3.25

Tujuan Kajian, Soalan Kajian dan Kaedah Kajian yang Digunakan dalam Kajian

	Objektif Kajian	Soalan Kajian	Kaedah Kajian
1.	Mengukur tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.	Apakah tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia?	Kuantitatif Analisis Deskriptif (Peratus, min dan sisihan piawai)
2.	Membandingkan tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia berdasarkan jenis sekolah.	Adakah wujud perbezaan yang signifikan antara tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia berdasarkan jenis sekolah?	Kuantitatif SEM
3.	Mengenal pasti sama ada wujud perkaitan yang signifikan antara Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia dengan faktor demografi berikut:- a) Jantina b) Pengalaman mengajar	Adakah wujud perkaitan yang signifikan antara Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia dengan faktor demografi berikut:- a) Jantina b) Pengalaman mengajar	Kuantitatif SEM (AMOS)
4.	Mengenalpasti dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) berdasarkan pangkatan di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.	Apakah pangkatan dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia?	Kuantitatif Min, sisihan piawai
5.	Menerokai faktor halangan kepada keberkesanan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.	Apakah faktor halangan kepada keberkesanan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia?	Kualitatif Soalan Terbuka
6.	Mengenal pasti sama ada wujud kesepadanan antara model amalan KPP	Adakah wujud kesepadanan antara model amalan KPP dicadangkan dengan data	Kuantitatif SEM

3.10 Kesimpulan

Kesimpulannya, bab ini telah menerangkan secara terperinci metodologi kajian yang digunakan dalam kajian ini supaya data dianalisis adalah berkesahan serta berkepercayaan. Aspek-aspek yang telah dibincangkan oleh bab ini ialah reka bentuk keseluruhan kajian, jenis populasi kajian dan jenis sampel kajian, instrumen atau soal selidik kajian, kajian rintis sebelum kajian sebenar, kaedah membuktikan kesahan dan kebolehpercayaan, prosedur mengutip data daripada responden dan prosedur menganalisis data yang terkumpul.

BAB 4

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab ini membincangkan tujuh aspek yang meliputi reka bentuk kajian, populasi dan sampel kajian, instrument kajian, kesahan, kebolehpercayaan, prosedur kutipan data dan prosedur analisis data. Sehubungan itu, analisis deskriptif yang merangkumi latar belakang responden kajian. Hasil dapatan analisis ujian inferensi dan ujian analisis SEM juga diuraikan oleh pengkaji. Kajian ini merupakan kajian kuantitatif untuk mendapat data daripada responden kajian. Hasil dapatan kajian ini juga menerangkan aspek demografi responden yang berkaitan jantina, jenis sekolah, bangsa, kelayakan akademik, umur, kelayakan ikhtisas, pengalaman mengajar dan pengetahuan tentang konsep KPP. Akhirnya, laporan dapatan kajian adalah berdasarkan objektif dan soalan kajian.

4.2 Profil Responden

Demografi responden kajian seramai 402 orang guru dianalisis oleh analisis deskriptif untuk melihat frekuensi dan peratusan seperti mana yang ditunjukkan oleh Jadual 4.1. Terdapat tiga jenis aliran sekolah rendah terlibat dalam kajian iaitu SK, SJKC dan SJKT.

Jadual 4.1

Profil Guru

Maklumat Responden	Frekuensi (orang)	Peratusan (%)
Jantina		
Lelaki	97	24.1
Perempuan	305	75.9
Kaum		
Melayu	227	56.5
Cina	140	34.8
India	31	7.7
Lain-lain	4	1.0
Umur		
20-30 tahun	53	13.2
31-40 tahun	171	42.5
41-50 tahun	125	31.1
51-60 tahun	53	13.2
Kelayakan Akademik		
MCE/SPM/STPM	30	7.5
Diploma	22	5.5
Sarjana Muda	309	76.9
Sarjana	39	9.7
Doktor Falsafah/PhD	2	0.5
Kelayakan Ikhtisas		
Sijil Perguruan	119	29.6
Diploma Pendidikan	177	44.0
Sarjana Muda Pendidikan	94	23.4
Kelayakan Lain	12	3.0
Pengalaman Mengajar		
Kurang daripada 1 tahun	7	1.7
1-5 tahun	48	11.9
6-10 tahun	112	27.9
11-15 tahun	57	14.2
16-20 tahun	72	17.9
Melebihi 20 tahun	106	26.4
Pengetahuan Guru tentang KPP		
Ya	327	81.3
Tidak	75	18.7

Latar belakang responden melibatkan seramai 402 orang guru dari sekolah rendah SBT Malaysia yang terdiri daripada tiga jenis aliran sekolah rendah (Jadual 4.1). Seramai 97 orang adalah guru lelaki (24.1%) daripada jumlah keseluruhan 402 orang responden. Selebihnya, 305 orang adalah guru perempuan (75.9%).

Dari aspek kaum, kebanyakan responden adalah terdiri daripada guru kaum Melayu iaitu seramai 227 orang (56.5%), 140 orang (34.8%) kaum Cina, 31 orang (7.7%) kaum India dan akhirnya seramai 4 orang (1%) yang merupakan guru kaum lain-lain.

Selanjutnya, berdasarkan demografi umur pula terdapat seramai 53 orang (13.2%) yang berumur 20 hingga 30 tahun, 171 orang (42.5%) berumur antara 31 hingga 40 tahun, 41 hingga 50 tahun pula adalah seramai 125 orang (31.1%) dan 53 orang (13.2%) berada dalam kategori guru berumur 51 hingga 60 tahun.

Sementara itu, terdapat 30 orang (7.5%) guru berkelayakan akademik MCE/SPM/STPM, 22 orang (5.5%) yang berkelayakan akademik diploma, 309 orang (76.9%) guru yang berkelayakan akademik Sarjana Muda, 39 orang (9.7%) guru berkelayakan akademik Sarjana dan seramai 2 orang (0.5%) yang mempunyai kelulusan akademik tahap Doktor Falsafah/PhD.

Selain itu, terdapat 119 orang (29.6%) guru berkelayaan ikhtisas Sijil Perguruan, 177 orang (44%) guru berkelayakan ikhtisas Diploma Pendidikan, 94 orang (23.4%) guru berkelayakan Sarjana Muda Pendidikan dan akhirnya 12 orang (3%) guru yang berkelayakan ikhtisas lain.

Guru yang paling banyak terlibat dalam kajian ini adalah golongan guru yang berpengalaman mengajar antara 6 tahun hingga 10 tahun iaitu sebanyak 112 orang (27.9%) daripada jumlah keseluruhan sampel 402 orang guru seperti mana yang ditunjukkan dalam Jadual 4.7. Guru yang berpengalaman melebihi 20 tahun mempunyai 106 orang (26.4%). Golongan tersebut merupakan golongan kedua terbanyak yang terlibat dalam kajian. Golongan guru yang berpengalaman mengajar antara 16 tahun hingga 20 tahun ialah 72 orang (17.9%), 11 tahun hingga 15 tahun

ialah 57 orang (14.2%), satu hingga lima tahun sebanyak 48 orang (11.9%) dan kurang daripada satu tahun ialah tujuh orang (1.7%).

Akhirnya, 327 orang (81.3%) guru daripada sampel 402 orang di sekolah rendah berprestasi tinggi di Malaysia adalah mengetahui dan pernah melibatkan diri dalam aktiviti KPP dan guru yang tidak berpengetahuan KPP hanya seramai 75 orang (18.7%).

4.3 Ujian Normaliti

Normaliti diuji dengan ujian normaliti *univariat* (setiap item) dan *multivariat* (dimensi setiap pemboleh ubah). Ujian tersebut dapat memastikan taburan normal bagi setiap pemboleh ubah. Pemboleh ubah tersebut merupakan andaian asas dalam analisis *multivariat*. Sebelum analisis regresi pelbagai dan analisis SEM, ujian normaliti perlu dijalankan terlebih dahulu. Pendekatan seperti *normal probability plot*, histogram dan nilai *skewness* serta nilai *kurtosis* untuk setiap item digunakan oleh pengkaji dalam kajian ini (Hair, 2010; Ghasemi dan Zahediasl, 2012). Hasil analisis ke atas nilai kepencongan (*skewness*) dan kecerunan (*kurtosis*) mendapati semua item di antara ± 2 iaitu dalam keadaan bertaburan normal dan memenuhi ketepatan analisis Hair et al. (2010) seperti mana Jadual 4.2.

Jadual 4.2

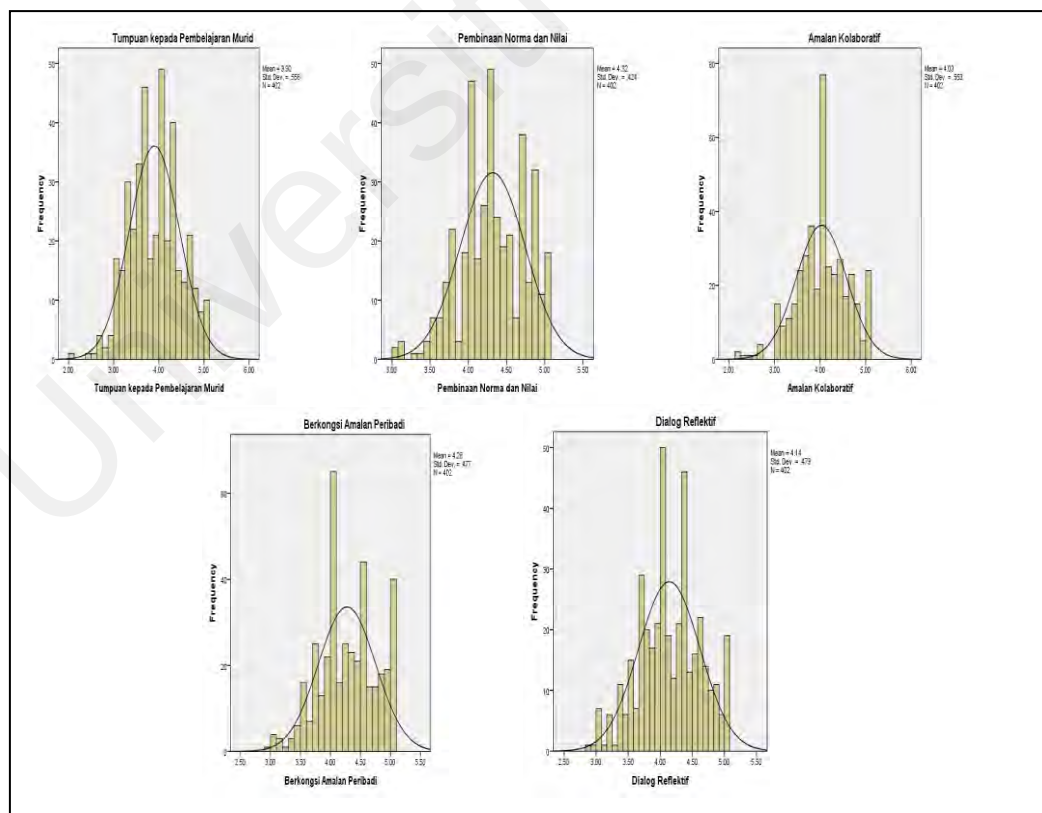
Nilai Kepencongan (Skewness) dan Kecerunan (Kurtosis) bagi Setiap Item

Dimensi	Item	Kepencongan	Kecerunan
Pembinaan Norma dan Nilai	Ia	-1.037	.815
	Ib	-.227	-.595
	Ic	-.570	.304
	Id	-.562	-.644
	Ie	-.416	-.106
	If	-.556	-.221
	Ig	-.498	.135

Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	Ih	-.226	-.273
	Ii	-.452	-.728
	Ik	-.425	.568
	Il	-.668	-.511
	Im	-.621	.651
	In	-1.082	.050
	Io	-.694	-.583
	Ila	-.257	-.676
	Ilb	-.572	.418
	Ilc	-.540	-.237
Amalan Kolaboratif	Ild	-.254	-.262
	Ile	-.205	-.147
	Ilf	-.196	-.878
	Ilg	-.260	-.327
	Ilh	-.384	-.165
	Ili	-.432	.067
	Ilj	-.323	-.225
	Ilk	-.206	-.054
	Illa	-.233	-.273
	Illb	-.319	.066
Berkongsi Amalan Peribadi	Illc	-.248	-.436
	Illd	-.422	.078
	Ille	-.262	.277
	Illf	-.332	.123
	Illg	-.449	.721
	Illh	-.422	.550
	Illi	-.619	.920
	Illj	-.865	1.593
	Illk	-.761	1.381
	Illl	-.504	.579
	Illm	-.635	.679
	Illn	-.450	.225
	Illlo	-.561	.444
	Iva	-.476	-.698
	Ivb	-.615	-.185
	Ivc	-.509	.029
	Ivd	-.324	-.330
	Ive	-.181	-.745
	Ivf	-.667	.260
	Ivg	-.617	-.619
	Ivh	-.460	-.660
	Ivi	-.063	-.874
	Ivj	-.180	-.772
	Ivk	-.294	-.237
	Ivl	-.353	-.050
	Ivm	-.396	-.045
	Ivn	-.750	1.099

Dialog Reflektif	Va	-.657	.565
	Vb	-.539	-.612
	Vc	-.072	.274
	Vd	-.145	-.124
	Ve	-.127	-.311
	Vf	-.875	2.354
	Vg	-.187	.052
	Vh	-.093	-.469
	Vi	-.159	-.829
	Vj	-.629	.771
	Vk	-.682	-.576
	Vi	-.805	-.375
	Vm	-.327	-.778
	Vn	-.770	1.042
	Vo	-.687	-.036

Selain itu, analisis grafik berdasarkan *normal p-p plot* dan histogram bagi dimensi setiap pemboleh ubah menunjukkan normaliti *multivariate*. Dapatan analisis menunjukkan setiap data dimensi amalan bertaburan normal dan memenuhi andaian kenormalan (Rajah 4.1).

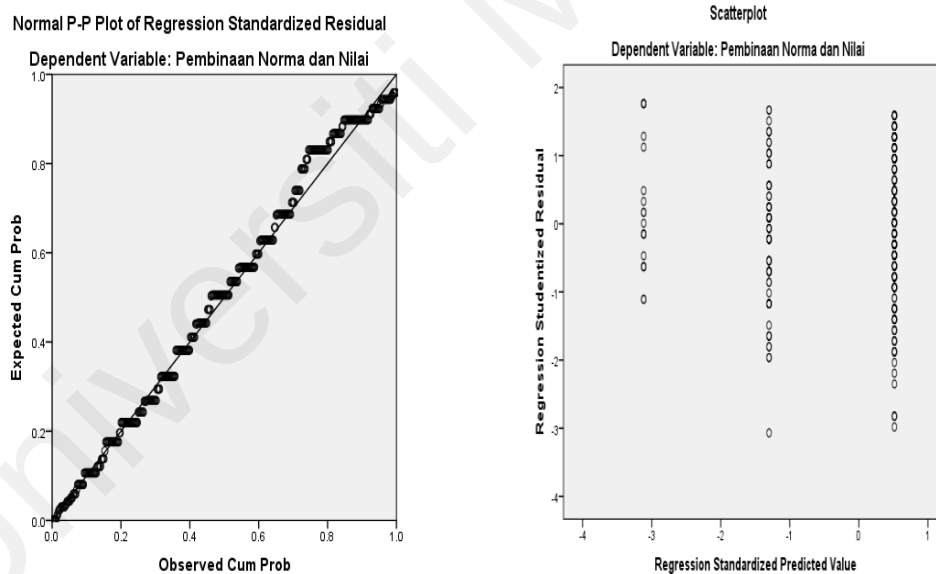


Rajah 4.1 Histogram Normaliti Data Kajian Setiap Dimensi bagi Pemboleh Ubah Kajian

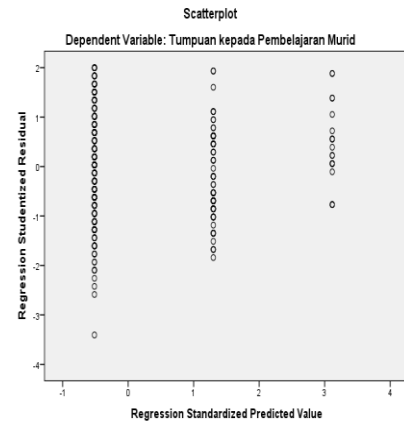
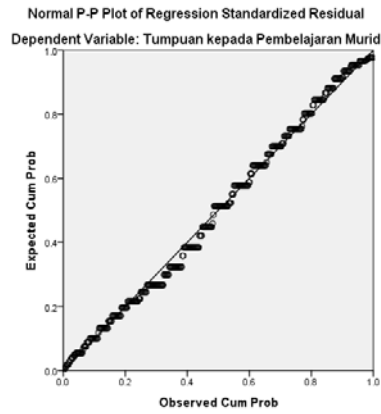
4.4 Ujian Lineariti

Menurut Chua (2014), ujian lineariti merupakan prasyarat sebelum menjalankan ujian korelasi dan ujian regresi pelbagai. Ujian ini dapat menunjukkan perkaitan antara pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah bebas. Rujukan kepada ‘*residual scatter plot*’ atau plot taburan normal P-P plot merupakan cara mengukur lineariti. Pemerhatian *P-P plot regression standard residual* yang menggambarkan data secara relatif berada dalam keadaan normal, berada dalam garisan lurus dan *scatter plot* secara homogenus. Hasil pemerhatian tersebut dapat mengukur lineariti antara pemboleh ubah bebas dan pemboleh ubah bersandar (Rajah 4.2). Kesemua hubungan antara pemboleh ubah adalah linear setelah ujian dijalankan oleh pengkaji.

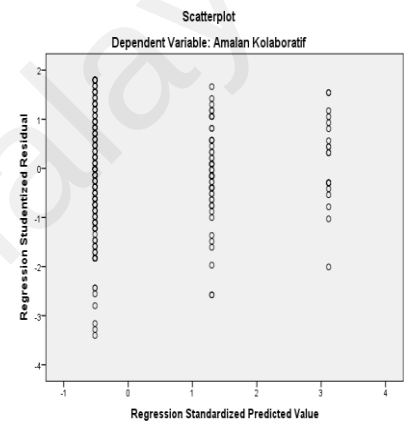
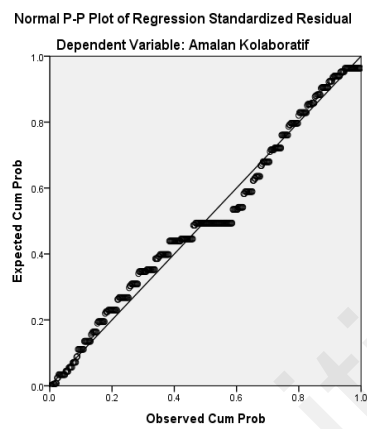
a) Ujian Lineariti Jenis Sekolah dan Pembinaan Norma dan Nilai



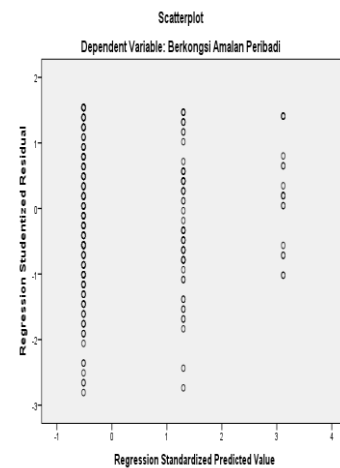
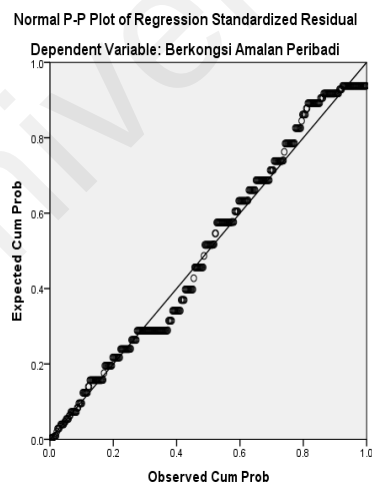
b) Ujian Jenis Sekolah dan Tumpuan kepada Pembelajaran Murid



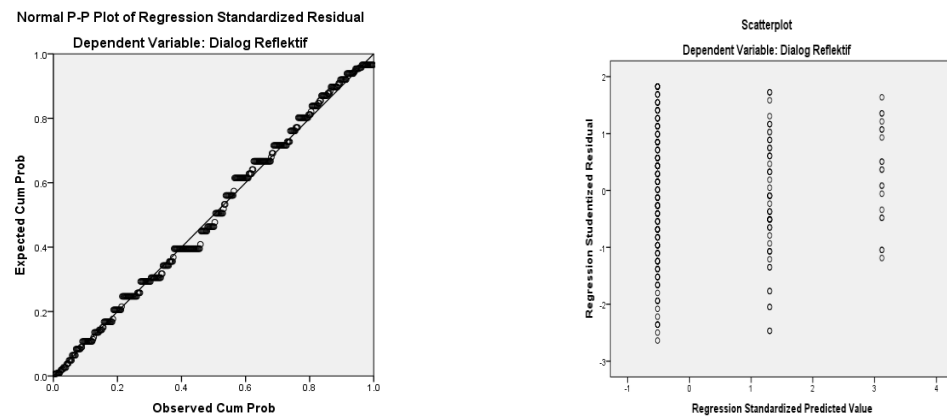
c) Ujian Jenis Sekolah dan Amalan Kolaboratif



d) Ujian Jenis Sekolah dan Berkongsi Amalan Peribadi



e) Ujian Jenis Sekolah dan Dialog Reflektif



Rajah 4.2 Scatter Plot dan Normal P-P Plot bagi Pemboleh Ubah Bebas dan Pemboleh Ubah Bersandar Kajian

4.5 Singulariti dan Multi-kolineariti

Ujian tersebut melibatkan ujian bivariat analisis korelasi Pearson untuk menguji hubungan antara pemboleh ubah yang terlibat dalam kajian. Singulariti dan multi-kolineariti wujud apabila pemboleh ubah bersandar mempunyai hubungan korelasi yang sangat kuat ($r > .90$) antara variable-variabel bebas (peramal) dalam kajian (Chua, 2014). Nilai r antara .01 hingga .29 menunjukkan hubungan yang lemah antara pemboleh ubah, nilai r antara .30 hingga .69 menunjukkan hubungan yang sederhana, nilai r antara .70 hingga .89 menunjukkan hubungan yang tinggi dan nilai r antara .90 hingga 1.0 menunjukkan hubungan yang sangat tinggi. Nilai r yang menghampiri nilai .90 menunjukkan wujudnya masalah singulariti dan multi-kolineariti. Salah satu pemboleh ubah perlu digugurkan (Chua, 2014). Jadual 4.3 menunjukkan dapatan analisis ujian bivariat korelasi Pearson yang telah dijalankan oleh pengkaji.

Jadual 4.3

Matriks Analisis Korelasi Pearson Antara Item Kajian

Pemboleh ubah	Hubungan antara Item	Nilai r Pearson	Nilai Signifikan
Pembinaan Norma dan Nilai	Ia-Io	.299 - .629	.00
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	Ila - Ilk	.362 - .736	.00
Amalan Kolaboratif	IIIa - IIIo	.349 - .759	.00
Berkongsi Amalan Peribadi	IVa - IVn	.388 - .710	.00
Dialog Reflektif	Va - Vo	.259 - .754	.00

Jadual tersebut menunjukkan nilai r untuk dimensi pembinaan norma dan nilai adalah antara .299 hingga .629, bagi dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid, nilai r adalah di antara .362 hingga .736, dimensi amalan kolaboratif berada antara .349 hingga .759, dimensi berkongsi amalan peribadi bernilai r Pearson antara .388 hingga .710 dan dimensi dialog reflektif bernilai r antara .259 hingga .754. Dapatan tersebut menunjukkan tahap sederhana dan tinggi bagi hubungan antara setiap item dalam setiap pemboleh ubah. Hasil tersebut menunjukkan tidak wujudnya masalah singulariti dan multi-kolineariti. Hasil kajian juga mendapati kesignifikan korelasi serta bertahap sederhana dan tinggi seperti mana yang ditunjukkan oleh Jadual 4.4.

Jadual 4.4

Matrik Analisis Korelasi Pearson antara Setiap Pemboleh Ubah Kajian

Pemboleh Ubah	Pembinaan Norma dan Nilai	Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	Amalan Kolaboratif	Berkongsi Amalan Peribadi	Dialog Reflektif
Pembinaan Norma dan Nilai	r Sig(2 tailed)	1	.727**	.687**	.781**
				.781**	.752**

Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	r Sig(2 tailed)	.727**	1	.754**	.709**	.719**
Amalan Kolaboratif	r Sig(2 tailed)	.687**	.754**	1	.792**	.745**
Berkongsi Amalan Peribadi	r Sig(2 tailed)	.781**	.709**	.792**	1	.777**
Dialog Reflektif	r Sig(2 tailed)	.752**	.719**	.745**	.777**	1

Nota. **Korelasi signifikan pada aras 0.01 (2-tailed).

4.6 Dapatan Kajian

4.6.1 Tahap persepsi terhadap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Hasil analisis kajian ini melibatkan 402 guru daripada tiga aliran sekolah rendah SBT di Malaysia. Tiga aliran sekolah tersebut ialah SK, SJKC dan SJKT. Analisis kuantitatif yang melibatkan analisis deskriptif merupakan kaedah kajian untuk menganalisis soalan ini. Antara aspek yang dikaji ialah min dan sisihan piawai.

Kajian ini mempunyai tujuh item berkaitan amalan KPP sekolah rendah SBT di Malaysia. Jadual 4.5 melaporkan tahap amalan terhadap amalan KPP Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia untuk tiga jenis aliran sekolah iaitu SK, SJKC dan SJKT.

Merujuk Jadual 4.5, tahap amalan KPP di SK adalah tinggi seperti dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid yang bertahap tinggi ($M=3.5530$, $SP=.76647$). Dimensi yang bertahap paling tinggi ialah pembinaan norma dan nilai ($M=4.5335$, $SP=.45733$). Dimensi-dimensi lain mempunyai hasil min dan sisihan piawai yang melebihi min keseluruhan ($M=4.1678$, $SP=0.43856$). Namun, dimensi amalan

kolaboratif mendapat hasil min yang hampir dengan min keseluruhan iaitu (M=4.0049, SP=.64695).

Selain itu, tahap amalan KPP di SJKC adalah tinggi kecuali tumpuan kepada pembelajaran murid bertahap tinggi (M=3.4369, SP=.67331). Di samping itu, dimensi amalan kolaboratif juga mendapat hasil min juga tinggi iaitu (M=3.9797, SP=.55325). Dimensi yang bertahap paling tinggi ialah pembinaan norma dan nilai (M=4.3378, SP=.49807). Dimensi-dimensi lain mempunyai hasil min dan sisihan piawai yang melebihi min keseluruhan (M=4.1678, SP=0.43856). Namun, dimensi individu dan pembelajaran profesional mendapat hasil min yang hampir dengan min keseluruhan iaitu (M=4.1351, SP=.52319).

Di samping itu, tahap amalan KPP di SJKT pula adalah tinggi seperti dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid bertahap tinggi (M=3.8833, SP=.63315). Dimensi yang bertahap paling tinggi ialah dimensi berkongsi amalan peribadi (M=4.5250, SP=.39096). Dimensi-dimensi lain mempunyai hasil min dan sisihan piawai yang melebihi min keseluruhan (M=4.1678, SP=0.43856). Namun, dimensi amalan kolaboratif mendapat hasil min yang hampir dengan min keseluruhan iaitu (M=4.1375, SP=.42515).

Jadual 4.5

Tahap Amalan Terhadap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia

Jenis Sekolah	Dimensi	N	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
SK	Pembinaan Norma dan Nilai	308	4.5335	.45733	Tinggi
	Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran	308	4.3745	.50237	Tinggi
	Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	308	3.5530	.76647	Tinggi
	Amalan Kolaboratif	308	4.0049	.64695	Tinggi
	Individu dan Pembelajaran	308	4.1797	.57971	Tinggi

	Profesional				
	Berkongsi Amalan Peribadi	308	4.3458	.50596	Tinggi
	Dialog Reflektif	308	4.2370	.51727	Tinggi
SJKC	Pembinaan Norma dan Nilai	74	4.3378	.49807	Tinggi
	Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran	74	4.3108	.50667	Tinggi
	Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	74	3.4369	.67331	Tinggi
	Amalan Kolaboratif	74	3.9797	.55325	Tinggi
	Individu dan Pembelajaran	74	4.1351	.52319	Tinggi
	Profesional				
	Berkongsi Amalan Peribadi	74	4.2995	.48256	Tinggi
	Dialog Reflektif	74	4.2162	.51885	Tinggi
SJKT	Pembinaan Norma dan Nilai	20	4.3667	.48244	Tinggi
	Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran	20	4.4167	.44426	Tinggi
	Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	20	3.8833	.63315	Tinggi
	Amalan Kolaboratif	20	4.1375	.42515	Tinggi
	Individu dan Pembelajaran	20	4.3167	.51270	Tinggi
	Profesional				
	Berkongsi Amalan Peribadi	20	4.5250	.39096	Tinggi
	Dialog Reflektif	20	4.4000	.60794	Tinggi

Secara umumnya, Jadual 4.6 menunjukkan dapatan umum tahap amalan KPP di sekolah rendah SBT adalah tinggi seperti dimensi tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid yang bertahap tinggi ($M=3.5481$, $SP=.74779$). Dimensi yang bertahap paling tinggi ialah dimensi pembinaan norma dan nilai ($M=4.4892$, $SP=.47202$). Dimensi-dimensi lain mempunyai hasil min dan sisihan piawai yang melebihi min keseluruhan ($M=4.1678$, $SP=0.43856$). Namun, dimensi amalan kolaboratif mendapat hasil min yang hampir dengan min keseluruhan iaitu ($M=4.0068$, $SP=.62105$).

Jadual 4.6

Dapatan Umum Tahap Amalan Terhadap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia

Dimensi	N	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
Pembinaan Norma dan Nilai	402	4.4892	.47202	Tinggi
Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran	402	4.3648	.50004	Tinggi
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	402	3.5481	.74779	Tinggi
Amalan Kolaboratif	402	4.0068	.62105	Tinggi
Individu dan Pembelajaran Profesional	402	4.1783	.56645	Tinggi
Berkongsi Amalan Peribadi	402	4.3462	.49761	Tinggi
Dialog Reflektif	402	4.2413	.52225	Tinggi
Jumlah	402	4.1678	0.43856	

Dapatan kajian mendapati guru di SK masih kurang penumpuan kepada pembelajaran murid tetapi berusaha gigih dari segi pembinaan norma dan nilai. Guru di SJKC juga lemah dari segi tumpuan kepada pembelajaran murid dan berusaha untuk pembinaan norma dan nilai. Keadaan yang sama juga berlaku di SJKT di mana tumpuan kepada pembelajaran murid masih kurang diambil berat oleh guru dan berkongsi amalan peribadi dipentingkan oleh guru.

Keseluruhannya, tahap amalan KPP oleh guru di sekolah rendah SBT, Malaysia bagi ketiga-tiga aliran adalah tinggi dan amat mementingkan amalan pembinaan norma dan nilai dalam kalangan komuniti sekolah. Selain itu, guru di sekolah rendah SBT, Malaysia juga rela bertanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran warga sekolah secara kolektif. Namun demikian, tumpuan

guruterhadap pembelajaran murid masih kurang memuaskan dan perlu penambahbaikan.

4.6.2 Perbezaan antara tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia berdasarkan jenis sekolah.

Objektif kedua ini adalah untuk menguji perbezaan yang signifikan antara tahap amalan KPP sekolah rendah SBT di Malaysia berdasarkan jenis sekolah. Sehubungan itu, analisis kumpulan pelbagai (*multigroup analysis*) yang melibatkan 402 orang guru daripada 28 buah SK, enam buah SJKC dan dua buah SJKT digunakan untuk mengkaji kesignifikanan tersebut. Justeru, dua jenis model yang berlainan iaitu model *unconstrained* dan model *constrained* telah direka bentuk berdasarkan jenis sekolah SBT. Setelah membandingkan nilai *chi-square* untuk kedua-dua model tersebut, hasil kajian menunjukkan nilai *Chi-square* melebihi 3.84. Oleh itu, hasil kajian menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap amalan KPP sekolah rendah SBT di Malaysia berdasarkan jenis sekolah.

Jadual 4.7 menunjukkan model *unconstrained* dengan menggabungkan persampelan guru daripada tiga jenis aliran sekolah rendah SBT di Malaysia iaitu (SK, N=308; SJKC, N=74; SJKT, N=20) dan 71 item sebagai indikator pengukuran. Model *unconstraint* ini menunjukkan *constraint* tidak wujud. Hasil kajian menunjukkan model kumpulan *variant (group variant model)*, 30 (84 sampel semasa – 54 parameter yang diukur). Justeru, nilai signifikan model ini ialah *Chi-square*, χ^2 (N=402, df=30) = 72.805, $p < .05$.

Jadual 4.7

Statistik Chi-square Goodness-of-Fit untuk Struktur Model Unconstraint

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Model Default	54	72.805	30	.000	2.427
Model Saturated	84	.000	0		
Model Independence	21	1632.983	63	.000	25.920

Sebaliknya, berdasarkan model *constraint* yang ditunjukkan dalam Jadual 4.8, model kumpulan *invariant* (*group invariant model*) mempunyai 84 sampel semasa dan 42 parameter yang diukur. Oleh itu, 42 (84 sampel semasa -42 parameter yang diukur) dan nilai signifikan model ini ialah Chi-square, χ^2 (N=402, df=42) = 108.046, $p < .05$.

Jadual 4.8

Statistik Chi-square Goodness-of-Fit untuk Struktur Model Constraint

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Model Default	42	108.046	42	.000	2.573
Model Saturated	84	.000	0		
Model Independence	21	1632.983	63	.000	25.920

Seterusnya, Jadual 4.9 menunjukkan perbezaan *chi-square* dan darjah kebebasan (*df*) antara kedua-dua model. Perbezaan nilai *chi-square* untuk model *constraint* dan model *unconstrained* ialah 35.241 (108.046 – 72.805), berikutan darjah kebebasan (*df*) 12 (42-30). Nilai *one-tailed probability* untuk *chi-squared distribution* - CHIDIST (35.241, 12) dihitung berdasarkan perisian *Microsoft Excel*, *p-value* yang telah dihitung oleh *Microsoft Excel* ialah 0.000429.

Jadual 4.9

Chi-square Goodness-of-Fit untuk Struktur Model Constraint dan Model Unconstrained

Model	<i>Chi-square</i> (χ^2)	Darjah Kebebasan (<i>df</i>)
<i>Unconstrained</i>	72.805	30
<i>Constraint</i>	108.046	42

$$X^2 = 108.046 - 72.805 = 35.241$$

$$df = 42 - 30 = 12$$

Nilai *p-value* kurang daripada .05. Oleh itu, model *constraint* dan model *unconstrained* adalah signifikan dengan nilai *Chi-square* melebihi 3.84. Kesimpulannya, hasil kajian menunjukkan wujudnya perbezaan yang signifikan antara jenis sekolah dengan tahap amalan KPP bagi guru sekolah rendah SBT di Malaysia.

4.6.3 Perkaitan antara amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan pengalaman mengajar di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Analisis *structural path* koefisien (*coefficients*) yang melibatkan 402 orang guru SBT daripada 28 buah SK, enam buah SJKC dan dua buah SJKT digunakan untuk mengkaji perkaitan antara amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan pengalaman mengajar. Hasil kajian menunjukkan *structural path* koefisien adalah tidak sama antara guru sekolah rendah SBT di Malaysia berdasarkan kategori pengalaman mengajar kerana nilai *p-value* untuk nilai *chi-square* berbeza 32.217 dengan darjah kebebasan (*df*) ialah 18 menunjukkan signifikan ($p < .05$). Oleh itu, ujian kritikal *ratio* (*critical ratio test*) dijalankan oleh kajian ini untuk meneliti perbezaan *regression weights* antara guru sekolah rendah SBT di Malaysia berdasarkan pengalaman mengajar. Melalui ujian ini, kesesuaian model (*model fit*) untuk pengalaman mengajar dapat dibandingkan.

Ujian kritikal *ratio* (*critical ratio test*) dijalankan ke atas *regression weights* yang diperoleh daripada model *unconstrained*. Selain itu, merujuk kepada fakta bahawa *path* koefisien (*coefficients*) bagi model *constraint* adalah tetap untuk kesetaraan (*equality*). Justeru, struktur *path* tidak dibandingkan untuk ketidaksepadanan antara model.

Sementara itu, kajian juga melaksanakan ujian kritikal *ratio* (*critical ratio test*) untuk *unstandardized regression weights* dan *standardized regression weights* bagi pengalaman mengajar selama lima tahun dan ke bawah seperti mana Jadual 4.10, pengalaman mengajar selama lima hingga sepuluh tahun ditunjukkan oleh Jadual 4.11, pengalaman mengajar selama sebelas hingga dua puluh tahun ditunjukkan oleh Jadual 4.12 pengalaman mengajar melebihi dua puluh tahun ditunjukkan oleh Jadual 4.13. Hasil kajian menunjukkan bahawa nilai kritikal *ratio* bagi keempat-empat kategori pengalaman mengajar lebih besar daripada ± 1.96 dan *regression path* signifikan ($p < .05$).

Dengan berdasarkan Jadual 4.10, setiap *structural path* untuk pengalaman mengajar selama lima tahun dan ke bawah di SK, SJKC dan SJKT adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$).

Jadual 4.10

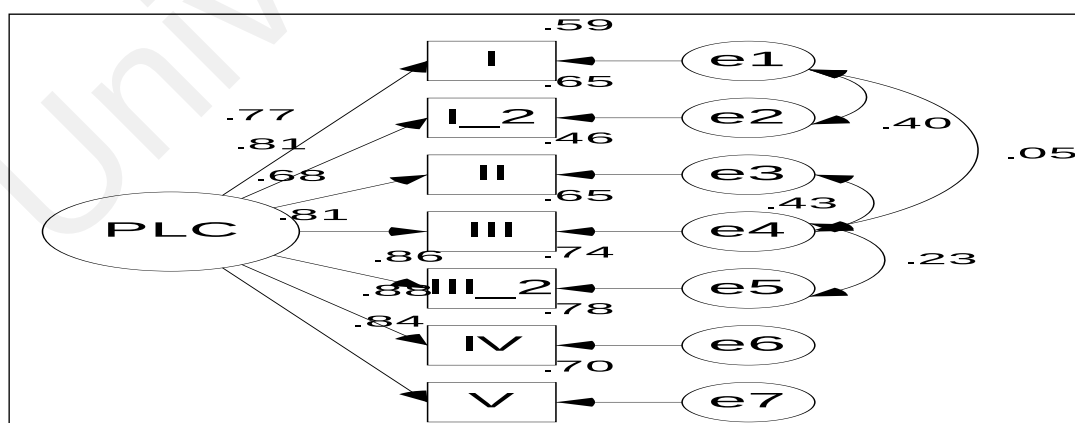
Regression Weights dan Standardized Regression Weights Pengalaman Mengajar Selama Lima Tahun dan ke Bawah

Dimensi			Estimate	S.E.	C.R.	p	Std.Estimate
Pembinaan	←	KPP	1.000				.768
Norma dan Nilai Tanggungjawab	←	KPP	1.245	.153	8.150	***	
Secara Kolektif untuk Pembelajaran							
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	←	KPP	1.542	.302	5.106	***	.675

Amalan Kolaboratif	←	KPP	1.280	.200	6.394	***	.806
Individu dan Pembelajaran Profesional	←	KPP	1.384	.204	6.783	***	.862
Berkongsi Amalan Peribadi	←	KPP	1.443	.207	6.969	***	.881
Dialog Reflektif	←	KPP	1.325	.201	6.574	***	.838

Nota. ***p < .001

Rajah 4.3 menunjukkan perkaitan kesignifikanan antara amalan KPP dengan pengalaman mengajar selama lima tahun dan ke bawah di sekolah rendah SBT di Malaysia. Jumlah varians dalam konstruk *endogenous* yang dihasilkan oleh konstruk *exogenous* dilaporkan oleh *squared multiple correlations*, R^2 untuk guru yang berkhidmat selama lima tahun dan ke bawah. PLC menjelaskan 59 peratus daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai, 65 peratus varians untuk tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid, 46 peratus daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid, 65 peratus daripada varians untuk amalan kolaboratif, 74 peratus daripada varians untuk individu dan pembelajaran profesional kolektif, 78% daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi dan 70 peratus untuk dialog prestasi.



Rajah 4.3 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Pengalaman Mengajar Selama Lima Tahun dan ke Bawah di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia

Nota. PLC: Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP); I: pembinaan norma dan nilai, I_2: tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid; II: tumpuan kepada

pembelajaran murid; III: amalan kolaboratif; III_2: individu dan pembelajaran profesional kolektif; IV: berkongsi amalan peribadi; V: dialog prestasi

Seterusnya, menurut Jadual 4.14, setiap *structural path* untuk pengalaman mengajar selama lima tahun hingga sepuluh tahun di SK, SJKC dan SJKT adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$).

Jadual 4.11

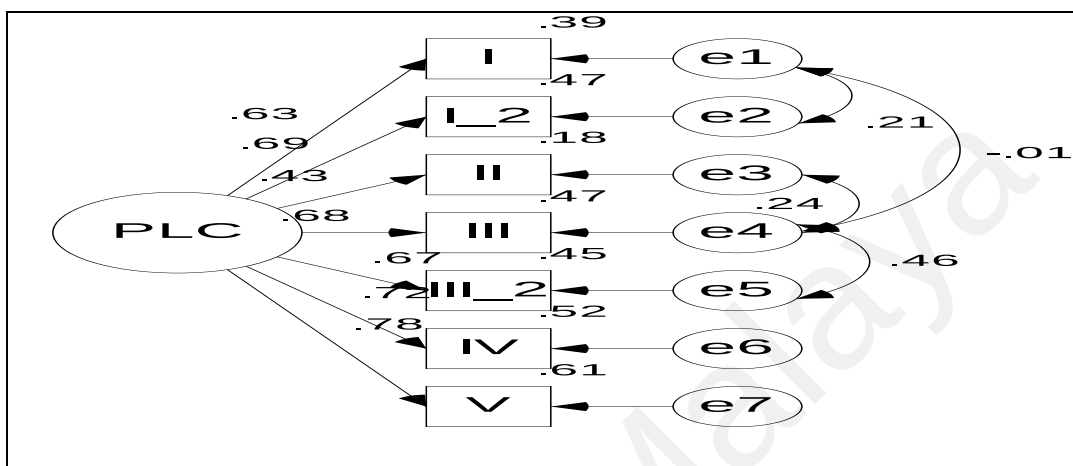
Regression Weights dan Standardized Regression Weights Pengalaman Mengajar Selama Lima Tahun hingga Sepuluh Tahun

Dimensi			Estimate	S.E.	C.R.	p	Std.Estimate
Pembinaan	←	KPP	1.000				.628
Norma dan Nilai Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran	←	KPP	.961	.149	6.448	***	.687
Tumpuan kepada Murid	←	KPP	.998	.261	3.829	***	.425
Amalan Kolaboratif	←	KPP	1.398	.250	5.581	***	.682
Individu dan Pembelajaran Profesional	←	KPP	1.123	.203	5.543	***	.674
Berkongsi Amalan Peribadi	←	KPP	1.049	.180	5.829	***	.724
Dialog Reflektif	←	KPP	1.184	.195	6.077	***	.780

Nota. *** $p < .001$

Rajah 4.4 menunjukkan perkaitan kesignifikanan antara amalan KPP dengan pengalaman mengajar selama lima tahun hingga sepuluh tahun di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia. Jumlah varians dalam konstruk *endogenous* yang dihasilkan oleh konstruk *exogenous* dilaporkan oleh *squared multiple correlations*, R^2 untuk guru yang berkhidmat selama lima tahun hingga sepuluh tahun. PLC menjelaskan 39% daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai, 47 peratus varians untuk tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid, 18 peratus

daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid, 47 peratus daripada varians untuk amalan kolaboratif, 45 peratus daripada varians untuk individu dan pembelajaran profesional kolektif, 52 peratus daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi dan 61 peratus untuk dialog prestasi.



Rajah 4.4 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Pengalaman Mengajar Selama Lima Tahun hingga Sepuluh Tahun di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia

Nota. PLC: Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP); I: pembinaan norma dan nilai, I_2: tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid; II: tumpuan kepada pembelajaran murid; III: amalan kolaboratif; III_2: individu dan pembelajaran profesional kolektif; IV: berkongsi amalan peribadi; V: dialog prestasi

Berdasarkan Jadual 4.12, setiap *structural path* untuk pengalaman mengajar selama sebelas tahun hingga dua puluh tahun di SK, SJKC dan SJKT juga adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$).

Jadual 4.12

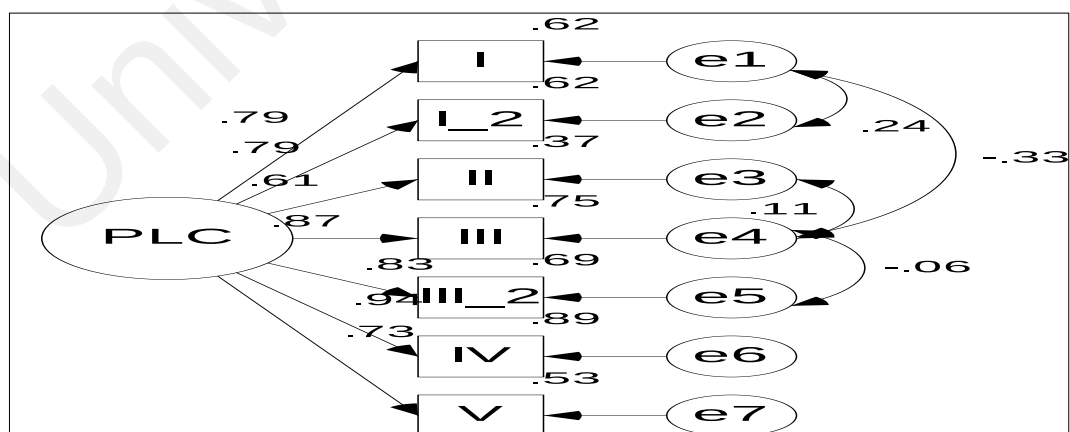
Regression Weights dan Standardized Regression Weights Pengalaman Mengajar Selama Sebelas Tahun hingga Dua Puluh Tahun

Dimensi			Estimate	S.E.	C.R.	P	Std.Estimate
Pembinaan Norma dan Nilai	←	KPP	1.000				.787
Tanggungjawab Secara Kolektif untuk	←	KPP	1.102	.098	11.293	***	.788

Pembelajaran							
Tumpuan kepada							
Pembelajaran Murid	←	KPP	1.238	.172	7.180	***	.611
Amalan Kolaboratif	←	KPP	1.417	.146	9.716	***	.867
Individu dan Pembelajaran Profesional	←	KPP	1.287	.124	10.412	***	.828
Berkongsi Amalan Peribadi	←	KPP	1.259	.103	12.276	***	.943
Dialog Reflektif	←	KPP	.991	.111	8.898	***	.729

Nota. ***p < .001

Rajah 4.5 menunjukkan jumlah varians dalam konstruk *endogenous* yang dihasilkan oleh konstruk *exogenous* dilaporkan oleh *squared multiple correlations*, R^2 untuk guru yang berkhidmat selama sebelas tahun hingga dua puluh tahun. PLC menjelaskan 62 peratus daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai, 62 peratus varians untuk tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid, 37% daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid, 75 peratus daripada varians untuk amalan kolaboratif, 69 peratus daripada varians untuk individu dan pembelajaran profesional kolektif, 89 peratus daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi dan 53 peratus untuk dialog prestasi.



Rajah 4.5 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Pengalaman Mengajar Selama Sebelas Tahun hingga Dua Puluh Tahun di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia

Nota. PLC: Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP); I: pembinaan norma dan nilai, I_2: tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid; II: tumpuan kepada

pembelajaran murid; III: amalan kolaboratif; III_2: individu dan pembelajaran profesional kolektif; IV: berkongsi amalan peribadi; V: dialog prestasi

Menurut Jadual 4.13, setiap *structural path* untuk pengalaman mengajar melebihi dua puluh tahun di SK, SJKC dan SJKT adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$).

Jadual 4.13

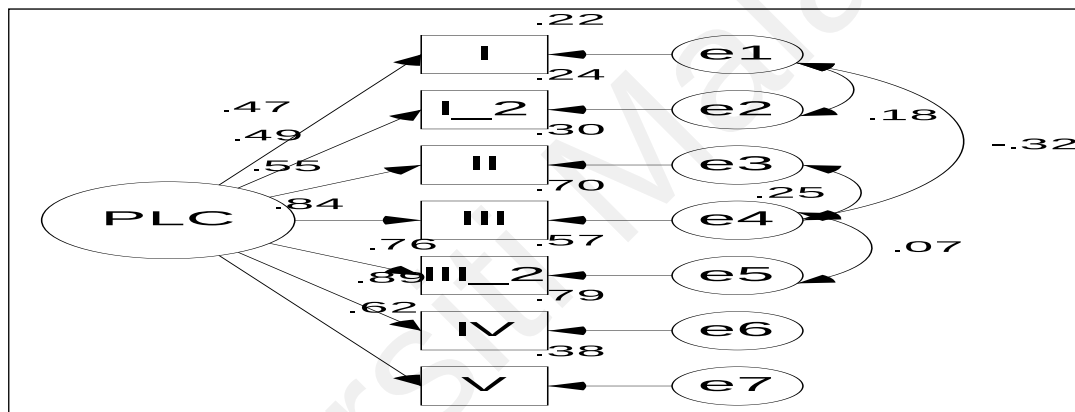
Regression Weights dan Standardized Regression Weights Pengalaman Mengajar Melebihi Dua Puluh Tahun

Dimensi			<i>Estimate</i>	S.E.	C.R.	p	<i>Std.Estimate</i>
Pembinaan	←	KPP	1.000				.466
Norma dan Nilai Tanggungjawab							
Secara Kolektif untuk Pembelajaran	←	KPP	1.220	.300	4.064	***	.492
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	←	KPP	2.018	.518	3.898	***	.552
Amalan Kolaboratif	←	KPP	2.797	.649	4.310	***	.839
Individu dan Pembelajaran Profesional	←	KPP	2.373	.526	4.509	***	.756
Berkongsi Amalan Peribadi	←	KPP	2.241	.475	4.716	***	.889
Dialog Reflektif	←	KPP	1.795	.431	4.161	***	.619

Nota. *** $p < .001$; KPP

Rajah 4.6 menunjukkan perkaitan kesignifikanan antara amalan KPP dengan pengalaman mengajar melebihi dua puluh tahun di sekolah rendah SBT Malaysia. Jumlah varians dalam konstruk *endogenous* yang dihasilkan oleh konstruk *exogenous*

dilaporkan oleh *squared multiple correlations*, R^2 untuk guru yang berkhidmat melebihi dua puluh tahun. PLC menjelaskan 22 peratus daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai, 24 peratus varians untuk tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid, 30 peratus daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid, 70 peratus daripada varians untuk amalan kolaboratif, 57 peratus daripada varians untuk individu dan pembelajaran profesional kolektif, 79 peratus daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi dan 38 peratus untuk dialog prestasi.



Rajah 4.6 Perkaitan Kesignifikan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Pengalaman Mengajar Melebihi Dua Puluh Tahun di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia

Nota. PLC: Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP); I: pembinaan norma dan nilai, I_2: tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid; II: tumpuan kepada pembelajaran murid; III: amalan kolaboratif; III_2: individu dan pembelajaran profesional kolektif; IV: berkongsi amalan peribadi; V: dialog prestasi

Kesimpulannya, hasil kajian menunjukkan wujudnya perkaitan yang signifikan antara amalan KPP dengan pengalaman mengajar guru di Sekolah. Setiap *structural path* untuk pengalaman mengajar selama lima tahun dan ke bawah di SK, SJKC dan SJKT adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$).

Guru yang berkhidmat selama lima tahun dan ke bawah menunjukkan 59 peratus daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai dan 78 peratus daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi.

Kategori guru yang berkhidmat selama lima tahun hingga sepuluh tahun di SK, SJKC dan SJKT juga adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$). Hasil dapatan kajian menunjukkan 18 peratus daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid dan 61 peratus untuk dialog prestasi.

Guru yang telah berkhidmat selama sebelas tahun hingga dua puluh tahun di SK, SJKC dan SJKT juga adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$). Dapatan kajian menunjukkan guru yang berpengalaman selama sebelas tahun hingga dua puluh tahun menyumbang 37 peratus daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid dan 89% daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi.

Akhirnya, guru yang berpengalaman melebihi dua puluh tahun di SK, SJKC dan SJKT adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$). Dapatan kajian menunjukkan guru yang berpengalaman melebihi dua puluh tahun menyumbang 22 peratus daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai dan 79% daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi.

4.6.4 Perkaitan antara amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan jantung di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Hasil kajian ini melibatkan 402 orang guru daripada Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia. Kaedah menguji model SEM yang melibatkan perbandingan struktur model unconstrained dan constraint untuk meninjau perkaitan kesignifikan antara jantung dengan amalan KPP. Selain itu, hasil kajian juga

melaksanakan ujian nilai nisbah kritikal (*critical ratio test*) untuk mengetahui pemberat regresi (*regrassion weights*) antara jantina dengan amalan KPP.

Sehubungan itu, Jadual 4.14 menunjukkan model *unconstrained* dengan menggabungkan persampelan guru-guru daripada tiga jenis aliran Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia iaitu SK, SJKC dan SJKT, (N=402). Tiga set data digabungkan iaitu (SK, N=308; SJKC, N=74; SJKT, N=20) dan 81 item sebagai indikator pengukuran. Model ini membenarkan anggaran koefisien (*coefficients*) untuk jantina bagi guru tiga jenis aliran sekolah kerana kekangan (*constraint*) tidak ditubuhkan dalam ujian model *unconstraint*.

Jadual 4.14

Statistik Chi-square Goodness-of Fit untuk Struktur Model Unconstraint bagi Jantina

Model	NPAR	CMIN	DF	p	CMIN/DF
Default model	36	39.323	20	.006	1.966
Saturated model	56	.000	0		
Independence model	14	1562.932	42	.000	37.213

Menurut Jadual 4.14, model kumpulan *Variant (group variant model)* mempunyai darjah kebebasan (*df*) 20 (56 sampel semasa – 36 parameter yang diukur). Justeru, nilai signifikan model ini ialah *Chi-square*, χ^2 (N=402, df=20) = 39.323, $p < .05$.

Sebaliknya, berdasarkan Jadual 4.15, model *constraint*, kumpulan model *invariant (group invariant model)* mempunyai 56 sampel semasa dan 30 parameter untuk menjadi anggaran. Oleh itu, darjah kebebasan (*df*) 26 (56-30) dan nilai signifikan model ini ialah Khi Kuasa Dua, χ^2 (N=402, df=26) = 49.287, $p < .05$.

Jadual 4.15

Statistik Khi Kuasa Dua Goodness-of Fit untuk Struktur Model Constraint bagi Jantina

Model	NPAR	CMIN	DF	p	CMIN/DF
Default model	30	49.287	26	.004	1.896
Saturated model	56	.000	0		
Independence model	14	1562.932	42	.000	37.213

Analisis kumpulan pelbagai (*multigroup analysis*) diuji antara model *constraint* dan model *unconstrained*. Berdasarkan hasil dapatan kajian Jadual 4.16 dapat melihat perbezaan *khi kuasa dua* dan darjah kebebasan (*df*) antara kedua-dua model. Perbezaan nilai *chi-square* untuk model *constraint* dan model *unconstrained* ialah 9.964 (49.287-39.323), berikutan darjah kebebasan (*df*) 6 (26-20). Nilai *p-value*, *one-tailed probability* untuk *chi-squared distribution*- CHIDIST (9.964,6) dihitung oleh *Microsoft Excel*. *p-value* yang telah dihitung oleh *Microsoft Excel* ialah 0.1262.

Jadual 4.16

Chi-square Goodness-of Fit untuk Struktur Model Constraint dan Model Unconstrained bagi Jantina

Model	Chi-square (χ^2)	Darjah Kebebasan (<i>df</i>)
<i>Unconstrained</i>	39.323	20
<i>Constraint</i>	49.287	26

$$\chi^2 = 49.287 - 39.323 = 9.964$$

$$df = 26 - 20 = 6$$

Nilai *p-value* lebih daripada .05. Oleh itu, model *constraint* dan model *unconstrained* adalah tidak signifikan dengan sokongan hasil kajian *Goodness-of Fit*. Kesimpulannya, signifikan tidak wujud antara amalan KPP dengan jantina di sekolah rendah SBT Malaysia.

Di samping itu, *structural path* koefisien (*coefficients*) adalah tidak sama antara guru sekolah rendah SBT Malaysia berdasarkan jantina kerana nilai *p-value* untuk nilai *khi kuasa dua* berbeza 9.964 dengan darjah kebebasan (*df*) ialah enam menunjukkan signifikan ($p < .05$). Oleh itu, ujian nilai nisbah kritikal (*critical ratio test*) dijalankan oleh kajian ini untuk meneliti perbezaan *regression weights* antara guru sekolah rendah SBT di Malaysia berdasarkan jantina. Melalui ujian ini, kesepadanan model (*model fit*) untuk jantina dapat dibandingkan.

Ujian nilai nisbah kritikal (*critical ratio test*) dijalankan ke atas *regression weights* yang diperoleh daripada model *unconstrained*. Selain itu, *path* koefisien (*coefficients*) bagi model *constraint* adalah tetap untuk kesetaraan (*equality*). Justeru, struktur *path* tidak dibandingkan untuk ketidaksepadanan antara model.

Sementara itu, kajian melaksanakan ujian nilai nisbah kritikal (*critical ratio test*) untuk perbezaan antara model. *Unstandardized regression weights* dan *standardized regression weights* untuk jantina lelaki ditunjukkan oleh Jadual 4.17 manakala jantina perempuan ditunjukkan oleh Jadual 4.18. Hasil kajian menunjukkan bahawa nilai nilai nisbah kritikal lebih besar daripada ± 1.96 dan *regression path* signifikan ($p < .05$).

Setiap *structural path* untuk lelaki dan perempuan di SK, SJKC dan SJKT adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$).

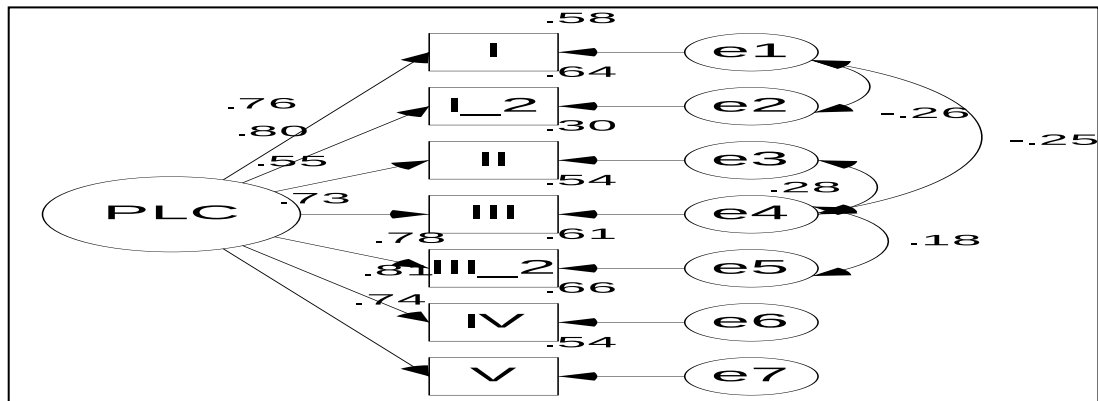
Jadual 4.17

Regression Weights dan Standardized Regression Weights Jantina Lelaki

Dimensi			Estimate	S.E.	C.R.	p	Std.Estimate
Pembinaan Norma dan Nilai	←	KPP	1.000				.762
Tanggungjawab	←	KPP	1.094	.153	7.137	***	.802

Secara							
Kolektif untuk							
Pembelajaran							
Tumpuan kepada	←	KPP	1.088	.206	5.271	***	.552
Pembelajaran Murid							
Amalan Kolaboratif	←	KPP	1.132	.178	6.376	***	.734
Individu dan	←	KPP	1.121	.148	7.583	***	.782
Pembelajaran							
Profesional							
Berkongsi Amalan	←	KPP	1.104	.140	7.906	***	.813
Peribadi							
Dialog Reflektif	←	KPP	1.088	.152	7.148	***	.736
Nota. ***p <.001							

Rajah 4.7 menunjukkan perkaitan kesignifikanan antara amalan KPP dengan jantina lelaki di sekolah rendah SBT Malaysia. Jumlah varians dalam konstruk *endogenous* yang dihasilkan oleh konstruk *exogenous* dilaporkan oleh *squared multiple correlations*, R^2 untuk guru lelaki. PLC menjelaskan 58 peratus daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai, 64 peratus varians untuk tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid, 30 peratus daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid, 54 peratus daripada varians untuk amalan kolaboratif, 61 peratus daripada varians untuk individu dan pembelajaran profesional kolektif, 66 peratus daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi dan 54 peratus untuk dialog prestasi.



Rajah 4.7 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Jantina Lelaki di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia

Nota. PLC: Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP); I: pembinaan norma dan nilai, I_2: tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid; II: tumpuan kepada pembelajaran murid; III: amalan kolaboratif; III_2: individu dan pembelajaran profesional kolektif; IV: berkongsi amalan peribadi; V: dialog prestasi

Jadual 4.11

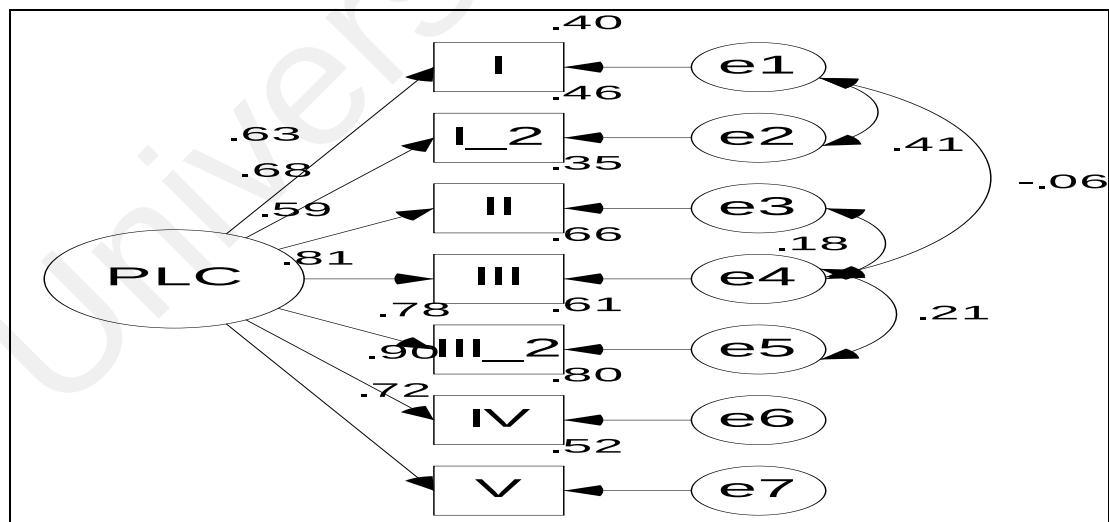
Regression Weights dan Standardized Regression Weights Jantina Perempuan

Dimensi		Estimate	S.E.	C.R.	p	Std.Estimate
Pembinaan Norma dan Nilai	← KPP	1.000				.630
Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran	← KPP	1.137	.088	12.903	***	.678
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	← KPP	1.518	.172	8.842	***	.589
Amalan Kolaboratif	← KPP	1.746	.158	11.061	***	.814
Individu dan Pembelajaran Profesional	← KPP	1.538	.139	11.031	***	.784

Berkongsi Amalan	← KPP	1.500	.125	11.984	***	.896
Peribadi						
Dialog Reflektif	← KPP	1.263	.121	10.443	***	.723

Nota. ***p <.001

Rajah 4.8 menunjukkan perkaitan kesignifikanan antara amalan KPP dengan jantina perempuan di sekolah rendah SBT di Malaysia. Jumlah varians dalam konstruk *endogenous* yang dihasilkan oleh konstruk *exogenous* dilaporkan oleh *squared multiple correlations*, R^2 untuk guru lelaki. PLC menjelaskan 40 peratus daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai, 46 peratus varians untuk tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid, 35 peratus daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid, 66 peratus daripada varians untuk amalan kolaboratif, 61 peratus daripada varians untuk individu dan pembelajaran profesional kolektif, 80 peratus daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi dan 52 peratus untuk dialog prestasi.



Rajah 4.8 Perkaitan Kesignifikanan antara Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan Jantina Perempuan di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia

Nota. PLC: Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP); I: pembinaan norma dan nilai, I_2: tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid; II: tumpuan kepada

pembelajaran murid; III: amalan kolaboratif; III_2: individu dan pembelajaran profesional kolektif; IV: berkongsi amalan peribadi; V: dialog prestasi

Hasil kajian tersebut menunjukkan tidak wujudnya perkaitan yang signifikan antara jantina dengan amalan KPP. Ini membuktikan pandangan guru lelaki dan guru perempuan tidak menjejaskan pelaksanaan amalan KPP di sekolah rendah SBT, Malaysia.

Selain itu, perkaitan yang signifikan antara amalan KPP dengan jantina lelaki di sekolah rendah SBT di Malaysia menunjukkan 30 peratus daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid dan 66 peratus daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi.

Perkaitan yang signifikan antara amalan KPP dengan jantina perempuan di sekolah rendah SBT Malaysia pula menunjukkan 35 peratus daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid dan 80 peratus daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi.

4.6.5 Pangkatan amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) berdasarkan dimensi di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Analisis data soal selidik melibatkan 402 orang guru. Kaedah deskriptif digunakan oleh pengkaji untuk mendapat maklumat tentang min, sisihan piawaian, peratus dan frekuensi.

Bahagian ini adalah untuk mengenal pasti pangkatan amalan KPP berdasarkan nilai min. Skor min yang tertinggi menunjukkan amalan KPP yang paling penting dan seterusnya mengikut hasil analisis nilai min yang telah dilakukan. Secara keseluruhannya, Jadual 4.22 menunjukkan tahap amalan KPP oleh guru SBT sekolah rendah.

Jadual 4.19

Tahap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional Berdasarkan Dimensi

Dimensi KPP	Skor Min	SP	T	Pangkatn
Pembinaan Norma dan Nilai	4.4892	.47202	Tinggi dan Sangat Memuaskan atau Sangat Perlu	1
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	4.3648	.50004	Tinggi dan Sangat Memuaskan atau Sangat Perlu	2
Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif	4.3462	.49761	Tinggi dan Sangat Memuaskan atau Sangat Perlu	3
Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran Murid	4.2413	.52225	Tinggi dan Sangat Memuaskan atau Sangat Perlu	4
Dialog Reflektif	4.1783	.56645	Tinggi dan Sangat Memuaskan atau Sangat Perlu	5
Berkongsi Amalan Peribadi	4.0068	.62105	Tinggi dan Sangat Memuaskan atau Sangat Perlu	6
Amalan Kolaboratif	3.5481	.74779	Tinggi dan Sangat Memuaskan atau Sangat Perlu	7
Keseluruhan	4.1678	.43856	Tinggi dan Sangat Memuaskan atau Sangat Perlu	

Nota. N= 402, T= tahap dan P= pangkatan

Secara keseluruhannya, Jadual 4.22 menunjukkan amalan KPP bagi sekolah rendah SBT di Malaysia berada pada tahap tinggi dan sangat memuaskan atau sangat perlu dengan nilai min keseluruhannya 4.1678 (SP= .43856). Secara terperinci dimensi pembinaan nilai dan norma berada pada tahap tertinggi dengan nilai min 4.4892 (SP=.47202). Ini diikuti dengan tahap kedua tinggi iaitu dimensi tumpuan

kepada pembelajaran murid dengan nilai min 4.3648 (SP=.50004). Amalan ketiga tinggi ialah dimensi individu dan pembelajaran profesional kolektif dengan nilai min 4.3462 (SP= .49761). Seterusnya, diikuti dengan dimensi tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid dengan min 4.2413 (SP= .52225), dimensi dialog reflektif dengan min 4.1783 (SP= .56645), dimensi berkongsi amalan peribadi dengan min 4.0068 (SP= .62105) dan dimensi amalan kolaboratif dengan min 3.5481 (SP= .74779). Kajian ini telah dapat menunjukkan corak amalan KPP guru di SBT melalui perbezaan min. Melalui kajian ini, corak perbezaan amalan KPP adalah dari segi perkongsian amalan terbaik organisasi, keberkesanan berdialog dan keperluan warga sekolah.

Seterusnya, analisis setiap item dalam dimensi amalan KPP telah dijalankan oleh pengkaji bagi mendapat pangkatan setiap item tersebut. Sehubungan itu, Jadual 4.20 menunjukkan amalan KPP bagi dimensi pembinaan norma dan nilai berskor min 4.4858 (SP=.43115) di mana tinggi atau sangat selalu diamalkan di sekolah kajian. Item 25 mempunyai skor min yang paling tinggi iaitu 4.65 dan sisihan piawai .516. Sementara itu, item 24 berada pada tahap paling rendah iaitu berskor min 4.33 (SP= .625).

Jadual 4.20

Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Pembinaan Norma dan Nilai

Bil	Dimensi Pembinaan Norma dan Nilai	% nilai					T	Min	Sisihan Piawai
		1	2	3	4	5			
25	Saya memahami peranan saya sebagai guru.	-	-	2.0	30.6	67.4	1	4.65	.516
12	Saya berpegang kepada prinsip semua murid boleh belajar.	-	.5	3.7	37.3	58.5	2	4.54	.595
26	Saya terlibat dengan proses penilaian terhadap pencapaian murid.	-	-	3.0	39.8	57.2	3	4.54	.556

23	Saya terbuka untuk menerima idea.	-	-	5.0	41.5	53.5	4	4.49	.592
20	Saya menghormati kepelbagaian individu seperti jantina dan kemampuan.	-	-	4.2	47.0	48.8	5	4.45	.577
21	Saya meraikan kejayaan sekolah bersama-sama rakan sejawat.	-	-	7.2	44.8	48.0	6	4.41	.622
24	Saya berasa sekolah adalah tempat untuk meningkatkan kapasiti diri.	-	1.0	5.5	53.2	40.3	7	4.33	.625

Min Keseluruhan **4.4858** **.4312**

Nota. T=Tahap dan Skala: 1=Tidak Ada Langsung, 2=Kadang-Kadang, 3=Jarang-Jarang, 4=Selalu, 5=Sangat Selalu

Selanjutnya, hasil kajian bagi dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid menunjukkan hanya amalan KPP untuk item 19, 33 dan 34 tinggi kerana skor min melebihi 3.33. Namun, amalan KPP bagi item 36 bertahap sederhana tinggi di sekolah kajian kerana skor min kurang daripada 3.33 iaitu 3.28 (SP= 1.004). Item 33 pula berada di kedudukan tertinggi apabila skor min adalah 3.94 (SP= .745). Jadual 4.21 menggambarkan kedudukan setiap dimensi.

Jadual 4.21

Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Tumpuan kepada Pembelajaran Murid

Bil	Dimensi Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	% nilai					T	Min	Sisihan Piawai
		1	2	3	4	5			
33	Saya menghadiri program perkembangan profesionalisme staf bagi menghasilkan bahan bantu mengajar yang kreatif.	-	2.5	23.6	51.7	22.1	1	3.94	.745
34	Saya menjalankan kajian tindakan bersama rakan sejawat untuk menyelesaikan permasalahan murid.	.7	7.5	28.6	44.5	18.7	2	3.73	.876

19	Saya mengadakan kolaboratif dengan pihak luar untuk meningkatkan profesionalisme diri .	.5	6.0	32.8	43.0	17.7	3	3.71	.842
35	Saya berkolaboratif dengan pihak luar untuk menjalankan kajian tindakan bagi menyelesaikan permasalahan murid.	3.7	9.5	35.8	38.1	12.9	4	3.47	.961
37	Saya menggunakan data luar (seperti hasil kajian) untuk menyelesaikan masalah murid.	1.7	10.7	40.3	37.1	10.2	5	3.43	.877
36	Saya berkolaboratif dengan pihak berkepentingan pendidikan lain (seperti universiti) untuk meningkatkan kaedah pengajaran.	5.5	14.2	37.3	33.3	9.7	6	3.28	1.004
Min Keseluruhan								3.593	.7192

Nota. T=Tahap dan Skala: 1= Tidak Ada Langsung, 2=Kadang-Kadang, 3=Jarang-Jarang, 4=Selalu, 5=Sangat Selalu

Kesemua amalan KPP bagi dimensi amalan kolaboratif tinggi kerana skor min melebihi 3.33. Hasil kajian menurut Jadual 4.22 turut menunjukkan item 38 mempunyai skor min paling tinggi iaitu 4.20 dan sisihan piawai .622. Manakala, item 43 menduduki tempat terakhir dan berskor min terendah iaitu 3.95 (SP= .695).

Jadual 4.22

Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Amalan Kolaboratif

Bil	Amalan Kolaboratif	% nilai					T	Min	Sisihan Piawai
		1	2	3	4	5			
38	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membangunkan kurikulum sekolah.	-	.2	10.4	58.0	31.3	1	4.20	.622
40	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk melaksanakan program pengayaan murid.	-	.2	12.7	55.7	31.3	2	4.18	.647
41	Saya berkolaboratif dengan	-	1.0	11.7	55.7	31.6	3	4.18	.665

	rakan sejawat untuk menyelesaikan masalah sekolah.								
42	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membangunkan sumber pembelajaran sekolah .	-	.7	12.4	62.4	24.4	4	4.10	.623
45	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membina instrumen penilaian pencapaian akademik murid.	.2	.7	16.2	57.2	25.6	5	4.07	.683
43	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat menilai pencapaian murid menerusi proses <i>empowerment</i> .	-	2.2	20.1	58.2	19.4	6	3.95	.695
Min Keseluruhan								4.1201	.5460

Nota. T=Tahap dan Skala: 1= Tidak Ada Langsung, 2=Kadang-Kadang, 3=Jarang-Jarang, 4=Selalu, 5=Sangat Selalu

Selanjutnya, semua amalan KPP bagi dimensi berkongsi amalan peribadi berada pada tahap tinggi. Gambaran tahap amalan tersebut dapat dilihat dalam Jadual 4.23 menerusi skor min melebihi 3.33. Item 59 mempunyai tahap min yang tertinggi iaitu 4.50 (SP=0.570). Manakala, item 55 berkedudukan terakhir dan mempunyai skor min paling rendah iaitu 4.17 (SP= .704).

Jadual 4.23

Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Berkongsi Amalan Peribadi

Bil	Dimensi Amalan Peribadi	Berkongsi % nilai					T	Min	Sisihan Piawai
		1	2	3	4	5			
59	Saya bersedia untuk menerima pandangan daripada rakan sejawat yang cemerlang.	-	-	3.7	42.3	54.0	1	4.50	.570
53	Saya mendengar pandangan mengenai daripada pelbagai sumber seperti rakan sejawat, kerja berkumpulan,	-	-	4.5	46.5	49.0	2	4.45	.581

	jawatankuasa sekolah, murid-murid dan ibu bapa.								
54	Saya menghadiri latihan seperti mana ditugaskan oleh pasukan kerja saya.	-	.2	5.2	45.8	48.8	3	4.43	.605
60	Saya berkongsi pengetahuan dan kemahiran baru dengan rakan sejawat.	-	-	5.7	47.5	46.8	4	4.41	.598
61	Saya mengamalkan segala pengetahuan dan kemahiran yang dipelajari.	-	-	3.2	56.7	40.0	5	4.37	.546
62	Saya berkongsi maklumat mengenai perkembangan pencapaian murid.	-	-	4.2	54.7	41.0	6	4.37	.564
57	Saya berkongsi dengan rakan sejawat maklumat mengenai perkembangan pencapaian murid	-	-	4.5	55.0	40.5	7	4.36	.567
58	Saya bersikap terbuka untuk diselia oleh warga sekolah seperti pengetua, rakan sejawat dan ibu bapa.	-	.7	6.7	48.3	44.3	8	4.36	.641
63	Saya berefleksi keputusan pencapaian saya.	-	.2	7.2	56.2	36.3	9	4.29	.604
56	Saya berkongsi dengan rakan sejawat bahan pengajaran seperti bahan bacaan	-	.2	9.0	54.7	36.1	10	4.27	.625
55	Saya meluangkan masa untuk mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran bersama-sama dengan rakan sejawat.	-	1.5	13.2	52.2	33.1	11	4.17	.704
Min Keseluruhan								4.1590	.46704

Nota. T=Tahap dan Skala: 1= Tidak Ada Langsung, 2=Kadang-Kadang, 3=Jarang-Jarang, 4=Selalu, 5=Sangat Selalu

Gambaran mengenai tahap dimensi amalan dialog reflektif bertahap tinggi dapat ditunjukkan menerusi Jadual 4.24 dengan skor min melebihi 3.33. Dalam

aspek kedudukan amalan pula, item 68 menduduki tempat pertama dengan skor min 4.42 (SP= .608). Item 76 berskor min 3.82 (SP=.803) dan merupakan amalan KPP yang bertahap paling rendah.

Jadual 4.24

Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Dialog Reflektif

Bil	Dimensi Dialog Reflektif	% nilai					T	Min	Sisihan Piawai
		1	2	3	4	5			
68	Saya memiliki sikap penyayang.	-	-	6.2	45.3	48.5	1	4.42	.608
79	Saya bersikap profesional dalam membuat keputusan.	-	-	4.2	50.5	45.3	2	4.41	.572
75	Saya melaksanakan tugas sekolah dengan adil.	-	-	3.7	54.7	41.5	3	4.38	.557
74	Saya peka dengan perkembangan pembelajaran murid.	-	-	7.2	60.0	32.8	4	4.26	.579
69	Saya cekap dalam menjalankan proses pengajaran.	-	.20	8.7	66.2	24.9	5	4.16	.567
72	Saya diberikan peluang untuk mengembangkan profesionalisme diri secara adil.	.70	.70	11.2	57.7	29.7	6	4.15	.696
70	Saya cekap dalam menyelesaikan masalah murid.	-	.20	12.2	61.7	25.9	7	4.13	.612
73	Saya cekap menguruskan masa bagi menjayakan usaha kolektif dalam kalangan warga sekolah.	-	.50	13.7	62.2	23.6	8	4.09	.621
71	Saya memiliki sumber pembelajaran yang mencukupi.	-	.50	18.9	58.7	21.9	9	4.02	.655
76	Saya melibatkan diri dalam proses penyelesaian masalah murid di luar persekitaran sekolah.	1.0	4.2	23.9	53.2	17.7	10	3.82	.803

Nota. T=Tahap dan Skala: 1= Tidak Ada Langsung, 2=Kadang-Kadang, 3=Jarang-Jarang, 4=Selalu, 5=Sangat Selalu

Kesemua amalan KPP bagi dimensi individu dan pembelajaran profesional kolektif bertahap tinggi dengan melebihi skor min 3.33 (Jadual 4.28). Item 49 menduduki tempat pertama dengan skor min 4.13 (SP= .667). Manakala, item 81 berskor min 3.51 (SP=1.081) berkedudukan paling rendah.

Jadual 4.25

Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif

Bil	Dimensi Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif	% nilai					T	Min	Sisihan Piawai
		1	2	3	4	5			
49	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk berefleksi mengenai amalan terbaik sekolah.	-	1.7	11.4	59.2	27.6	1	4.13	.667
48	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengenal pasti kaedah pengajaran baru.	.50	2.0	13.4	56.5	27.6	2	4.09	.727
45	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk membina instrumen penilaian pencapaian akademik murid.	.20	.70	16.2	57.2	25.6	3	4.07	.683
47	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk menambahbaik kaedah pengajaran guru sekolah.	1.0	2.2	15.7	54.7	26.4	4	4.03	.775
51	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk berkongsi tanggung jawab bagi meningkatkan kecekapan sekolah.	-	2.5	16.7	57.0	23.9	5	4.02	.711
44	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat	.20	1.7	19.2	59.5	19.4	6	3.96	.691

	untuk berkongsi maklumat program perkembangan staf di luar sekolah.								
52	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengenal pasti aktiviti kolaboratif dengan pihak professional bagi permindahan pengetahuan dan kemahiran.	.50	4.2	21.6	53.0	20.6	7	3.89	.791
80	Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme warga sekolah.	1.7	3.0	22.6	49.5	23.1	8	3.89	.851
46	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk menilai keberkesanan pengajaran guru lain.	1.0	3.5	24.6	54.2	16.7	9	3.82	.782
67	Saya menilai pencapaian rakan sejawat berdasarkan tahap kapasiti mereka.	1.0	6.2	22.6	49.5	23.1	10	3.79	.833
50	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk mengenal pasti aktiviti kolaboratif dengan pihak koperat.	2.2	5.5	29.6	48.0	14.7	11	3.67	.871
81	Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme staf di luar organisasi.	6.7	9.7	25.1	42.5	15.9	12	3.51	1.081
Min Keseluruhan								3.9069	.6057

Nota. T=Tahap dan Skala: 1= Tidak Ada Langsung, 2=Kadang-Kadang, 3=Jarang-Jarang, 4=Selalu, 5=Sangat Selalu

Akhirnya, gambaran tahap tinggi iaitu skor min melebihi 3.67 bagi dimensi amalan tanggungjawab secara kolektif dapat diteliti dalam Jadual 4.26. Item 15 mempunyai tahap min yang tertinggi pada skor 4.48 dan sisihan piawai 0.579. Item 22 pula mempunyai skor min paling rendah iaitu 3.76 (SP= .762). Oleh itu, item

tersebut bertahap paling rendah dalam amalan KPP bagi dimensi tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid.

Jadual 4.26

Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional: Dimensi Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran Murid

Bil	Dimensi Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran Murid	% nilai					T	Min	Sisihan Piawai
		1	2	3	4	5			
15	Saya berkongsi pengalaman tugas dengan rakan sejawat.	-	-	4.2	44.0	51.7	1	4.48	.579
17	Saya merefleksi pengajaran saya.	-	.20	5.2	47.5	47.0	2	4.41	.602
18	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk meningkatkan pembelajaran murid.	-	.50	5.0	52.2	42.3	3	4.36	.601
13	Saya meluangkan masa untuk penambahbaikan sekolah.	-	-	8.5	55.5	36.1	4	4.28	.608
27	Saya merefleksi amalan terbaik rakan sejawat untuk kemajuan pengajaran.	-	-	11.4	53.5	35.1	5	4.24	.641
14	Saya berkongsi kuasa dalam melaksanakan tugas.	-	1.5	10.7	53.3	34.3	6	4.21	.684
16	Saya berkongsi kemajuan pencapaian murid dengan ibu bapa dan komuniti.	-	1.0	13.2	53.7	32.1	7	4.17	.682
28	Saya membangunkan pangkalan maklumat untuk memantau kemajuan murid.	.70	4.2	22.9	50.2	21.9	8	3.88	.820
22	Saya menjadi inspirasi kepada rakan sejawat.	.70	3.2	29.4	52.2	14.4	9	3.76	.762
Min Keseluruhan								4.1985	.4735

Nota. K=Kedudukan, T=Tahap dan Skala: 1= Tidak Ada Langsung, 2=Kadang-Kadang, 3=Jarang-Jarang, 4=Selalu, 5=Sangat Selalu

Kesimpulannya, hasil kajian pangkatan bagi dimensi KPP menunjukkan dimensi pembinaan norma dan nilai berpangkatan paling tinggi diikuti dimensi

tumpuan kepada pembelajaran murid. Dimensi individu dan pembelajaran profesional kolektif berpangkalan yang ketiga. Seterusnya, dimensi tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid berpangkalan keempat, dimensi dialog reflektif berpangkalan kelima, dimensi berkongsi amalan peribadi berpangkalan yang keenam. Akhirnya, dimensi amalan kolaboratif berpangkalan yang ketujuh diamalkan oleh guru di sekolah.

Dapatan kajian juga mendapati persepsi guru dari segi dimensi pembinaan norma dan nilai, guru memahami peranannya sebagai guru. Namun, guru kurang berasa sekolah adalah tempat yang kondusif untuk memperkembangkan bakat diri. Persepsi guru bagi dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid menunjukkan guru sentiasa menghadiri kursus inovasi pendidikan bagi mencipta bahan bantu mengajar yang dapat membantu pembelajaran para murid. Namun demikian, guru kurang berkolaboratif dengan pihak berkepentingan pendidikan lain seperti universiti untuk meningkatkan lagi kaedah pengajaran. Dari segi dimensi amalan kolaboratif, guru sentiasa saling membantu untuk perancangan kurikulum sekolah tetapi masih kurang menumpu perhatian untuk menilai pencapaian murid menerusi proses pemberian kuasa. Persepsi guru bagi dimensi berkongsi amalan peribadi pula, guru bersedia untuk menerima pandangan daripada rakan sejawat yang cemerlang. Namun, mereka kurang mengambil masa yang terluang untuk perbincangan hal-hal pembelajaran. Hasil kajian dimensi dialog reflektif menunjukkan guru memiliki sikap penyayang tetapi guru masih kurang membantu muridnya menyelesaikan masalah di kawasan sekolah. Persepsi guru bagi dimensi individu dan pembelajaran profesional kolektif, guru berpendapat mereka berefleksi amalan terbaik sekolah. Namun demikian, guru berpendapat mereka kurang peluang untuk menyertai aktiviti pembelajaran pihak koperat. Persepsi guru berkenaan dimensi tanggungjawab secara kolektif untuk

pembelajaran murid menunjukkan guru sentiasa berkongsi pengalaman tugas dengan rakan sejawat. Namun, mereka masih belum menjadi inspirasi kepada rakan sejawat.

4.6.6 Halangan yang dihadapi dalam amalan-amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) bagi Sekolah Rendah di Malaysia.

Dapatan kajian soalan terbuka telah menghasilkan analisis berkaitan halangan-halangan yang dihadapi dalam amalan-amalan KPP di SBT bagi sekolah rendah di Malaysia. Tenaga pengajar terdiri daripada tiga aliran SBT menjadi peserta kajian ini. Justeru, dapatan kajian dipersembahkan berdasarkan tiga aliran sekolah tersebut berdasarkan 402 orang guru sebagai responden kajian ini.

Analisis data adalah berdasarkan aspek kepimpinan dan pentadbiran sekolah (KPS), data ujian menjadi penanda aras pencapaian murid (DUPAPM), pelaksanaan kurikulum peringkat sekolah (PKPS), amalan kolaborasi atau bekerjasama (AKB) dan iklim sekolah (IS).

Persembahan dapatan kajian adalah mengikut persepsi jenis peserta kajian berikut.

(A) Kepimpinan dan Pentadbiran Sekolah

Barisan pentadbir di sekolah berperanan sebagai pemimpin yang berkaliber dan membawa seluruh warga sekolah menuju ke arah kecemerlangan.

(i) Sekolah Kebangsaan (SK)

Dari segi aspek kepimpinan dan pentadbiran sekolah, keputusan hasil kajian menunjukkan guru dalam kalangan SK berpendapat pentadbir di sekolah kurang berfikiran terbuka. Berikut adalah pandangan responden.

(a) Kurang amalan berfikiran terbuka

Sebagai pemimpin dan pentadbir sekolah akan menghadapi pelbagai jenis cabaran apabila menjalankan tugas di sekolah. Sehubungan itu, mereka amat memerlukan fikiran yang terbuka bagi mendengar pandangan daripada

pelbagai pihak. Amalan berfikir terbuka tersebut akan membantu pemimpin dan pentadbir sekolah untuk membuat keputusan yang terbaik bagi pembangunan sekolah yang lebih cemerlang.

Namun demikian, kajian ini menemui tenaga pengajar yang berpendapat bahawa barisan pemimpin dan pentadbir sekolah masih kurang berfikir terbuka untuk menerima pandangan daripada pelbagai pihak. Hal ini dicadangkan oleh responden seperti berikut.

“Pengurus sekolah harus bersikap terbuka untuk menghadapi segala cabaran.”

(SK-HAKPP-KPS-KD-PBTHC)

Seterusnya, responden kajian kedua turut berpandangan yang sama seperti berikut.

“tidak menerima pandangan orang lain.”

(SK-HAKPP-KPS-KD-PTST)

Responden kajian ketiga juga berpandangan hampir sama.

“Kadang kala bersikap prejudis (mendengar sesuatu pihak sahaja). Kurang keterbukaan dalam menerima pendapat.”

(SK-HAKPP-KPS-KD-PTST)

Selanjutnya, halangan kedua yang dihadapi dalam pelaksanaan amalan KPP adalah corak kepimpinan pentadbir yang kurang bersifat inovatif dan kreatif.

(b) Kurang bersifat inovatif dan kreatif

Kepimpinan pentadbir khasnya guru besar kurang bersifat inovatif dan kreatif. Pentadbir hanya menjalankan tugas pentadbir dan kurang berstrategi untuk menguruskan keseluruhan aspek sekolah dengan lebih berkesan.

“Idea dan kepakaran seorang pemimpin amat membantu dalam sistem pentadbiran sekolah. Keselesaian persekitaran serta silaturrahim yang kukuh akan mewujudkan situasi bekerja 100%.”

(SK-HAKPP-KPS-KD-PKI)

Selain itu, hasil kajian mendapati pentadbir sekolah kurang mendengar pandangan daripada pelbagai pihak khasnya guru di bawah penyeliaannya.

(c) Kepimpinan autokratik

Dapatan kajian melaporkan pentadbir sekolah kurang memberi kebebasan kepada guru untuk melaksanakan tugas. Implikasinya, guru hanya menjadi pengikut atau pelaksana rancangan yang telah ditetapkan oleh pentadbir. Gambaran responden kajian adalah seperti berikut.

“kurang memberi kebebasan dalam menyertai program luar.”

(SK-HAKPP-KPS-KD-PKBB)

Oleh itu, kewujudan budaya pengurusan berkesan amat perlu untuk keseluruhan komuniti sekolah.

(d) Kurang kemahiran strategik pengurusan

Sesebuah sekolah perlu memastikan segala rancangan pendidikan dilaksanakan dengan lancar dan berkesan. Namun, hasil kajian menunjukkan pentadbir sesetengah sekolah adakah kurang cekap dan berdaya maju dalam melaksanakan tersebut. Situasi tersebut dikemukakan oleh responden kajian pertama seperti mana berikut.

“Kepimpinan kurang efektif dan pentadbiran sekolah yang kurang sistematik telah menjejaskan pencapaian sekolah dalam bidang akademik dan kurikulum.”

(SK-HAKPP-KPS-KD-PKCMRPL)

Implikasi daripada halangan di atas menyebabkan tenaga pengajar berasa tertekan semasa menjalankan tugas.

(e) Beban tugas guru

Selain itu, sesetengah pentadbir di sekolah rendah SBT mementingkan hierarki. Implikasinya, guru berasa tertekan dalam pelaksanaan amalan komuniti

pembelajaran profesional (KPP). Pendapat tersebut ditunjukkan melalui peserta kajian berikut.

“Kepimpinan yang autokratik kadang-kala memberikan tekanan kepada guru-guru untuk melaksanakan KPP.”

(SK-HAKPP-KPS-KA-PUH)

Guru di sekolah rendah SBT berasa tertekan kerana kepelbagaian tugas yang perlu dilaksanakan dalam masa yang sama. Kemungkinan hal tersebut kerana pentadbir kurang strategik dan perancangan yang rapi dalam perancangan urusan sekolah.

Perbincangan di atas ditunjukkan menerusi responden kajian pertama seperti mana berikut.

“Setiap individu mempunyai tanggungjawab yang banyak.”

(SK-HAKPP-KPS-KA-BT)

Peserta kajian kedua berpandangan yang hampir sama seperti berikut.

“Program yang diadakan secara ad-hoc menyebabkan guru-guru tidak ada masa untuk merancang dengan baik.”

(SK-HAKPP-KPS-KA-BT)

Selanjutnya, kajian ini turut menemui barisan pentadbir sekolah masih kurang mencapai tahap kepimpinan secara kolektif. Sebilangan warga sekolah khasnya tenaga pengajar masih belum menghayati kebaikan bekerja secara koperatif.

(f) Kurang amalan kepimpinan secara kolektif antara warga sekolah

Amalan kerjasama amat membantu sesebuah sekolah mencapai tahap kecemerlangan. Namun, kajian ini menemui guru SBT sekolah rendah kurang bersatu padu semasa bertugas. Contoh pandangan peserta kajian adalah seperti berikut.

“Pemikiran negatif dari sebahagian rakan sejawat membawa kepada ketidaklaksanaan sesuatu perancangan.”

(SK-HAKPP-KPS-KA-KK)

Lantaran itu, tenaga pengajar juga mendapati barisan pemimpin sekolah kurang memberi galakan atau sokongan bagi tugas yang dilaksanakan.

(g) Kurang memotivasikan warga sekolah ke arah kecemerlangan

Tenaga pengajar di sekolah rendah SBT berpendapat pemimpin sekolah kurang memberikan motivasi. Kenyataan itu dinyatakan oleh peserta kajian pertama seperti berikut.

"Saya kurang mendapat sokongan dan panduan yang baik dalam menjayakan program."

(SK-HAKPP-KPS-KT-PKBM)

Impak daripada kurangnya kerjasama secara kolektif dan kurang amalan motivasi, amalan berkongsi ilmu juga kurang berlaku di kalangan tenaga pengajar. Mereka menjalankan tugas secara persendirian.

(h) Kurang amalan berkongsi ilmu

Budaya berkongsi ilmu tidak dipentingkan oleh tenaga pengajar di sekolah rendah SBT. Pendapat responden pertama adalah seperti berikut.

"Kurang menunjukkan usaha secara berterusan dalam berkongsi ilmu untuk meningkatkan keberkesanan pengajaran para guru."

(SK-HAKPP-KPS-KT-TMPI)

(ii) Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC)

(a) Kurang mutu pengajaran atau kepimpinan tenaga pengajar

Hasil kajian menunjukkan mutu pengajaran tenaga pengajar masih berada pada tahap rendah. Namun, usaha meningkatkan mutu pengajaran masih kurang menyeluruh. Hal ini digambarkan oleh peserta kajian pertama seperti mana berikut.

"Guru besar/GPK/pentadbiran sekolah kurang berkesan dan berkomitmen rendah dalam kepimpinan pengajaran untuk memajukan aspek pengajaran dan pembelajaran, kurang perbincangan dengan guru-

guru mengenai masalah-masalah yang dihadapi oleh pelajar, mendiagnosis dan menyelesaikan masalah yang berkaitan dengan pengajaran.”

(SJKC-HAKPP-KPS-KP-PMPKM)
(SJKC-HAKPP-KPS-KP-PBK)

Selain itu, tenaga pengajar berpendapat mereka memerlukan sokongan jika menghadapi cabaran. Dengan kata lain, semangat kekitaan akan wujud dalam kalangan tenaga pengajar jika mereka berasa tempat bertugas seperti sebuah keluarga.

(b) Kurang memotivasikan tenaga pengajar

Tenaga pengajar berasa mereka kurang mendapat sokongan dan galakan daripada pihak pentadbir semasa menjalankan tugas. Gambaran mengenai pernyataan tersebut dinyatakan oleh peserta kajian pertama seperti berikut.

“Tidak selalu diberi sokongan daripada pihak pentadbir sekolah.”

(SJKC-HAKPP-KPS-KT-TMSG)

(iii) Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT)

(a) Kurang bersikap terbuka

Hasil kajian menunjukkan guru di SJKT SBT berpendapat pentadbir haruslah bersikap terbuka dalam pengurusan sekolah. Pandangan ini digambarkan oleh responden kajian pertama seperti berikut.

“Pentadbir perlu menimbangkan semua pendapat dari segi pelbagai faktor

Pendapat dan pandangan warga sekolah sekalian perlu ditimbangkan.”

(SJKT-HAKPP-KPS-KT-PKBT)

Di samping itu, tenaga pengajar juga berpendapat sekolah mereka kurang bekerjasama dan bertugas secara koperatif.

(b) Kurang mengamalkan budaya kolaborasi

Guru di SJKT SBT juga menghadapi masalah kekurangan budaya kolaborasi di kalangan pentadbir dengan warga sekolah dan juga sebaliknya. Peserta kajian pertama berpandangan seperti di bawah.

“Kurang kerjasama yang ditunjukkan di sekolah.”

(SJKT-HAKPP-KPS-KT-KYL)

Ringkasnya, dapatan kajian mengenai halangan kepimpinan dan pentadbiran sekolah yang dihadapi oleh tenaga pengajar di SBT bagi sekolah rendah di Malaysia adalah seperti berikut.

- (i) Kurang amalan berfikir secara terbuka
 - Tenaga pengajar berpendapat pentadbir sekolah tidak dapat menerima pandangan atau cadangan pelbagai aspek demi pembangunan sekolah yang lebih cemerlang.
- (ii) Kurang bersifat inovatif dan kreatif
 - Tenaga pengajar berpendapat pendidikan yang lebih cemerlang memerlukan inovatif dan kekreatifan pengurusan kepimpinan. Hal ini berikutan permintaan masyarakat dan cabaran pendidikan secara global.
- (iii) Kepimpinan autokratik
 - Tenaga pengajar berasa tertekan kerana pemimpin sekolah kurang fleksibel dalam hal-hal berkaitan guru seperti pengurusan kelas, masalah disiplin murid dan penglibatan dalam perancangan kurikulum sekolah.
- (iv) Kurang kemahiran strategik pengurusan
 - Kurang kemahiran dari segi pengurusan pentadbiran;
 - Kurang kemahiran komunikasi yang berkesan
 - Kurang menguasai prosedur pengurusan
- (v) Beban tugas guru

- Bebanan tugas khasnya beban tugas untuk menguruskan kelas dan murid.
Tambahan pula, arahan daripada pihak pentadbir secara *ad hoc*.
- (vi) Kurang amalan kepimpinan secara kolektif antara warga sekolah
 - Budaya bekerjasama masih kurang diamalkan di sekolah. Tenaga pengajar masih bertugas secara persendirian tanpa bekerjasama antara rakan sejawat.
- (vii) Kurang motivasi
 - Tenaga pengajar berasa lemah semangat dan kurang rasa kekitaan apabila berada di sekolah.
- (viii) Kurang amalan berkongsi ilmu
 - Tenaga pengajar jarang berkongsi ilmu atau pengalaman dalam perkhidmatan antara rakan sejawat.
- (xi) Kurang mutu pengajaran atau kepimpinan di kalangan tenaga pengajar
 - Tenaga pengajar kurang pengetahuan, teknik atau kemahiran yang berkesan untuk menjalankan tugas di sekolah.
- (iv) Kurang amalan kolaborasi
 - Budaya kerjasama masih kurang berlaku di sekolah sebelum, semasa dan selepas menjalankan tugas.

Bentuk kekerapan dan peratus juga ditunjukkan oleh pengkaji (Jadual 4.30).

Jadual 4.27

Halangan Aspek Kepimpinan dan Pentadbiran Sekolah yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia

Jenis Sekolah	Contoh Pernyataan Responden	Kekerapan dikesan	Peratus %
SK	• Pentadbir tidak bersikap terbuka	14	14
	• Pentadbir tidak berani menghadapi cabaran	11	11

	• Pentadbir kurang inovatif	2	2
	• Pentadbir kurang memberi kebebasan melaksanakan tugas	6	6
	• Pentadbir kurang cekap memastikan segala rancangan pendidikan dilaksanakan dengan lancar	1	1
	• Kelemahan Menjamin operasi organisasi berjalan dengan lancar dan berdaya maju	1	1
	• Pentadbir mengutamakan hierarki	2	2
	• Bebanan tugas	5	5
	• Cenderung Mengawal Semua Kuasa	2	2
	• Kekurangan Kolaborasi	4	4
	• Pentadbir kurang berinspirasi motivasi	2	2
	• Tidak Mementingkan perkongsian ilmu untuk efikasi guru	3	3
	• Kurang Pemberian sokongan dan galakkan	15	15
	Jumlah	68	69
SJKC	• Peningkatan mutu pengajaran yang kurang menyeluruh	3	3
	• Pentadbir bukan merupakan pemimpin kurikulum	2	2
	• Tidak memberi sokongan dan galakkan	15	15
	Jumlah	20	21
SJKT	• Pentadbir kurang bersikap terbuka	5	5
	• Kolaborasi Yang Lemah	5	5
	Jumlah	10	10
	Jumlah Keseluruhan	98	100

Hasil kajian mengikut Jadual 4.27 menunjukkan jumlah keseluruhan kekerapan jawapan responden tentang halangan aspek kepimpinan dan pentadbiran sekolah yang dihadapi oleh guru. Pelbagai jenis halangan berdasarkan data kajian.

Antaranya kurang pemberian sokongan dan galakkan pentadbir tidak bersikap terbuka. Hal ini dapat ditunjukkan melalui jumlah kekerapan yang dihadapi oleh guru sekolah yang dikaji, SK (15 kekerapan, 15%) dan SJKC (15 kekerapan, 15%) merupakan sekolah yang paling ramai responden yang menyatakan barisan pentadbir kurang memberi sokongan kepada guru di sekolah. Terdapat guru yang berpendapat pentadbir sekolah kurang bersikap terbuka. Hal ini ditunjukkan melalui jumlah kekerapan yang dihadapi oleh guru yang dikaji, SK (14 kekerapan, 14%). Analisis ini juga mendapati jumlah keseluruhan kekerapan yang diberikan oleh responden adalah sebanyak 98 kekerapan. SK merupakan sekolah yang paling ramai responden yang memberi maklum balas terhadap halangan dari segi kepimpinan dan pentadbiran dalam amalan KPP iaitu dengan (68 kekerapan, 69%), SJKC (20 kekerapan, 21%) dan SJKT (10 kekerapan, 10%). Daripada analisis ini, sepuluh halangan yang menghalang kepimpinan dan pentadbiran amalan KPP di SBT sekolah rendah Malaysia dapat dikenal pasti, iaitu i) Kurang amalan berfikir secara terbuka, ii) Kurang bersifat inovatif dan kreatif, iii) Kepimpinan autokratik, iv) Kurang kemahiran strategik pengurusan, v) Beban tugas guru, (vi) Kurang amalan kepimpinan secara kolektif antara warga sekolah, (vii) Kurang motivasi, (viii) kurang amalan berkongsi ilmu, (ix) kurang mutu pengajaran atau kepimpinan di kalangan tenaga pengajar dan (x) kurang amalan kolaborasi. Sepuluh halangan yang dikaji ini mempengaruhi rasa kurang selesa guru semasa menjalankan tugas di sekolah masing-masing.

(B) Data Ujian Menjadi Penanda Aras Pencapaian Murid

Hasil analisis data dapat dijadikan panduan untuk membuat penilaian dan seterusnya menentukan strategi pendidikan yang lebih tepat dan berkesan. Dalam konteks kajian ini, tenaga pengajar daripada SBT sekolah rendah di Malaysia turut berkongsi

pandangan mengenai halangan yang didapati semasa menjalankan tugas pengurusan data-data ujian. Berikut adalah pandangan peserta kajian berdasarkan tema tertentu.

(i) Sekolah Kebangsaan (SK)

Walaupun sekolah perlu menguruskan kuantiti dokumen yang agak banyak tetapi urusan tersebut dapat diselesaikan dengan sempurna jika tenaga pengajar bijak menguruskan masa.

(a) Kurang kecekapan dalam pengurusan masa

Menurut hasil kajian, data menunjukkan guru sentiasa menghadapi kekangan masa untuk menguruskan data-data ujian. Hal ini ekoran daripada kekerapan tinggi untuk menguruskan data ujian murid seperti memasukkan data ke dalam sistem komputer secara berulang kali. Responden kajian pertama menyatakan pernyataan seperti berikut.

“Data yang diisi berulang dan membazir masa.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-PM-KUDT)

Peserta kajian kedua juga berpandangan sama mengenai hal ini.

“Pengisian data yang banyak, memakan masa.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-PM-KUDT)

Seterusnya, responden kajian ketiga turut mempunyai pandangan yang hampir sama.

“Terlampau banyak data jejas tugas guru.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-PM-KUDT)

Selain itu, data-data sekolah seperti data ujian atau peperiksaan murid-murid adalah penting untuk rujukkan pentadbir dan juga tenaga pengajar. Tujuan utamanya ialah membantu sekolah membuat perancangan dan seterusnya menentukan strategi demi kecemerlangan para murid dan pembangunan

sekolah. Namun, kajian mendapati pihak sekolah masih kurang kesedaran tentang kepentingan penggunaan data yang tepat.

(b) Kebolehpercayaan data

Guru di SK SBT berpendapat bahawa data yang lebih terperinci diperlukan bagi meningkatkan kebolehpercayaan hasil analisis data. Perkara ini dinyatakan oleh peserta kajian pertama seperti mana berikut.

“Data-data peperiksaan diuruskan dengan cara yang kurang sistematik. Data tersebut juga tidak berupaya membantu guru-guru mengambil tindakan selanjutnya sama ada langkah pemulihan atau pengayaan.”

Begitu juga dengan peserta kajian kedua.

“Data kadang-kala sesuai dan adakala sukar diukur.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-KD-DLTP)

Selanjutnya, tenaga pengajar juga berpandangan hasil analisis data ujian dipengaruhi oleh tahap penguasaan murid yang berlainan. Hal ini disebabkan murid yang berlainan tahap penguasaan akan mempunyai kemampuan menjawab soalan yang berlainan. Secara langsung, keputusan ujian yang diperolehi oleh guru akan mempengaruhi hasil analisis data. Peserta kajian ketiga berpendapat seperti berikut.

“Prestasi murid tidak stabil.”

Begitu juga dengan peserta kajian keempat.

“Kemampuan murid di dalam sesuatu bidang tidak dapat diukur berdasarkan data peperiksaan semata-mata.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-KD-KCP)

Peserta kajian kelima juga menyatakan penilaian murid masih kurang tepat ekoran daripada teknik menjawab soalan ujian atau peperiksaan. Berikut adalah pandangan peserta kajian kelima.

“Keputusan ujian murid-murid tidak dapat menilai tahap murid dengan jelas Data peperiksaan tidak boleh menjadi penanda aras pencapaian

murid kerana ada murid yang hanya menghafal untuk menjawab soalan peperiksaan tanpa memahami konsep atau teknik sesuatu subjek tersebut.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-KD-KCP)

Selain itu, tenaga pengajar berpendapat kesahihan analisis data ujian juga disebabkan oleh faktor-faktor lain seperti situasi murid semasa menjawab soalan ujian atau peperiksaan. Perkara tersebut dinyatakan oleh peserta kajian keenam seperti mana berikut.

“Kesihatan / Tahap kebolehwajapan murid semasa tidak sihat kadangkala memberi keputusan yang tidak relevan selain dengan kemampuan diri.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-KD-TMB)

Tenaga pengajar telah menyatakan faktor-faktor yang mempengaruhi ketepatan hasil analisis data seperti kemampuan murid, situasi murid semasa menjawab soalan dan tahap penguasaan murid. Walau bagaimanapun, kajian juga menemui penilaian tahap ujian murid amat bergantung kepada cara penilaian. Misalnya, murid yang berasal daripada latar belakang yang berlainan akan mempengaruhi hasil analisis data. Peserta kajian ketujuh berpendapat seperti di bawah.

“Penanda aras seragam dari daerah diperlukan selain dalaman untuk perbandingan.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-KD-KCP)

Selain itu, hasil kajian menemui sebilangan tenaga pengajar kurang kemahiran mengendalikan komputer dengan berkesan.

(c) Kurang efisien untuk mengendalikan perisian komputer

Hasil kajian menunjukkan tenaga pengajar berkelemahan dalam pengendalian komputer. Sebilangan tenaga pengajar memerlukan bantuan pakar dalam penggunaan komputer khususnya perisian komputer tertentu. Implikasinya, ketidakcekapan tersebut akan menjejaskan kelancaran pembelajaran abad ke-

21 yang memerlukan kemahiran penggunaan komputer. Responden kajian pertama berpendapat seperti berikut.

“Kurang kemahiran untuk pengendalian program yang melibatkan program di komputer.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-KMPK-KPKMK)

Selanjutnya, kelengkapan komputer di sesetengah sekolah masih kurang memuaskan. Implikasinya, urusan tenaga pengajar tergugat dalam jangka masa tertentu.

(d) Kurang kelengkapan komputer

Di samping itu, sesetengah guru SK di SBT mendapati sekolah kekurangan kemudahan komputer untuk melancarkan tugas. Perkara ini dinyatakan oleh peserta kajian berikut.

“Kekurangan komputer untuk mengisi data ujian. Tidak menggunakan pangkalan data (MS Excel sahaja) menyebabkan data susah diakses dan membuat analisis.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-KMPK-KKK)

Tambahan lagi, pengaksesan internet terjejas ekoran daripada kelajuan internet yang masih kurang stabil. Kesannya, tenaga pengajar terpaksa menggunakan masa yang lebih banyak untuk menyelesaikan tugas.

(e) Kelajuan internet yang perlahan

Tenaga pengajar menghadapi masalah kelajuan internet yang perlahan semasa menjalankan urusan analisis data. Tenaga pengajar terpaksa menunggu lama semasa memasukkan data ke dalam sistem tertentu. Berikut adalah pandangan peserta kajian pertama.

“Masalah pencapaian internet.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-KMPK-KIYP)

Begitu juga dengan peserta kajian kedua.

“Komputer yang tidak mencukupi; talian internet yang lemah.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-KMPK-KIYP)

Lantaran daripada itu, tugas yang pelbagai khasnya kemasukan data yang berulang kali telah menjadi cabaran kepada tenaga pengajar.

(f) Beban tugas guru

Selain itu, tenaga pengajar menghadapi masalah kekangan masa untuk menguruskan data. Mereka memerlukan masa untuk menguruskan dokumen-dokumen lain selain memasukkan data. Mereka berpendapat seperti berikut.

“Pengisian data yang banyak, memakan masa.”

Responden kajian kedua juga mengambil perhatian mengenai hal ini.

“Kekangan masa untuk mengisi data ujian / peperiksaan.”

(SK-HAKPP-DUPAPM-BT-KM)

(ii) Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC)

Tenaga pengajar kurang prihatin dengan cara-cara penggunaan masa yang berkesan. Kesannya, prestasi tenaga pengajar terjejas.

(A) Kurang kemahiran pengurusan masa

Masalah kekangan masa juga berlaku dalam kalangan tenaga pengajar. Mereka merugut masa tidak mencukupi untuk menguruskan perkara-perkara pengajaran dan urusan dokumen. Berikut adalah pandangan peserta kajian.

“Kadang-kala menghadapi kekurangan masa bila merekod markah menggunakan komputer terutama online key in.”

(SJKC-HAKPP-DUPAPM-PM-KM)

Kajian ini menemui tenaga pengajar mempunyai kurang keprihatinan terhadap potensi murid selain pencapaian dalam keputusan ujian atau peperiksaan. Implikasinya, sesetengah murid yang berpotensi dalam bidang kesukanan, kesenian dan sebagainya diabaikan oleh pihak sekolah.

(B) Kurang keprihatinan terhadap potensi murid yang sebenar

Sesetengah pihak pentadbir mementingkan pencapaian murid dari segi keputusan ujian atau peperiksaan tetapi mengabaikan potensi murid dari segi aspek yang lain seperti kesukuan, kepimpinan dan sahsiah murid yang terpuji. Kesihatan mental dan emosi murid juga diabaikan. Peserta kajian pertama menggambarkan hal tersebut seperti mana berikut.

“Terlalu mementingkan data ujian. Kita harus memerhatikan keputusan atau latihan yang biasa murid buat atau mencapai.”

(SJKC-HAKPP-DUPAPM-KD-APM)

Pandangan peserta kajian kedua menyatakan seperti berikut.

“Nilai rohani murid diabaikan, terlalu menitik beratkan kemenangan; Tidak utamakan keseronokan belajar.”

(SJKC-HAKPP-DUPAPM-KD-KMMA)

Selain itu, sesetengah tenaga pengajar menghadapi masalah gangguan internet. Implikasinya, kelancaran tugas tergugat.

(c) Kelajuan internet yang kurang efisien

Tenaga pengajar juga menghadapi masalah gangguan kelajuan internet semasa menjalankan urusan analisis data. Implikasinya, proses urusan data tergendala dalam jangka masa tertentu. Hal ini tersebut digambarkan oleh peserta kajian seperti berikut.

“Line lambat. Sistem menyusahkan.”

(SJKC-HAKPP-DUPAPM-KPD-KIP)

(iii) Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT)

Tenaga pengajar berasa kurang keyakinan terhadap ketepatan sumber data dan hasil analisis data. Oleh itu, perancangan strategi pembelajaran dan pengajaran berkemungkinan tidak menepati pada sasaran.

(a) Kurang kebolehpercayaan data

Tenaga pengajar berpendapat bahawa pihak sekolah perlu mengumpulkan data yang lebih terperinci untuk ketepatan dan kebolehpercayaan data. Berikut adalah pandangan peserta kajian pertama.

“Ujian/peperiksaan tidak dapat dijadikan sebagai kayu ukur yang betul dan tepat. Pencapaian murid dalam kelas atau pada akhir PDP lebih baik berbanding ujian.”

(SJKT-HAKPP-DUPAPM-KD-DLPP)

(b) Kurang keselarasan format ujian

Tenaga pengajar berpendapat bahawa format ujian yang selaras akan membantu murid menjawab soalan dengan baik. Sebaliknya, format ujian yang tidak selaras akan menjejaskan kemampuan murid untuk menjawab soalan dengan tepat.

“Kertas ujian perlu selaraskan formatnya; Skema markah perlu sediakan.”

(SJKT-HAKPP-DUPAPM-KD-KFU)

Ringkasnya, dapatan kajian mengenai halangan data ujian menjadi penanda aras pencapaian murid sekolah yang dihadapi oleh tenaga pengajar di SBT bagi sekolah rendah di Malaysia adalah seperti berikut.

(i) Kurang kecekapan dalam pengurusan masa

- Tenaga pengajar kurang kemahiran untuk mengaturkan masa untuk menyelesaikan tugas dengan lebih berkesan dan efektif.
- Tenaga pengajar menghadapi masalah kekangan masa ekoran pengurusan masa yang kurang produktif.

(ii) Kebolehpercayaan data

- Tenaga pengajar berpandangan data yang diperolehi daripada sumber data ujian adalah kurang tepat. Hal ini disebabkan oleh beberapa faktor

seperti format ujian yang kurang selaras, situasi murid semasa menjawab soalan, kemampuan dan penguasaan murid yang pelbagai.

(iii) Kurang efisien untuk mengendalikan perisian komputer

- Kajian menemui tenaga pengajar kurang kemahiran untuk mengendalikan komputer khususnya perisian komputer tertentu. Kesanya, kelancaran tugas terjejas.

(iv) Kurang kelengkapan komputer

- Kajian juga menemui sesetengah sekolah masih kekurangan kelengkapan komputer yang sempurna. Perkara tersebut berlaku kerana ketidakcukupan bilangan komputer untuk menampung keperluan penggunaan komputer.

(v) Kelajuan internet yang perlahan

- Tenaga pengajar sentiasa menghadapi masalah kelajuan internet yang lambat. Kesannya, kelancaran tugas terjejas.

(vi) Beban tugas guru

- Tenaga pengajar mengalami masalah beban tugas kerana berlaku pertindihan tugas dan kuantiti tugas yang perlu diselesaikan amat banyak.

(vii) Kurang keprihatinan terhadap potensi murid

- Murid yang berpotensi dalam bidang bukan akademik kadang-kadang diabaikan oleh tenaga pengajar atau pihak pentadbir sekolah. Kebiasaannya, murid yang lemah dalam akademik kurang diberi peluang untuk mengasah bakatnya dalam bidang lain.

Hasil dapatan kajian tersebut juga ditunjukkan oleh pengkaji dalam bentuk statistik seperti mana Jadual 4.30.

Jadual 4.28

Halangan Aspek Data Ujian Menjadi Penanda Aras Pencapaian Murid Sekolah yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia

Jenis Sekolah	Contoh Pernyataan Responden	Kekerapan dikesan	Peratus %
SK	• Kekerapan Urusan Data yang Tinggi	10	10
	• Data yang Lebih Terperinci Diperlukan	2	2
	• Tahap Murid yang Berbeza	6	6
	• Kepelbagaian Cara Penilaian	8	8
	• Kelemahan Penguasaan Kemahiran Mengendalikan Komputer	10	10
	• Kekurangan Kemudahan Komputer	3	3
	• Kelajuan Internet yang perlahan	8	8
	• Kekangan masa	16	16
	Jumlah	63	62
SJKC	• Kekangan masa	15	15
	• Mengabaikan Potensi Murid	2	2
	• Kesihatan Mental Murid Diabaikan	5	5
	• Kelajuan Internet yang Perlahan	8	8
	Jumlah	30	29
SJKT	• Data yang Lebih Terperinci Diperlukan	5	5
	• Ketidakselarasan Format Ujian	4	4
	Jumlah	9	9
Jumlah Keseluruhan		102	100%

Hasil kajian mengikut Jadual 4.28 mendapati jumlah keseluruhan kekerapan jawapan responden tentang halangan aspek data ujian menjadi penanda aras pencapaian murid sekolah yang dihadapi oleh guru dalam amalan KPP di SBT sekolah rendah Malaysia. Analisis kajian ini telah mengenal pasti pelbagai jenis

halangan berdasarkan data kajian. Hal ini dapat ditunjukkan melalui jumlah kekerapan kekangan masa yang dihadapi oleh guru sekolah yang dikaji, SK (16 kekerapan, 16%) dan SJKC (15 kekerapan, 15%) dan kelemahan penguasaan kemahiran mengendalikan komputer untuk SK (10 kekerapan, 10%). Guru SK dan SJKC yang paling ramai responden menyatakan faktor kekangan masa merupakan halangan yang menjejaskan kelancaran amalan KPP di sekolah. Terdapat guru yang berpendapat kekerapan urusan data yang banyak membebankan tugas. Hal ini ditunjukkan melalui jumlah kekerapan yang dihadapi oleh guru yang dikaji, SK (10 kekerapan, 10%). Guru dari SK menghadapi masalah kelemahan mengendalikan komputer. Hal ditunjukkan melalui jumlah kekerapan SK (10 kekerapan, 10%). Analisis ini juga mendapati jumlah keseluruhan kekerapan yang diberikan oleh responden adalah sebanyak 102 kekerapan. SK merupakan sekolah yang paling ramai responden yang memberi maklum balas terhadap halangan dari segi data ujian menjadi penanda aras pencapaian murid sekolah dalam amalan KPP iaitu dengan (63 kekerapan, 62%), SJKC (30 kekerapan, 29%) dan SJKT (9 kekerapan, 9%). Daripada analisis ini, tujuh halangan yang menghalang penggunaan data secara berkesan dalam amalan KPP di SBT sekolah rendah Malaysia dapat dikenal pasti, iaitu (i) kurang kecekapan dalam pengurusan masa, (ii) kebolehpercayaan data, (iii) kurang efisien untuk mengendalikan perisian komputer, (iv) kurang kelengkapan komputer, (v) kelajuan internet yang perlahan, (vi) beban tugas guru dan (vii) kurang keprihatinan terhadap potensi murid. Tujuh halangan yang dikaji ini menyebabkan guru kurang bermotivasi dan mengalami keletihan. Hal ini memberi impak kepada pembelajaran dan pemudahcaraan guru berkenaan kepada murid-murid.

(C) Pelaksanaan Kurikulum Peringkat Sekolah

Keberkesanan pelaksanaan kurikulum menjadi fokus para pendidik sekolah. Keberkesanan pelaksanaan kokurikulum dalam pendidikan dapat merealisasikan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dari segi rohani, jasmani, intelek dan emosi. Selain itu, kurikulum yang berkesan juga dapat mengukuhkan mengeratkan hubungan dalam kalangan murid, mencungkil bakat, meningkatkan disiplin murid; budaya amalan terbaik sekolah dan membina kerjasama komuniti. Akhirnya, sekolah akan menuju ke arah kecemerlangan. Berikut adalah pandangan peserta kajian berdasarkan tema tertentu.

(i) Sekolah Kebangsaan (SK)

Hasil kajian menemui tenaga pengajar sering mengejar masa untuk menyelesaikan tugas tanpa persediaan yang mencukupi.

(a) Kurang kemahiran pengurusan masa untuk menghabiskan sukatan pelajaran

Menurut hasil analisis, data menunjukkan guru mengalami kesuntukan masa untuk menghabiskan sukatan. Berikut adalah pandangan peserta kajian pertama.

“Penyusunan masa untuk menghabiskan sukatan pelajaran.”
(SK-HAKPP-PKPS-PM-PJWKS)

Jadual waktu yang kurang tersusun mengikut keperluan murid menyebabkan tenaga pengajar terpaksa mengejar sukatan pelajaran supaya murid dapat menguasai kemahiran tertentu dalam masa yang singkat.

(b) Penyusunan jadual waktu yang kurang seimbang

Penyusunan jadual waktu yang kurang sesuai juga akan menjejaskan kelancaran pengajaran dan pembelajaran. Berikut adalah pandangan peserta kajian.

“Kesuntukan masa untuk menyiapkan sukatan pelajaran.”
(SK-HAKPP-PKPS-PM-PJWKS)

Tenaga pengajar kesuntukan masa untuk berbincang atau berkongsi pendapat serta pengalaman. Implikasinya, proses memajukan sekolah ke arah cemerlang terjejas. Hal ini demikian kerana proses seperti penilaian dan inovasi tidak dapat berlangsung dengan lancar.

(c) Kurang masa untuk membuat perbincangan bersama rakan sejawat

Tenaga pengajar menghadapi masalah kesuntukan masa untuk melakukan perbincangan atau saling menukar pendapat. Contoh dinyatakan oleh peserta kajian seperti berikut.

“Tidak memuaskan kerana guru sibuk mengajar dan tugas lain. Biasanya tiada peruntukan masa yang sesuai untuk duduk berbincang. - Banyak guru kurang memahami konsep dan proses PLC.”

(SK-HAKPP-PKPS-PM-KMP)

Tenaga pengajar memerlukan masa dan tenaga untuk menguruskan tugas atau tanggungjawab selain daripada aktiviti pengajaran. Dengan itu, tumpuan pada perkara akademik murid akan terjejas.

(d) Kurang tumpuan

Kepelbagaian tugas guru di sekolah atau di luar sekolah mengakibatkan tumpuan telah terjejas. Contoh dinyatakan oleh peserta kajian seperti berikut.

“Terlampau banyak tugas. memakan masa- aktiviti luar.”

(SK-HAKPP-PKPS-PM-KT)

Tenaga pengajar mesti bekerjasama dan berfokus kepada matlamat untuk meningkatkan kemahiran menyampaikan pembelajaran bagi meningkatkan pencapaian murid. Selain itu, golongan guru juga perlu menghayati amanah sebagai seorang guru untuk meningkatkan lagi perkembangan murid.

(e) Kurang kolaborasi antara tenaga pengajar

Kekurangan kerjasama antara guru menjejaskan pelancaran amalan KPP di peringkat sekolah. Contohnya, peserta kajian hanya fokus kepada penghabisan

sukatan dan kurang mengagihkan masa untuk perbincangan atau saling bertukar pendapat antara rakan sejawat. Berikut adalah pandangan peserta kajian pertama.

“Masa tidak mencukupi untuk menghabiskan sukatan.”

(SK-HAKPP-PKPS-K-KKRS)

Tenaga pengajar masih kurang kreatif dan inovatif dalam penyampaian ilmu kepada murid. Dengan kata lain, sebilangan daripada mereka masih berpegang kepada cara lama dan masih berada dalam zon selesa dan kurang keinginan untuk berubah kepada cara yang lebih proaktif dan profesional.

(e) Kurang kreatif dan inovatif dalam pedagogi pengajaran dan pembelajaran murid

Murid belajar secara pasif. Hal ini tidak selari dengan permintaan pendidikan yang memerlukan amalan kreatif dan inovatif dalam pengajaran dan pembelajaran murid.

“Kebanyakan program masih kurang memberikan peluang kepada murid untuk berfikir lebih kritikal.”

(SK-HAKPP-PKPS-KIPPM-MBSP)

Sebilangan tenaga pengajar masih kurang menguasai kurikulum terbaru. Oleh itu, kursus diperlukan oleh mereka supaya dapat melancarkan proses pembelajaran.

(f) Kurang persediaan kepada kurikulum terbaru

Hasil kajian menemui sesetengah guru masih kurang bersedia dengan proses transformasi pendidikan negara yang sedang dijalankan di semua peringkat sekolah Malaysia. Guru masih belum menguasai kurikulum yang terbaru. Responden kajian pertama berpendapat seperti mana berikut.

“Masih dalam proses membiasakan diri dengan perubahan demi perubahan dari segi dasar dan kurikulum sekolah.”

Peserta kajian kedua menyarankan cadangan seperti mana berikut.

“Perbanyakkan kursus dan latihan khasnya guru-guru baharu untuk memperkukuhkan lagi penguasaan kurikulum yang terbaru.”

(SK-HAKPP-PKPS-KSPT-KMK)

(ii) Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC)

Tenaga pengajar kurang kemahiran untuk menguruskan masa berdasarkan kepentingan tugas.

(a) Kurang kemahiran pengurusan masa

Hasil kajian menunjukkan tenaga pengajar menghadapi kesukaran untuk menghabiskan pengajaran sukatan pelajaran kerana kesuntukan masa. Berikut adalah pandangan peserta kajian pertama.

“Kesuntukan masa untuk mengajar murid. Sukatan terlalu banyak.”

(SJKC-HAKPP-PKPS-PM-KMPS)

Begitu juga dengan peserta kajian kedua.

“Terlalu mengejar silibus dan melengkapkan buku latihan yang terlalu banyak.”

(SJKC-HAKPP-PKPS-PM-KMPS)

Sehubungan itu, tenaga pengajar perlu menjalankan pelbagai jenis tugas seperti perkara panitia pelajaran, ahli jawatankuasa persatuan dan kelab, urusan pertandingan dalam dan luar sekolah. Justeru, tenaga pengajar menghadapi masalah kesihatan dan sebagainya.

(b) Beban tugas

Tenaga pengajar juga terpaksa menghadapi kepelbagaian tugas yang dianggap menjadi beban guru. Contoh dinyatakan oleh peserta kajian pertama seperti berikut.

“Kekurangan masa untuk menyediakan bahan-bahan P&P kerana sibuk dengan penyemakan buku-buku murid dan kertas ujian murid. Waktu masuk kelas juga sangat banyak (35 waktu seminggu). Pengurusan tentang pertandingan yang diadakan dalam/luar sekolah juga sangat banyak.”

(SJKC-HAKPP-PKPS-PM-KT)

Rujukan bertulis dan kepakaran amat penting kepada para tenaga pengajar apabila menghadapi masalah. Rujukan tersebut juga akan membantu pembangunan sekolah. Namun, tenaga pengajar tidak mendapat bantuan yang sewajarnya untuk memajukan diri ke arah kecemerlangan.

(c) Kurang rujukan bertulis dan kepakaran

Tenaga pengajar menghadapi masalah rujukan yang sesuai sama ada dari segi bahan bertulis atau kepakaran. Peserta kajian pertama berpandangan seperti berikut.

“Tiada sumber rujuk untuk guru jika menghadapi masalah berkaitan dengan kurikulum.”

(SJKC-HAKPP-PKPS-R-KSR)

(iii) Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT)

Kaedah pedagogi tenaga pengajar menjejaskan pencapaian murid. Oleh itu, sebilangan tenaga pengajar berpendapat pelaksanaan kurikulum harus lebih bersifat fleksibel supaya dapat keberkesanan yang positif.

(a) Kurang keberkesanan pelaksanaan kurikulum

Tenaga pengajar menghadapi masalah pelaksanaan kurikulum yang kurang efektif dan menyebabkan keberkesanan pembelajaran murid terjejas. Perkara tersebut dicadangkan oleh responden kajian pertama seperti berikut.

“Kurikulum sekolah perlu dipertingkatkan kualitinya; Kaedah pedagogi yang lebih berkesan.”

(SJKT-HAKPP-PKPS-KPK-KPKKE)

Selain itu, tenaga pengajar juga menghadapi masalah keberkesanan pengurusan masa khasnya pembelajaran murid yang berkesan.

(b) Kurang kemahiran pengurusan masa

Tenaga pengajar menghadapi masalah kesuntukan masa untuk menghabiskan sukatan pelajaran.

“Kurikulum dijalankan dengan baik. Namun, penggunaan masa untuk sesetengah topik adalah tidak mencukupi.”

(SJKT-HAKPP-PKPS-PM-KMPS)

Tenaga pengajar berasa tertekan kerana pelaksanaan tugas yang pelbagai. Implikasinya, tumpuan bertugas terjejas.

(c) Beban tugas

Hasil kajian juga menunjukkan tenaga pengajar menghadapi masalah kepelbagaian tugas yang perlu dilaksanakan dalam masa yang agak singkat.

Berikut adalah contoh yang diberi oleh peserta kajian.

“Kekurangan masa untuk menyediakan bahan-bahan P&P. Urusan tentang pertandingan, kursus yang diadakan dalam/luar sekolah juga sangat banyak.”

(SJKT-HAKPP-PKPS-PM-KT)

Ringkasnya, dapatan kajian mengenai halangan pelaksanaan kurikulum peringkat sekolah yang dihadapi oleh tenaga pengajar di SBT bagi sekolah rendah di Malaysia adalah seperti berikut.

- (i) Kurang kemahiran pengurusan masa untuk menghabiskan sukatan pelajaran
 - Tenaga pengajar kekurangan kemahiran pengurusan masa untuk meningkatkan keberkesanan pembelajaran murid dan tugas-tugas lain.
- (ii) Penyusunan jadual waktu yang kurang seimbang
 - Jadual waktu yang dipegang oleh tenaga pengajar adalah kurang seimbang berikutan pihak pentadbir yang kurang peka terhadap keperluan semasa murid dan juga tenaga pengajar. Kesannya, tenaga pengajar kehilangan arah tuju untuk menjalankan tugas pengajaran dengan lebih sempurna.

- (iii) Kurang masa untuk membuat perbincangan bersama rakan sejawat
- Kolaborasi antara tenaga pengajar adalah kurang berlaku di sekolah. Kebiasaannya, mereka hanya bekerja secara persendirian.
 - Perbincangan dalam kumpulan kurang berlaku di sekolah.
- (iv) Hilang tumpuan
- Kepelbagaian tugas telah mengakibatkan tenaga pengajar hilang tumpuan ke atas perkara-perkara penting. Mereka terpaksa mengagihkan masa untuk bahagian tugas yang berlainan dalam suatu jangka masa tertentu.
- (v) Kurang kreatif dan inovatif dalam pedagogi pengajaran dan pembelajaran murid
- Pendidikan abad ke-21 memerlukan daya kreatif dan inovatif dalam pedagogi pengajaran. Tujuannya untuk menarik minat murid supaya berfikir luas dan berpandangan positif. Namun, tenaga pengajar kurang mengamalkan sifat tersebut apabila aktiviti penyampaian kurikulum apabila berhadapan dengan murid.
- (vi) Kurang persediaan kepada kurikulum terbaru
- Tenaga pengajar masih kurang pemahaman dan strategi untuk melaksanakan kurikulum terbaru yang merupakan sukatan kurikulum abad ke-21.
 - Keberkesanan pembelajaran murid terjejas.
- (vii) Beban tugas
- Tenaga pengajar berasa beban apabila kepelbagaian tugas yang perlu dijalankan dalam jangka masa tertentu.
- (viii) Kurang rujukan bertulis dan kepakaran

- Tenaga pengajar memerlukan bantuan rujukan pakar atau bantuan bertulis supaya kesempurnaan tugas dapat tercapai.

Jadual 4.31 menunjukkan kekerapan dan peratusan hasil kajian.

Jadual 4.29

Halangan Aspek Pelaksanaan Kurikulum Peringkat Sekolah yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia

Jenis Sekolah	Contoh Pernyataan Responden	Kekerapan dikesan	Peratus %
SK	• Kesuntukan Masa untuk Penghabisan Sukatan	8	11
	• Penyusunan Jadual Waktu yang Kurang Seimbang	2	3
	• Kekurangan Masa Perbincangan	3	4
	• Kepelbagaian Tugas	10	13
	• Kekurangan Kerjasama Antara Rakan Sejawat	6	8
	• Murid Belajar Secara Pasif	7	9
	• Keperluan Mengadakan Kursus	2	3
	Jumlah	38	51
SJKC	• Kesuntukan Masa untuk Penghabisan Sukatan	10	13
	• Kepelbagaian Tugas	12	16
	• Kekurangan Sumber Rujukan yang Sesuai	3	4
	Jumlah	25	33
SJKT	• Kaedah Pelaksanaan kurikulum Yang Kurang Efektif	4	5
	• Kesuntukan Masa untuk Penghabisan Sukatan	4	5

• Kepelbagaian Tugas	4	5
Jumlah	12	16
Jumlah Keseluruhan	75	100

Hasil kajian mengikut Jadual 4.29 mendapati jumlah keseluruhan kekerapan jawapan responden tentang halangan aspek pelaksanaan kurikulum peringkat sekolah yang dihadapi oleh guru dalam amalan KPP. Pelbagai jenis halangan dapat ditunjukkan melalui jumlah kekerapan kepelbagaian tugas yang dihadapi oleh guru sekolah yang dikaji, SK (10 kekerapan, 13%) dan SJKC (12 kekerapan, 16%). Guru SK dan SJKC paling ramai responden menyatakan faktor keperluan melaksanakan tugas yang banyak merupakan halangan menjejaskan kelancaran amalan KPP di sekolah. Terdapat guru yang berpendapat mereka menghadapi kesuntukan masa untuk menghabiskan sukatan. Hal ini ditunjukkan melalui jumlah kekerapan yang dikaji, SJKC (10 kekerapan, 13%). Analisis ini juga mendapati jumlah keseluruhan kekerapan yang diberikan oleh responden adalah sebanyak 75 kekerapan. SK merupakan sekolah yang paling ramai responden yang memberi maklum balas terhadap halangan dari segi pelaksanaan kurikulum peringkat sekolah dalam amalan KPP iaitu dengan (38 kekerapan, 51%), SJKC (25 kekerapan, 33%) dan SJKT (12 kekerapan, 16%). Daripada analisis ini, lapan halangan yang menghalang pelaksanaan kurikulum secara berkesan dalam amalan KPP di SBT sekolah rendah Malaysia dapat dikenal pasti, iaitu (i) kurang kemahiran pengurusan masa untuk menghabiskan sukatan pelajaran, (ii) penyusunan jadual waktu yang kurang seimbang, (iii) kurang masa untuk membuat perbincangan bersama rakan sejawat, (iv) hilang tumpuan, (ix) kurang kreatif dan inovatif dalam pedagogi pengajaran dan pembelajaran murid, (x) kurang persediaan kepada kurikulum terbaru, (xi) beban tugas dan (xii) kurang rujukan bertulis dan kepakaran. Halangan-halangan tersebut

telah menjejaskan keberkesanan aktiviti pembelajaran dan pengajaran di dalam kelas. Akibatnya, pencapaian murid merosot ke tahap yang rendah.

(D) Amalan Kolaborasi atau Bekerjasama

Amalan kolaborasi atau bekerjasama akan menjayakan sesebuah sekolah. Individu yang menjalankan tugas secara persendirian adalah sukar untuk berjaya. Hal ini demikian kerana sekolah perlu menghadapi pelbagai cabaran pada zaman globalisasi. Berikut adalah pandangan peserta kajian berdasarkan tema tertentu.

(i) Sekolah Kebangsaan (SK)

(a) Kekangan masa untuk perbincangan

Untuk merealisasikan amalan KPP, kerjasama dan perbincangan antara warga sesebuah organisasi memainkan peranan yang sangat penting. Namun, tenaga pengajar menghadapi masalah kekangan masa untuk berbincang dan saling bertukar pendapat di sekolah. Hal ini disebabkan pelbagai tugas yang harus diselesaikan oleh guru. Contoh dinyatakan oleh peserta kajian pertama seperti berikut.

“Kesukaran tukar waktu antara rakan sejabat untuk masuk ke satu waktu bersama-sama

Kesukaran tukar waktu semasa untuk menghadiri kursus (AKB).”

(SK-HAKPP-AKB-PM-KMPB)

Tenaga pengajar memerlukan masa untuk menjalankan pelbagai jenis tugas di sekolah. Implikasinya, hasil tugas terjejas.

(b) Masalah kepelbagaian tugas

Guru terpaksa menghadapi masalah kepelbagaian tugas yang perlu diselesaikan dalam masa yang singkat. Berikut adalah pandangan peserta kajian pertama.

“Kurang diamalkan kerana sibuk dengan tugas bidang lain.”

(SK-HAKPP-AKB-PM-KT)

Selanjutnya, peserta kajian kedua turut berpandangan bahawa kepelbagaian tugas telah menjejaskan kerjasama antara rakan sejawat. Hal ini demikian kerana tenaga pengajar menjalankan tugas masing-masing dan kurang bertemu untuk perbincangan dan seterusnya berlaku perkongsian ilmu atau pengalaman. Berikut adalah pandangan peserta kajian kedua.

“Guru mempunyai tugas masing-masing, masa untuk kolaborasi terhad.”
(SK-HAKPP-AKB-PM-KT)

Begitu juga dengan peserta kajian ketiga.

“Guru terlalu sibuk untuk berinteraksi dan berbincang dengan lebih kerap.”
(SK-HAKPP-AKB-PM-KT)

Tenaga pengajar jarang berpeluang berkolaborasi dengan pihak luar sekolah seperti institut perguruan, universiti dan pertubuhan pendidikan. Hal ini amat penting kepada tenaga pengajar kerana kerjasama tersebut dapat membantu mereka dari segi ilmu pengetahuan tentang bidang pendidikan yang baru, pengalaman pembelajaran dan pengajaran.

(c) Kurang kolaborasi antara sekolah dengan pihak luar sekolah

Sekolah kekurangan peluang atau motivasi untuk bekerjasama dengan komuniti luar sekolah. Contohnya, ibu bapa, syarikat-syarikat swasta dan badan-badan sukarela. Kenyataan di atas dinyatakan oleh peserta kajian pertama.

“Murid / ibu bapa dan komuniti lain tidak dapat memberi kerjasama menyebabkan fungsi amalan kolaborasi tidak memberi impak yang besar.”
(SK-HAKPP-AKB-BK-KKIBK)

Peserta kajian kedua turut mempunyai pendapat yang sama seperti berikut.

“Kurang mendapat kerjasama daripada ibu bapa.”
(SK-HAKPP-AKB-BK-KKIBK)

Guru sukar untuk mendapat rujukan bahan bertulis atau kepakaran apabila menghadapi masalah dan cabaran. Implikasinya, kesempurnaan dan keberkesanan hasil kerja tergugat.

(d) Kekurangan peluang untuk mendapat rujukan pakar

Tenaga pengajar berpendapat bahawa rujukan pakar adalah penting untuk pembelajaran dan pengajaran. Namun, guru berkenaan menghadapi masalah kekurangan pakar sebagai rujukan apabila menghadapi masalah. Responden kajian pertama berkata seperti mana berikut.

“Tidak ada guru cemerlang/pakar menjadi rujukan apabila menghadapi masalah kurikulum.”

(SK-HAKPP-AKB-BK-KRP)

(ii) Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC)

Tenaga pengajar kurang inisiatif untuk bekerjasama antara rakan sejawat. Kebiasaannya, mereka bekerja seorang diri atau bersama rakan sejawat yang dianggap baik dengan diri seseorang. Kesannya, aktiviti perbincangan dan perkongsian secara koperatif jarang berlaku di sekolah. Hal ini dikemukakan oleh peserta kajian seperti mana berikut.

(a) Kurang kemahiran pengurusan masa

Tenaga pengajar menghadapi kekangan masa untuk berbincang bersama dan saling bertukar pendapat tentang masalah-masalah yang dihadapi semasa pembelajaran dan pengajaran. Perbincangan di atas ditunjukkan oleh peserta kajian seperti berikut.

“Kekurangan masa untuk mengadakan perbincangan antara rakan sekerja.”

(SJKC-HAKPP-AKM-PM-KMPB)

Tenaga pengajar kurang keinginan memberi kerjasama yang sewajarnya apabila menjalankan tugas atau perbincangan secara kumpulan.

(b) Kurang keinginan memberi kerjasama

Sesetengah tenaga pengajar berkeinginan rendah untuk berkongsi pendapat, memberi kerjasama dalam kerja-kerja kumpulan atau perbincangan. Contoh pandangan peserta kajian adalah seperti berikut.

“Sesetengah guru bersikap pasif, tidak ingin berkongsi pengetahuan dan tidak mahu memikul tanggungjawab bersama.”

(SJKC-HAKPP-AKM-PM-KBR)

Selanjutnya, hasil kajian menemui pertindihan tugas. Hal ini bermaksud tenaga pengajar terpaksa menjalankan tugas yang sama secara berulang kali. Implikasinya, tenaga pengajar menghadapi masalah kekangan masa dan kurang berpeluang untuk perbincangan.

(c) Pertindihan tugas

Hasil kajian mendapati terdapat pertindihan tugas yang menyebabkan tenaga pengajar berasa beban. Perkara ini dinyatakan oleh peserta kajian seperti mana berikut.

“Masa yang terhad kerana guru mempunyai komitmen yang banyak terhadap P&P dan menyemak kerja-kerja murid.”

(SJKC-HAKPP-AKM-PM-PT)

Dalam konteks kolaborasi, tenaga pengajar masih kurang amalan koperatif. Mereka masih kurang memahami proses kolaborasi adalah secara berterusan dan melibatkan guru dan pentadbir sekolah. Mereka bekerjasama serta berkongsi pengalaman dan pengetahuan. Seterusnya, tenaga pengajar mengamalkan amalan tersebut bagi kualiti profesionalisme guru dan murid.

(d) Kurang budaya kolaborasi

Hasil kajian juga mendapati guru-guru daripada sekolah yang berlainan jarang bekerjasama atau berkomunikasi secara formal antara satu sama lain. Pandangan peserta kajian tersebut ditunjukkan oleh pengkaji seperti berikut.

“Menghadapi cabaran untuk menghubungkan guru-guru di sesebuah sekolah dengan sekolah yang lain.”

(SJKC-HAKPP-AKM-BK-KKS)

Selain daripada kekurangan amalan kolaborasi di dalam sekolah, malah, pihak sekolah khasnya tenaga pengajar juga kurang berinteraksi dengan komuniti di luar sekolah.

(e) Kurang kerjasama antara pihak sekolah dengan komuniti luar sekolah

Hasil kajian juga menunjukkan kekurangan kerjasama daripada pihak luar seperti ibu bapa untuk urusan sekolah. Justeru, peserta kajian pertama menyarankan tenaga pengajar perlu bertindak seperti berikut.

“Ibu bapa perlu bekerjasama dengan pihak sekolah.”

(SJKC-HAKPP-AKM-BK-KKPL)

Begitu juga peserta kajian kedua memberi contoh seperti berikut.

“Sebahagian kecil ibu bapa enggan bekerjasama dengan guru dalam aspek meningkatkan pencapaian akademik bagi anak-anak mereka.”

(SJKC-HAKPP-AKM-BK-KKPL)

Tenaga pengajar tidak dapat menyatukan pendapat atau mencapai persetujuan bagi perkara sekolah tertentu. Misalnya, pedagogi yang terbaru untuk menarik minat belajar.

(f) Perbezaan pendapat antara tenaga pengajar

Tenaga pengajar mempunyai pendapat yang berbeza-beza untuk urusan sekolah khasnya dalam urusan kurikulum. Berikut adalah pendapat peserta kajian.

“Idea yang berbeza-beza dalam kalangan rakan sejawat.”

(SJKC-HAKPP-AKM-BK-PPAG)

(iii) Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT)

Amalan kerjasama masih kurang antara golongan tenaga pengajar di sekolah.

Hasil kajian menemui tenaga pengajar bertugas secara persendirian.

(a) Kurang amalan kolaborasi

Keinginan guru untuk bekerjasama dan amalan saling berkongsi adalah lemah.

Peserta kajian pertama menggambarkan perkara tersebut seperti berikut.

“Kolaborasi yang kurang efektif; Semua guru terlalu sibuk dengan kerja yang telah diamanahkan.”

(SJKT-HAKPP-AKM-BK-KGBK)

Ringkasnya, dapatan kajian mengenai halangan amalan kolaborasi atau bekerjasama yang dihadapi oleh tenaga pengajar di SBT bagi sekolah rendah di Malaysia adalah seperti berikut.

- (i) Kekangan masa untuk perbincangan
 - Tenaga pengajar menghadapi masalah kekangan masa untuk menyelesaikan tugas yang dianggap berkuantiti tinggi setiap hari.
- (ii) Masalah kepelbagaian dan pertindihan tugas
 - Tenaga pengajar berpandangan mereka terpaksa menyelesaikan pelbagai jenis tugas dalam masa yang agak singkat.
- (iii) Kekurangan peluang untuk mendapat rujukan pakar
 - Tenaga pengajar kurang mendapat peluang untuk bertemu dengan pakar atau buku rujukan yang bersesuaian untuk mendapat bantuan semasa menghadapi masalah dan kesukaran.
- (iv) Kurang kemahiran pengurusan masa
 - Tenaga pengajar kurang kemahiran untuk menguruskan masa dengan lebih efektif dan berkesan.
- (v) Kurang keinginan memberi kerjasama atau kolaborasi
 - Tenaga pengajar kurang keinginan memberi bekerjasama secara koperatif. Kebanyakannya bekerja secara persendirian.
- (vi) Perbezaan pendapat antara tenaga pengajar

- Tenaga pengajar kurang persetujuan atau berlainan pendapat sehingga tidak dapat bersatu padu untuk menetapkan sasaran yang jelas dan mudah tercapai.
- (vii) Kurang kerjasama antara pihak sekolah dengan komuniti luar sekolah
- Tenaga pengajar kurang mempunyai peluang untuk berinteraksi dengan komuniti luar seperti institut pengajian tinggi untuk mendapat pengetahuan dan kemahiran terbaru dalam bidang pendidikan.

Hasil dapatan kajian tersebut juga ditunjukkan oleh pengkaji dalam Jadual 4.32.

Jadual 4.30

Halangan Aspek Amalan Kolaborasi atau Bekerjasama yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia

Jenis Sekolah	Contoh Pernyataan Responden	Kekerapan dikesan	Peratus %
SK	• Kekangan Masa untuk Perbincangan Bersama	4	8
	• Kepelbagaian Tugas	9	18
	• Kekurangan Kerjasama Antara Rakan Sejawat/Ibu Bapa/Komuniti Lain	6	12
	• Keperluan Rujukan pakar	1	2
	Jumlah	20	40
SJKC	• Kekangan Masa untuk Perbincangan Bersama	5	10
	• Keinginan untuk Bekerjasama Rendah	5	10
	• Pertindihan Tugas	8	15
	• Kekurangan Komunikasi Antara Sekolah	2	4
	• Kekurangan Kerjasama daripada Pihak Luar seperti Ibu Bapa	3	5
	• Perbezaan Pendapat Antara Guru	3	6
	Jumlah	26	50

SJKT	• Keinginan Guru untuk Bekerjasama adalah Kurang	5	10
	Jumlah	5	10
	Jumlah Keseluruhan	51	100

Hasil kajian mengikut Jadual 4.30 mendapati jumlah keseluruhan kekerapan jawapan responden tentang halangan aspek amalan kolaborasi atau bekerjasama yang dihadapi oleh guru dalam amalan KPP di SBT sekolah rendah Malaysia. Analisis kajian ini mendapati terdapat pelbagai halangan yang dikenal pasti. Hal ini dapat ditunjukkan melalui jumlah kekerapan kepelbagaian tugas yang dihadapi oleh guru sekolah yang dikaji, SK (9 kekerapan, 18%) dan SJKC (8 kekerapan, 15%). Guru SK dan SJKC paling ramai responden menyatakan faktor keperluan melaksanakan tugas yang banyak merupakan halangan menjejaskan kelancaran amalan KPP di sekolah. Analisis ini juga mendapati jumlah keseluruhan kekerapan yang diberikan oleh responden adalah sebanyak 51 kekerapan. SK merupakan sekolah yang paling ramai responden yang memberi maklum balas terhadap halangan dari segi amalan kolaborasi atau bekerjasama dalam amalan KPP, iaitu (20 kekerapan, 40%), SJKC (26 kekerapan, 50%) dan SJKT (5 kekerapan, 10%). Daripada analisis ini, tujuh halangan yang menghalang amalan kolaborasi atau bekerjasama dalam amalan KPP di SBT sekolah rendah Malaysia dapat dikenal pasti, iaitu (i) kekangan masa untuk perbincangan, (ii) masalah kepelbagaian dan pertindihan tugas, (iii) kekurangan peluang untuk mendapat rujukan pakar, (iv) kurang kemahiran pengurusan masa, (v) kurang keinginan memberi kerjasama atau kolaborasi, (vi) perbezaan pendapat antara tenaga pengajar dan (vii) kurang kerjasama antara pihak sekolah dengan komuniti luar sekolah. Halangan-halangan tersebut telah menjejaskan pembentukan budaya kolaborasi di kalangan guru.

Selanjutnya, iklim pembelajaran sekolah merupakan salah satu faktor pemangkin kepada sekolah yang efektif. Jika iklim sekolah menjadi efektif maka prestasi pencapaian murid akan meningkat. Suasana pembelajaran dan budaya kerja di dalam kelas maupun di lingkungan sekolah menentukan kejayaan sesebuah sekolah. Interaksi antara tenaga pengajar, barisan pentadbir, penjual kantin, pengawal keselamatan sekolah dan masyarakat sekitar sekolah amat penting mewujudkan iklim sekolah yang kondusif. Namun demikian, cabaran timbul berikutan pembinaan iklim sekolah masih kurang memuaskan.

(E) Iklim Sekolah

Iklim sekolah yang kondusif memainkan peranan penting supaya sesebuah sekolah menjadi tempat yang penuh rasa kekitaan. Pandangan tentang iklim ditunjukkan mengikut tema seperti berikut.

(i) Sekolah Kebangsaan (SK)

(a) Masalah disiplin murid kurang terkawal

Keadaan disiplin murid yang kurang terkawal akan menjejaskan kualiti pembelajaran dan pengajaran murid di sekolah. Murid yang bermasalah disiplin tidak dapat menumpukan perhatian dalam aktiviti pembelajaran. Berikut adalah pandangan peserta kajian pertama.

“Kelakuan murid perlu dipertingkatkan!”

(SK-HAKPP-IS-SM-DMKT)

Begitu juga pandangan peserta kajian kedua yang berpendapat seperti berikut.

“Murid yang kurang berdisiplin dan sahshiah keputusan kurang memuaskan.”

(SK-HAKPP-IS-SM-DMKT)

Tenaga pengajar menghadapi masalah peralatan teknologi maklumat yang kurang lengkap untuk kelancaran tugas seharian.

(b) Kelengkapan peralatan teknologi maklumat

Peralatan teknologi maklumat adalah kurang lengkap di sekolah. Contoh diberikan oleh responden kajian pertama adalah seperti berikut.

“Kemudahan asas yang tidak mencukupi dan segi tempat dan ICT.”
(SK-HAKPP-IS-PKKM-KICTKM)

Peserta kajian kedua juga mempunyai pandangan yang hampir sama.

“Kekurangan pasarana yang lengkap dan sesuai dengan P&P abad ke-21.”
(SK-HAKPP-IS-PKKM-KICTKM)

Tenaga pengajar memerlukan tempat yang bersesuaian untuk melakukan perbincangan supaya tidak diganggu oleh suasana yang tidak kondusif.

(c) Kekurangan tempat yang bersesuaian untuk melakukan perbincangan

Guru tidak mempunyai kemudahan tempat yang sesuai untuk aktiviti perbincangan melemahkan semangat untuk berkongsi pendapat. Pandangan peserta kajian pertama dan kedua adalah seperti berikut.

“Infrastruktur yang kurang kerana status menumpang; Persekolahan 2 sesi; Perkongsian sekolah mewujudkan ketidakselesaian dan bising.”
(SK-HAKPP-IS-PKKM-KTP)

Peserta kajian kedua juga berpandangan yang sama seperti berikut.

“Iklim sekolah yang kekurangan tempat untuk berkolaborasi bersama rakan sejawat secara tidak formal. (Kawasan sekolah yang terhad).”
(SK-HAKPP-IS-PKKM-KTP)

Bilik darjah yang lengkap dan selesa amat penting untuk pembelajaran murid yang berkesan.

(d) Kekurangan bilik darjah

Sesetengah sekolah masih menghadapi masalah kekurangan bilik darjah untuk aktiviti pembelajaran murid di sekolah. Berikut adalah pandangan peserta kajian.

“Sekolah dua sesi-kekangan bilik darjah.”

(SK-HAKPP-IS-PKKM-KBD)

Tenaga pengajar harus memanfaatkan kemudahan yang disediakan oleh pihak sekolah untuk aktiviti pembelajaran dan perbincangan supaya kegunaannya dapat dimaksimumkan.

(e) Kurang memanfaatkan kemudahan yang telah disediakan

Kemudahan yang telah disediakan oleh pihak sekolah kurang dimanfaatkan oleh warga sekolah khususnya guru untuk menjalankan aktiviti komuniti pembelajaran profesional. Contohnya,

“Persekitaran amat membantu tetapi tidak dimanfaatkan kerana kesibukan tugas.”

(SK-HAKPP-IS-PKKM-TMK)

Suasana sekolah yang ceria akan menimbulkan kegembiraan dan kebahagiaan semasa berada di sekolah.

(f) Kurang suasana keceriaan sekolah

Tenaga pengajar mengadu bahawa suasana pembelajaran dan pengajaran kurang kondusif dan ceria telah menjejaskan kualiti pendidikan. Peserta kajian menyarankan cadangan seperti berikut.

“Perlu diupgraden lagi seperti penghawa dingin (keselesaan murid bermula jam 11 pagi-4petang);Lantai yang tidak selesa (simen pecah).”

(SK-HAKPP-IS-KS-SPPKK)

(ii) Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC)

Tenaga pengajar terpaksa menjalankan aktiviti pembelajaran murid dalam suatu ruang yang agak sempit. Hal ini berikutan bilangan murid yang ramai dalam satu kelas.

(a) Ruang pembelajaran yang terhad

Ruang pembelajaran murid yang terhad telah menjejaskan keberkesanan pembelajaran dan pengajaran. Contoh pandangan peserta kajian adalah seperti berikut.

“Ruang pembelajaran yang terhad jejas murid belajar.”

(SJKC-HAKPP-IS-PKKM-RPT)

Bilangan murid yang ramai menyukarkan tenaga pengajar menumpukan perhatian kepada permintaan, keupayaan dan kemampuan murid yang pelbagai.

(b) Jumlah bilangan murid yang ramai

Bilangan murid telah membebankan tugas tenaga pengajar dan pentadbir. Hakikatnya, guru kurang memberi perhatian yang secukupnya kepada setiap murid yang mempunyai kemampuan yang berbeza-beza.

“Bilangan murid yang terlalu ramai tidak dapat memberi tumpuan sepenuhnya kepada murid.”

(SJKC-HAKPP-IS-BM-JMR)

Ringkasnya, dapatan kajian mengenai halangan iklim sekolah yang dihadapi oleh tenaga pengajar di SBT bagi sekolah rendah di Malaysia adalah seperti berikut.

- (i) Masalah disiplin murid kurang terkawal
 - Tenaga pengajar mendapati disiplin murid di sekolah dalam keadaan yang kurang terkawal dengan sentiasa berlaku kes-kes disiplin tertentu.
- (ii) Kelengkapan peralatan teknologi maklumat
 - Tenaga pengajar mendapati kemudahan teknologi maklumat adalah tidak mencukupi untuk penggunaan seharian. Hal ini berlaku semasa tenaga pengajar menguruskan dokumen-dokumen.
 - Tenaga pengajar juga mendapati kemudahan teknologi yang telah disediakan oleh pihak sekolah kurang penyelenggaraan mengikut jadual. Kerosakan sering berlaku.

- (iii) Kekurangan tempat yang bersesuaian untuk melakukan perbincangan
 - Tenaga pengajar sukar untuk berbincang di tempat-tempat yang bersesuaian. Oleh itu, salah satu faktor perbincangan tidak berlaku ialah kekurangan tempat yang selesa untuk perkongsian ilmu dan pengalaman.
- (iv) Ruang pembelajaran yang terhad
 - Murid terpaksa belajar di kelas yang sempit dan bilangan murid yang ramai.
 - Keberkesanan pembelajaran murid terjejas
- (v) Kurang memanfaatkan kemudahan yang telah disediakan
 - Tenaga pengajar didapati kurang memanfaatkan kemudahan yang telah disediakan untuk aktiviti pembelajaran dan pembangunan sekolah.
- (vi) Kurang suasana keceriaan di sekolah
 - Keceriaan sesebuah sekolah membawa kepada kegembiraan dan keseronokan belajar dan bertugas. Namun, sesetengah sekolah masih gagal untuk mewujudkan suasana sekolah yang sentiasa kondusif.

Bentuk kekerapan dan peratus seperti mana Jadual 4.33 ditunjukkan oleh pengkaji.

Jadual 4.121

Halangan Aspek Iklim Sekolah yang Dihadapi oleh Guru dalam Amalan KPP di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Sekolah Rendah Malaysia

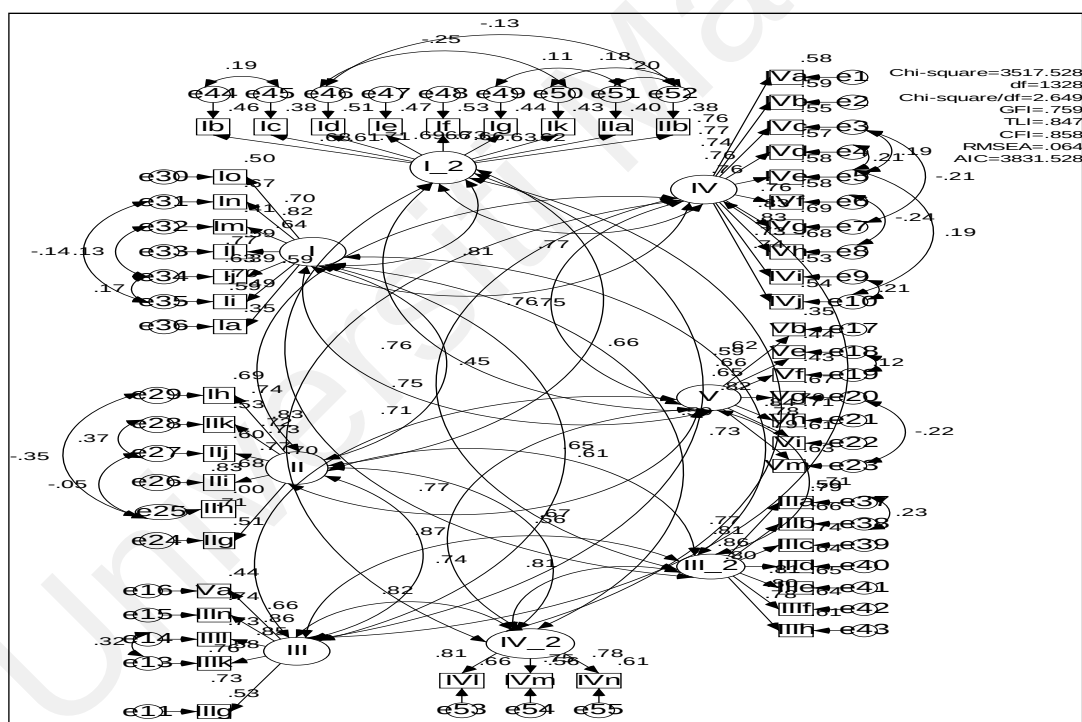
Jenis Sekolah	Contoh Pernyataan Responden	Kekerapan dikesan	Peratus %
SK	• Disiplin Murid yang Kurang Terkawal	3	7
	• Kelengkapan ICT kurang memuaskan	15	36
	• Kekurangan tempat perbincangan	6	14

	• Kekurangan bilik darjah	2	5
	• Tidak memanfaatkan kemudahan walaupun telah disediakan	3	7
	• Suasana Pengajaran dan Pembelajaran yang kurang kondusif	5	12
	Jumlah	34	81
SJKC	• Ruang pembelajaran yang terhad	5	12
	• Jumlah murid yang terlalu ramai	3	7
	Jumlah	8	19
	Jumlah Keseluruhan	51	100

Hasil kajian menurut Jadual 4.31 mendapati jumlah keseluruhan kekerapan jawapan responden tentang halangan aspek iklim sekolah yang dihadapi oleh guru dalam amalan KPP. Beberapa halangan yang dihadapi oleh guru telah dikenal pasti oleh pengkaji. Hal ini dapat ditunjukkan melalui jumlah kekerapan untuk pernyataan responden kelengkapan ICT kurang memuaskan, SK (15 kekerapan, 36%). Guru SK dan SJKC sahaja menyatakan halangan iklim sekolah menjejaskan amalan KPP di sekolah. Analisis ini juga mendapati jumlah keseluruhan kekerapan yang diberikan oleh responden adalah sebanyak 51 kekerapan. SK merupakan sekolah yang paling ramai responden yang memberi maklum balas terhadap halangan dari segi iklim sekolah dalam amalan KPP, iaitu (34 kekerapan, 81%) dan SJKC (8 kekerapan, 19%). Daripada analisis ini, anam halangan yang menghalang iklim sekolah dalam pembentukan amalan KPP di SBT sekolah rendah Malaysia, iaitu (i) masalah disiplin murid kurang terkawal, (ii) kelengkapan peralatan teknologi maklumat, (iii) kekurangan tempat yang bersesuaian untuk melakukan perbincangan, (iv) ruang pembelajaran yang terhad, (v) kurang memanfaatkan kemudahan yang telah disediakan dan (vi) Kurang suasana keceriaan di sekolah. Halangan-halangan tersebut telah menjejaskan motivasi guru untuk terus melibatkan diri secara aktif dalam amalan KPP.

4.6.7 Model Cadangan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi (SBT) di Malaysia.

Analisis model SEM kajian ini diaplikasikan bagi menguji kesepadanan model dengan data kajian yang dikumpulkan dari guru sekolah rendah, SBT di Malaysia dan seterusnya membentuk model untuk menunjukkan hubungan antara dimensi KPP dengan jenis sekolah. Model Persamaan Struktural ini diwakili oleh pembolehubah bebas (*exogenous*) iaitu jenis sekolah dan pembolehubah bersandar (*endogenous*) iaitu dimensi KPP. Model Persamaan Struktural cadangan bagi kajian ini digambarkan seperti Rajah 4.12 di bawah.



Rajah 4.9 Model Persamaan Struktural Cadangan Hubungan Antara Dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)

Nota. I= Dimensi Pembinaan Norma dan Nilai; I_2= Dimensi Tanggungjawab secara olektif untuk Pembelajaran Murid; II= Dimensi Tumpuan kepada Pembelajaran Murid; III= Dimensi Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif; III_2= Dimensi Amalan Kolaboratif; IV= Dimensi Berkongsi Amalan Peribadi; V= Dimensi Dialog Reflektif

Analisis CFA yang dijalankan menunjukkan wujud kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA = .064 ($< .08$), nilai indeks GFI = .759 ($< .90$), CFI= .858 ($< .90$) dan nisbah khi kuasa dua /df = 2.649 (< 5.0). Statistik kesepadan Model Persamaan Struktural menunjukkan kesemua indeks kesepadan model tidak menepati nilai seperti disarankan.

Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .59 hingga .86 dan mempunyai anggaran parameter *Regression Weight* (R) yang signifikan ($p < .05$). Nilai signifikan pemberat regresi (C.R) melebihi nilai kritikal ± 1.96 seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.32.

Walau bagaimanapun, analisis tersebut mengesahkan bahawa indikator yang diukur bukan peramal kepada pemboleh ubah laten seperti mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation* (R^2). Analisis untuk menentukan kesahan diskriminan telah dijalankan dan menunjukkan bahawa setiap dimensi yang digunakan dalam kajian ini menepati nilai kesahan diskriminan yang ditetapkan. Inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid ialah .807, inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan berkongsi amalan peribadi ialah .754, inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan dialog reflektif ialah .714, inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan amalan kolaboratif ialah .623, inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan individu dan pembelajaran profesional kolektif ialah .609 dan inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .448.

Inter-korelasi (r) antara tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid dengan berkongsi amalan peribadi ialah .766, inter-korelasi (r) antara

tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid dengan dialog reflektif ialah .756, inter-korelasi (r) antara tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid dengan individu dan pembelajaran profesional kolektif ialah .732 dan inter-korelasi (r) antara tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .662.

Inter-korelasi (r) antara berkongsi amalan peribadi dengan dialog reflektif ialah .757, inter-korelasi (r) antara berkongsi amalan peribadi dengan amalan kolaboratif ialah .754, inter-korelasi (r) antara berkongsi amalan peribadi dengan individu dan pembelajaran profesional kolektif ialah .786 dan inter-korelasi (r) antara berkongsi amalan peribadi dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .586.

Seterusnya, inter-korelasi (r) antara dialog reflektif dengan amalan kolaboratif ialah .713, inter-korelasi (r) antara dialog reflektif dengan individu dan pembelajaran profesional kolektif ialah .704 dan inter-korelasi (r) antara dialog reflektif dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .564.

Inter-korelasi (r) antara individu dan pembelajaran profesional kolektif dengan amalan kolaboratif ialah .873, inter-korelasi (r) antara individu dan pembelajaran profesional kolektif dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .741 dan inter-korelasi (r) antara individu dan pembelajaran profesional kolektif dengan tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid ialah .722. Akhirnya, inter-korelasi (r) antara tumpuan kepada pembelajaran murid dengan amalan kolaboratif ialah .650.

Jadual 4.132

Laluan Hubungan Model Persamaan Struktural Cadangan Antara Setiap Pemboleh Ubah Kajian

	Kovarian		Estimate	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Pemberat Regresi (F.L)	Nilai Signifikan
B53	<---	IV	1.000			.763	
B54	<---	IV	1.052	.064	16.372	.771	***
B55	<---	IV	1.173	.076	15.518	.739	***
B56	<---	IV	1.065	.067	15.982	.755	***
B57	<---	IV	.972	.060	16.076	.761	***
B58	<---	IV	1.103	.069	16.088	.762	***
B59	<---	IV	1.068	.060	17.847	.829	***
B60	<---	IV	1.115	.063	17.738	.826	***
B61	<---	IV	.898	.059	15.324	.729	***
B62	<---	IV	.939	.060	15.543	.738	***
B44	<---	III	1.000			.729	
B48	<---	III	1.103	.073	15.014	.764	***
B49	<---	III	1.132	.067	16.938	.854	***
B51	<---	III	1.215	.071	17.086	.860	***
B67	<---	III	1.095	.084	12.997	.661	***
B68	<---	V	1.000			.591	
B71	<---	V	1.204	.111	10.801	.661	***
B72	<---	V	1.268	.118	10.724	.654	***
B73	<---	V	1.414	.114	12.406	.817	***
B74	<---	V	1.355	.107	12.685	.840	***
B75	<---	V	1.216	.100	12.149	.784	***
B79	<---	V	1.261	.104	12.147	.791	***
B33	<---	II	1.000			.713	
B35	<---	II	1.498	.097	15.503	.827	***
B36	<---	II	1.490	.103	14.470	.773	***
B37	<---	II	1.202	.088	13.635	.727	***
B19	<---	II	1.501	.095	15.773	.829	***
B12	<---	I	1.000			.592	
B20	<---	I	1.139	.104	10.931	.697	***
B21	<---	I	1.108	.108	10.213	.628	***
B23	<---	I	1.291	.109	11.829	.769	***
B24	<---	I	1.129	.109	10.375	.637	***
B25	<---	I	1.203	.098	12.258	.821	***
B26	<---	I	1.109	.099	11.151	.704	***
B38	<---	III_2	1.000			.767	
B39	<---	III_2	1.090	.055	19.848	.810	***
B40	<---	III_2	1.161	.062	18.631	.858	***
B41	<---	III_2	1.111	.065	17.071	.798	***
B42	<---	III_2	1.054	.061	17.320	.808	***
B43	<---	III_2	1.162	.068	17.061	.798	***
B45	<---	III_2	1.113	.067	16.571	.779	***
B13	<---	I_2	1.000			.680	
B14	<---	I_2	1.017	.081	12.575	.614	***
B15	<---	I_2	.999	.078	12.892	.714	***
B16	<---	I_2	1.135	.090	12.558	.688	***
B17	<---	I_2	1.060	.080	13.201	.728	***

B18	<---	I_2	.965	.080	12.140	.664	***
B22	<---	I_2	1.211	.101	11.942	.658	***
B27	<---	I_2	.975	.085	11.520	.629	***
B28	<---	I_2	1.224	.109	11.241	.617	***
Nilai r							
I	<-->	I_2		.015	8.054	.807	***
IV	<-->	I		.014	8.334	.754	***
V	<-->	I		.012	7.339	.714	***
I	<-->	III_2		.014	7.697	.623	***
III	<-->	I		.014	7.479	.609	***
II	<-->	I		.014	6.153	.448	***
IV	<-->	I_2		.016	9.018	.766	***
V	<-->	I_2		.014	7.950	.756	***
III	<-->	I_2		.018	8.630	.732	***
II	<-->	I_2		.018	7.987	.662	***
IV	<-->	V		.014	8.333	.757	***
IV	<-->	V		.014	8.333	.757	***
IV	<-->	III_2		.017	9.540	.754	***
IV	<-->	III		.019	9.460	.786	***
IV	<-->	II		.017	8.001	.586	***
V	<-->	III_2		.015	8.172	.713	***
III	<-->	V		.016	7.953	.704	***
V	<-->	II		.015	7.085	.564	***
III	<-->	III_2		.021	9.813	.873	***
II	<-->	III_2		.019	8.453	.650	***
III	<-->	II		.023	8.718	.741	***
III_2	<-->	I_2		.016	8.786	.722	***

Nota. ***signifikan pada $p < .000$

Nota. I= Dimensi Pembinaan Norma dan Nilai; I_2= Dimensi Tanggungjawab secara Kolektif untuk Pembelajaran Murid; II= Dimensi Tumpuan kepada Pembelajaran Murid; III= Dimensi Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif; III_2= Dimensi Amalan Kolaboratif; IV= Dimensi Berkongsi Amalan Peribadi; V= Dimensi Dialog Reflektif

Selain itu, analisis juga menunjukkan bahawa nilai *Cronbach Alpha* bagi setiap dimensi adalah melebihi 0.7. Ini membuktikan instrumen yang digunakan dalam kajian ini mempunyai kebolehpercayaan dan kesahan yang boleh dipercayai. Rumusan analisis faktor pengesahan cadangan model pengukuran instrumen kajian ditunjukkan dalam Jadual 4.33. Oleh itu, pengkaji boleh meneruskan analisis model SEM.

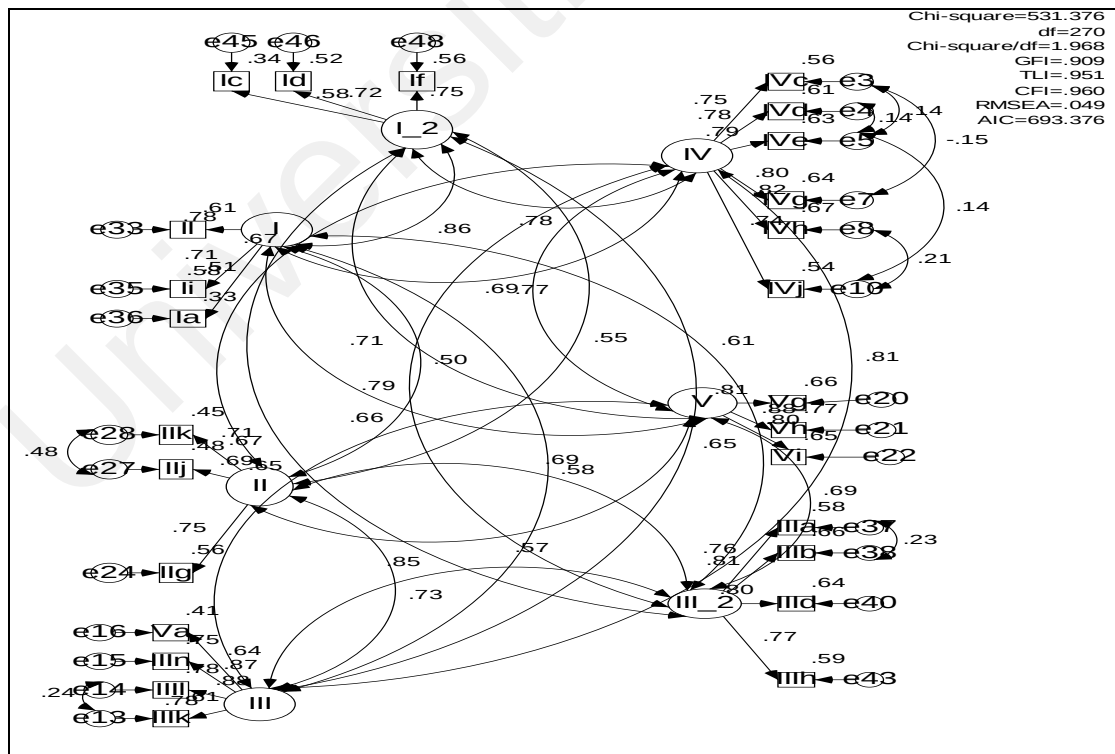
Jadual 4.143

Kebolehpercayaan dan Kesahan Model Cadangan Pengukuran Instrumen Kajian

Dimensi	Item	Pemberat Faktor	Cronbach Alpha (> 0.7)	Kebolehpercayaan Komposit (CR) (>0.6)	Average Variance Extracted (AVE) (>.0.5)
Tanggungjawab Secara Kolektif untuk Pembelajaran Murid	B28	.381	.872	7.453	.44
	B27	.395			
	B22	.432			
	B18	.441			
	B17	.529			
	B16	.474			
	B15	.510			
	B14	.377			
	B13	.462			
Amalan Kolaboratif	B45	.606	.862	8.927	.64
	B43	.637			
	B42	.653			
	B41	.637			
	B40	.735			
	B39	.656			
	B38	.589			
Pembinaan Norma dan Nilai	B26	.495	.878	6.239	.50
	B25	.674			
	B24	.405			
	B23	.591			
	B21	.394			
	B20	.485			
	B12	.351			
	B19	.687			
Tumpuan kepada Pembelajaran Murid	B37	.529	.895	7.892	.59
	B36	.597			
	B35	.685			
	B33	.508			
Dialog Reflektif	B79	.626	.870	6.288	.53
	B75	.614			
	B74	.706			
	B73	.668			
	B72	.428			
	B71	.436			
	B68	.349			

Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif	B67	.438	.859	8.238	.59
	B51	.740			
	B49	.729			
	B48	.583			
	B44	.531			
Berkongsi Amalan Peribadi	B62	.545	.857	8.897	.58
	B61	.531			
	B60	.682			
	B59	.688			
	B58	.581			
	B57	.579			
	B56	.570			
	B55	.546			
	B54	.594			
	B53	.582			

4.6.8 Model Semakan Semula Hubungan Antara Dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)



Rajah 4.10 Model Semakan Semula Hubungan Antara Dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)

Nota. I= Dimensi Pembinaan Norma dan Nilai; I_2= Dimensi Tanggungjawab secara Kolektif untuk Pembelajaran Murid; II= Dimensi Tumpuan kepada Pembelajaran Murid; III= Dimensi Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif; III_2= Dimensi Amalan Kolaboratif; IV= Dimensi Berkongsi Amalan Peribadi; V= Dimensi Dialog Reflektif

Analisis CFA yang dijalankan menunjukkan wujud kesepadanan yang lebih baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA = .049 (< .08), nilai indeks GFI = .909 (> .90), CFI= .960 (> .90) dan Ratio Chisq/df = 1.968 (< 5.0). Statistik kesepadanan model persamaan struktural berjaya menunjukkan bahawa kesemua indeks kesepadanan model menepati nilai seperti disarankan.

Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .58 hingga .88 serta mempunyai anggaran parameter *Regression Weight* (R) yang signifikan ($p < .05$) serta nilai signifikan pemberat regresi (C.R.) melebihi nilai kritikal ± 1.96 (Jadual 4.34). Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur ialah peramal kepada pemboleh ubah laten seperti mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation* (R^2). Analisis untuk menentukan kesahan diskriminan telah dijalankan dan menunjukkan bahawa setiap dimensi yang digunakan dalam kajian ini menepati nilai kesahan diskriminan yang ditetapkan. Inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid ialah .861. Inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan berkongsi amalan peribadi ialah .768. Inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan dialog reflektif ialah .655. Inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan amalan kolaboratif ialah .613. Inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan individu dan pembelajaran profesional kolektif ialah .584. Inter-korelasi (r) antara pembinaan norma dan nilai dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .500.

Selanjutnya, inter-korelasi (r) antara tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid dengan berkongsi amalan peribadi ialah .780. Inter-korelasi (r)

antara tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid dengan dialog reflektif ialah .712. Inter-korelasi (r) antara tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid dengan individu dan pembelajaran profesional kolektif ialah .650. Inter-korelasi antara tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .548.

Inter-korelasi (r) antara berkongsi amalan peribadi dengan dialog reflektif pula .695. Inter-korelasi (r) antara berkongsi amalan peribadi dengan amalan kolaboratif ialah .786. Inter-korelasi (r) antara berkongsi amalan peribadi dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .666.

Inter-korelasi (r) antara dialog reflektif dengan amalan kolaboratif ialah .690. Inter-korelasi (r) antara dialog reflektif dengan individu dan pembelajaran profesional kolektif ialah .647. Inter-korelasi (r) antara dialog reflektif dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .565.

Di samping itu, inter-korelasi (r) antara amalan kolaboratif dengan individu dan pembelajaran profesional kolektif ialah .847. Inter-korelasi (r) antara amalan kolaboratif dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .687. Inter-korelasi (r) antara amalan kolaboratif dengan tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid ialah .711.

Akhirnya, inter-korelasi (r) antara individu dan pembelajaran profesional kolektif dengan tumpuan kepada pembelajaran murid ialah .727. Inter-korelasi (r) antara individu dan pembelajaran profesional kolektif dengan berkongsi amalan peribadi ialah .807.

Jadual 4.34

Pemberat Regresi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal dan InterKorelasi bagi Kesahan Cadangan Model Pengukuran Pengelompokan Instrumen Kajian

	Kovarian		Estimate	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Pemberat Regresi (F.L)	Nilai Signifikan
B55	<---	IV	1.000			.746	
B56	<---	IV	.927	.060	15.514	.779	***
B57	<---	IV	.854	.050	17.042	.791	***
B59	<---	IV	.869	.058	15.037	.800	***
B60	<---	IV	.929	.057	16.276	.815	***
B62	<---	IV	.791	.054	14.528	.737	***
B48	<---	III	1.068	.083	12.900	.779	***
B49	<---	III	1.107	.078	14.167	.881	***
B51	<---	III	1.164	.083	14.091	.868	***
B67	<---	III	1.000			.637	
B73	<---	V	.993	.051	19.512	.815	***
B74	<---	V	1.000			.880	
B75	<---	V	.879	.046	19.141	.803	***
B33	<---	II	1.000			.751	***
B37	<---	II	1.054	.099	10.605	.672	***
B12	<---	I	1.000			.575	
B20	<---	I	1.199	.117	10.274	.712	***
B23	<---	I	1.349	.125	10.771	.780	***
B38	<---	III_2	1.000			.761	
B39	<---	III_2	1.107	.058	19.013	.815	***
B41	<---	III_2	1.123	.070	15.978	.800	***
B45	<---	III_2	1.104	.072	15.255	.765	***
B14	<---	I_2	1.000			.583	
B15	<---	I_2	1.042	.099	10.572	.718	***
B17	<---	I_2	1.133	.104	10.843	.751	***
Nilai r							
I	<-->	I_2		.016	7.295	.861	***
IV	<->	I		.017	7.887	.768	***
V	<->	I		.015	7.638	.655	***
I	<->	III_2		.014	7.108	.613	***
III	<->	I		.016	6.663	.584	***
II	<->	I		.016	5.960	.500	***
IV	<->	I_2		.020	8.021	.780	***
V	<->	I_2		.018	8.032	.712	***
III	<->	I_2		.019	7.049	.650	***
II	<->	I_2		.019	6.344	.548	***
IV	<->	V		.020	9.310	.695	***
IV	<->	III_2		.021	9.376	.786	***
IV	<->	II		.024	8.166	.666	***
V	<->	III_2		.018	9.263	.690	***
III	<->	V		.021	8.334	.647	***
V	<->	II		.021	7.620	.565	***
III	<->	III_2		.024	8.954	.847	***
II	<->	III_2		.022	8.285	.687	***
III	<->	II		.027	8.053	.727	***
III_2	<->	I_2		.017	7.702	.711	***
IV	<->	III		.026	8.768	.807	***

Nota. I= Dimensi Pembinaan Norma dan Nilai; I_2= Dimensi Tanggungjawab secara Kolektif untuk Pembelajaran Murid; II= Dimensi Tumpuan kepada Pembelajaran Murid; III= Dimensi Individu dan Pembelajaran Profesional Kolektif; III_2= Dimensi Amalan Kolaboratif; IV= Dimensi Berkongsi Amalan Peribadi; V= Dimensi Dialog Reflektif

Kesimpulan dari analisis SEM yang dijalankan dalam kajian ini menunjukkan bahawa dimensi KPP mempunyai hubungan yang positif dan signifikan secara statistik dengan item persepsi guru tentang amalan KPP. Model SEM yang dibina juga adalah sepadan dengan data kajian (Rajah 4.10).

Bab ini telah menghuraikan dapatan dari analisis yang dijalankan secara deskriptif dan inferensi menggunakan perisian SPSS 22.0 dan AMOS-SEM. Kajian ini bertujuan menjawab enam soalan kajian. Dapatan kajian diringkaskan seperti dalam Jadual 4.35 di bawah.

Jadual 4.35

Ringkasan Dapatan Kajian

Soalan Kajian	Dapatan Kajian
Soalan Kajian 1: Apakah tahap persepsi terhadap amalan KPP sekolah rendah SBT di Malaysia?	Tinggi secara keseluruhan dan setiap dimensi.
Soalan Kajian 2: Adakah wujud perbezaan yang signifikan antara tahap amalan KPP sekolah rendah SBT di Malaysia berdasarkan jenis sekolah?	Terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap amalan KPP sekolah rendah SBT di Malaysia berdasarkan jenis sekolah. Kewujudan perbezaan pendapat antara guru di ketiga-tiga aliran sekolah rendah yang merupakan SBT.
Soalan Kajian 3 (a): Adakah wujud perkaitan yang signifikan antara amalan KPP dengan pengalaman mengajar di sekolah rendah SBT di Malaysia?	Terdapat perkaitan yang signifikan antara amalan KPP dengan pengalaman mengajar di sekolah rendah SBT di Malaysia.
Soalan Kajian 3 (b): Adakah wujud perkaitan yang signifikan antara amalan KPP dengan jantina di sekolah rendah SBT di Malaysia?	Tidak terdapat perkaitan yang signifikan antara amalan KPP dengan jantina di sekolah rendah SBT di Malaysia.
Soalan Kajian 4:	

Apakah pangkatan amalan KPP berdasarkan dimensi di sekolah rendah SBT?

Soalan Kajian 5:

Apakah faktor halangan kepada keberkesanan KPP sekolah rendah SBT di Malaysia?

Soalan Kajian 6:

Adakah wujud kesepadanan antara model amalan KPP dicadangkan dengan data kajian?

Dimensi **pembinaan norma dan nilai** berpangkalan paling dominan di sekolah rendah SBT di Malaysia.

Secara keseluruhan, setiap aliran sekolah rendah berprestasi tinggi mengalami masalah dari segi kekangan masa dan ketidakpuasan terhadap kepimpinan barisan pentadbir.

Model SEM yang dibina adalah sepadan dengan data kajian (Rajah 4.13).

BAB 5

PERBINCANGAN, RUMUSAN DAN CADANGAN

5.1 Pendahuluan

Bab ini melaporkan lima bahagian iaitu ringkasan kajian, perbincangan dapatan kajian, rumusan dapatan kajian, implikasi dapatan kajian, sumbangan kajian dan cadangan kajian lanjutan. Bagi ringkasan kajian merangkumi tujuan kajian, soalan kajian, metodologi dan dapatan kajian. Bahagian perbincangan pula menjelaskan dapatan kajian berkaitan amalan KPP berdasarkan teori dan kajian lepas. Di samping itu, dapatan kajian dibincang secara teoritikal dalam bahagian implikasi kajian manakala cadangan dan sumbangan kajian menyumbang kepada bidang Pendidikan di Malaysia pada masa akan datang.

5.2 Ringkasan Kajian

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengenal pasti persepsi guru terhadap amalan KPP dari SBT sekolah rendah di Malaysia. Kerangka konseptual kajian ini telah dibina berdasarkan amalan yang telah dibangunkan oleh pengkaji Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich dan Nattaporn Lawthong (2010). Pendekatan kajian adalah secara kuantitatif dan kualitatif. Kajian tinjauan digunakan untuk mendapatkan maklum balas data kajian. Pendekatan kajian secara kualitatif pula digunakan oleh pengkaji untuk mendapatkan maklumat tentang halangan yang dihadapi oleh responden di sekolah. Guru yang berkhidmat di SBT peringkat sekolah rendah, Malaysia menjadi populasi kajian ini. Sampel dipilih berdasarkan formula pengiraan Cochran (1977) dan jadual penentuan saiz sampel oleh Krejcie & Morgan (1970). Jumlah responden kajian ini adalah seramai 402 orang guru.

Instrumen kajian adalah terdiri daripada satu set soal selidik yang mengandungi tiga bahagian iaitu bahagian A berkaitan profil responden, bahagian B item amalan KPP dan bahagian C ialah soalan terbuka. Seterusnya, perisian SPSS dan AMOS digunakan oleh pengkaji untuk menganalisis data bagi menjawab enam soalan kajian secara statistik deskriptif dan inferensi.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tahap amalan KPP oleh guru yang berkhidmat di SBT peringkat sekolah rendah, Malaysia adalah tinggi. Dalam pada itu, dimensi tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid bertahap paling rendah. Dimensi yang bertahap paling tinggi ialah dimensi pembinaan norma dan nilai. Dimensi-dimensi lain mempunyai hasil min dan sisihan piawai yang melebihi min keseluruhan. Dimensi amalan kolaboratif mendapat hasil min yang hampir dengan min keseluruhan.

Perbezaan yang signifikan berlaku antara tahap amalan KPP, sekolah rendah SBT di Malaysia setelah melakukan analisis kumpulan pelbagai berdasarkan ketiga-tiga jenis sekolah rendah iaitu 28 buah SK, enam buah SJKC dan dua buah SJKT. Di samping itu, hasil ujian kritikal *ratio* menunjukkan bahawa *structural path* antara konstruk adalah berbeza-beza antara guru-guru di ketiga-tiga jenis sekolah dengan amalan KPP. Namun, amalan KPP masih signifikan di antara ketiga-tiga aliran sekolah. Hasil analisis jumlah varians terhadap setiap amalan KPP juga menunjukkan pendapat guru terhadap amalan KPP adalah berbeza-beza antara sekolah.

Dapatan kajian melalui ujian model SEM yang melibatkan perbandingan struktur model *unconstraint* dan model *constraint* dengan sokongan hasil kajian *Goodness-of Fit* menunjukkan bahawa wujudnya perkaitan yang signifikan antara amalan KPP dengan pengalaman mengajar guru di sekolah rendah SBT di Malaysia. Di samping itu, kajian ini juga melaksanakan ujian kritikal *ratio* untuk

unstandardized regression weights dan *standardized regression weights* bagi setiap kategori pengalaman mengajar iaitu pengalaman mengajar selama lima tahun dan ke bawah, pengalaman mengajar selama lima hingga sepuluh tahun, pengalaman mengajar selama sebelah hingga dua puluh tahun dan pengalaman mengajar melebihi dua puluh tahun. Hasil kajian menunjukkan keempat-empat kategori pengalaman mengajar adalah signifikan. Melalui analisis SEM, nilai varians juga adalah berbeza bagi setiap kategori pengalaman mengajar.

Analisis kumpulan pelbagai (*multigroup analysis*) antara model *constraint* dan model *unconstrained* adalah tidak signifikan. Kesimpulannya, kajian ini menunjukkan jantina guru di sekolah rendah SBT di Malaysia tidak wujud perkaitan yang signifikan dengan amalan KPP.

Selanjutnya, pangkatan amalan KPP berdasarkan dimensi telah dijalankan melalui program SPSS. Secara keseluruhannya, dapatan kajian menunjukkan bahawa KPP, SBT bagi tiga aliran sekolah rendah iaitu SK, SJKC dan SJKT di Malaysia berada pada tahap tinggi. Semua amalan berada pada tahap tinggi kecuali amalan kolaboratif yang bertahap sederhana. Secara terperinci amalan pembinaan nilai dan norma berada pada tahap tertinggi. Kajian ini telah menjelaskan corak amalan KPP guru di SBT bagi ketiga-tiga aliran sekolah rendah. Hasil kajian juga menunjukkan perbezaan corak dari segi perkongsian amalan, keperluan berdialog antara guru dengan murid di SBT sekolah rendah.

Dapatan kajian juga mendapati perbezaan tahap amalan KPP bagi sekolah rendah SBT di Malaysia adalah disebabkan tahap perkongsian amalan yang berlainan, kekerapan berdialog dan keperluan berdialog di kalangan guru dan prihatin terhadap keperluan guru serta murid. Selain itu, amalan pembinaan norma dan nilai sentiasa dilaksanakan dalam budaya kerja di sekolah dengan sentiasa melibatkan diri dalam

pencapaian murid dan berkongsi idea bersama rakan sejawat. Dari segi tumpuan kepada pembelajaran murid, guru-guru berpendapat bahawa mereka kurang peluang untuk melibatkan diri dalam aktiviti pembelajaran dengan institut pengajian tinggi. Guru juga berpendapat bahawa mereka sentiasa bekerjasama dalam hal kurikulum sekolah tetapi kolaboratif untuk menilai pencapaian murid menerusi proses *empowerment* masih kurang memuaskan. Guru-guru sekolah rendah SBT di Malaysia sentiasa menunjukkan minat untuk berkongsi amalan peribadi dengan mengambil bahagian dalam perbincangan, pembelajaran dan perancangan kurikulum serta pembelajaran murid. Dalam aspek dialog reflektif pula, guru berpendapat mereka jarang menyelesaikan masalah yang dihadapi oleh murid di luar kawasan sekolah. Hasil kajian menunjukkan bahawa guru berpendapat sifat penyayang amat penting bagi seseorang guru di sekolah supaya semangat kekitaan dapat wujud dalam kalangan warga sekolah. Dapatan kajian untuk amalan individu dan pembelajaran profesional kolektif menunjukkan guru sekolah rendah SBT di Malaysia kurang mengambil peluang memimpin perkembangan profesionalisme guru dan mengikut arahan. Mereka jarang menyuarakan pandangan yang kemungkinan dapat membantu kecemerlangan. Akhirnya, guru masih kurang inspirasi atau pengaruh atau menjadi contoh terbaik kepada rakan sejawat di sekolah.

Dapatan kajian halangan yang dihadapi oleh guru dapat dirumuskan dalam lima aspek iaitu kepimpinan dan pentadbiran sekolah, data ujian sebagai penanda aras pencapaian murid sekolah, pelaksanaan kurikulum peringkat sekolah, amalan kolaborasi dan iklim sekolah. Sehubungan itu, barisan pemimpin dan pentadbir sekolah merupakan tunjung kepada sesebuah sekolah untuk berjaya. Namun, guru berpendapat pentadbir sekolah kurang berfikiran terbuka untuk menerima pandangan atau idea baru, kurang amalan inovatif dan kreatif, bersifat kepimpinan autokratif

atau kepimpinan dari atas ke bawah. Barisan pentadbir kurang kemahiran untuk menentukan strategik pengurusan sekolah yang berkesan. Misalnya, wujudnya amalan kolektif antara warga sekolah. Guru kurang merasai sokongan padu daripada barisan pentadbir. Hal ini berlaku apabila amalan kolaborasi untuk meningkatkan mutu pembelajaran dan pengajar adalah pada tahap kurang memuaskan.

Selanjutnya, dapatan kajian mendapati guru kurang cekap dalam pengurusan masa dari segi perancangan tugas harian seperti kemasukan data-data ujian atau peperiksaan murid. Di samping itu, guru juga kurang efisien mengendalikan perisian komputer untuk membantu penyelesaian tugas. Tambahan pula, dapatan kajian juga mendapati kemudahan teknologi maklumat yang disediakan oleh pihak sekolah juga kurang lengkap. Oleh sebab halangan-halangan tersebut, kebolehpercayaan data telah menjadi tanya soal untuk menjadi penanda aras pembangunan sekolah. Dalam pada itu, pihak sekolah yang terlalu mementingkan pencapaian data akademik telah menyebabkan pengabaian potensi sesetengah murid yang berkebolehan dalam bidang bukan akademik. Dapatan kajian juga menemui tenaga pengajar hilang tumpuan untuk memfokus kepada pembelajaran murid. Hal ini berlaku ekoran daripada kepelbagaian tugas atau pertindihan tugas yang perlu diuruskan oleh tenaga pengajar. Apabila tenaga pengajar menghadapi masalah dalam sekolah, mereka kekurangan rujukan bertulis atau kepakaran sebagai panduan atau sebagai khidmat nasihat. Dapatan kajian mendapati guru di sekolah jarang bekerjasama dengan komuniti di luar sekolah seperti institusi pendidikan tempatan awam atau swasta. Iklim sekolah atau iklim pembelajaran sekolah adalah kurang memuaskan kerana masalah disiplin murid, kekurangan kemudahan yang disediakan oleh pihak sekolah bagi tujuan pembelajaran dan aktiviti guru serta suasana pembelajaran murid sekolah yang

kurang ceria dan aktif. Kesemua halangan tersebut telah menjejaskan kejayaan mewujudkan sebuah sekolah yang berbudaya KPP.

Keputusan analisis SEM menunjukkan amalan KPP mempunyai hubungan signifikan secara statistik dengan item persepsi guru tentang amalan KPP. Model SEM yang dibina juga adalah bersepadanan dengan data kajian.

5.3 Perbincangan Dapatan Kajian

5.3.1 Tahap persepsi terhadap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Dapatan kajian mendapati guru di SK lemah dari segi tumpuan kepada pembelajaran murid dan berusaha gigih dari segi pembinaan norma dan nilai. Guru di SJKC juga lemah dari segi tumpuan kepada pembelajaran murid dan berusaha untuk pembinaan norma dan nilai. Keadaan yang sama juga berlaku di SJKT di mana tumpuan kepada pembelajaran murid masih kurang diambil berat oleh guru dan berkongsi amalan peribadi dipentingkan oleh guru.

Keseluruhannya, amalan KPP oleh guru di sekolah rendah SBT, Malaysia bagi ketiga-tiga aliran adalah tinggi dan amat mementingkan amalan pembinaan norma dan nilai dalam kalangan komuniti sekolah. Selain itu, guru di sekolah rendah SBT, Malaysia juga rela bertanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran warga sekolah secara kolektif. Namun demikian, tumpuan guru terhadap pembelajaran murid masih kurang memuaskan.

Dapatan kajian di atas adalah sama dengan kajian yang menemui amalan KPP bertahap tinggi. Namun, hasil kajian menunjukkan susunan pangkatan bagi amalan tersebut adalah mengikut urutan dimensi perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi, dimensi pembelajaran dan pengaplikasian, dimensi sokongan, dimensi perkongsian

kepemimpinan dan akhirnya dimensi amalan perkongsian personal. Selain itu, dimensi amalan perkongsian nilai sentiasa dipraktikkan oleh pentadbir dan guru sekolah kajian. Kekerapan paling tinggi untuk dimensi ini menunjukkan sekolah kajian amat mementingkan pencapaian visi dan misi sekolah.

Dapatan kajian lepas yang dijalankan oleh Zuraidah Abdullah dan Rahimah Ahmad (2009) juga mendapati amalan KPP berada pada tahap kekerapan min yang sangat tinggi. Sehubungan itu, keputusan analisis dimensi kepemimpinan menyokong bertahap tinggi di sekolah menengah kebangsaan. Hal ini menunjukkan sekolah berkenaan berjaya membangunkan komuniti pembelajaran kepemimpinan. Hasil analisis dimensi misi dan visi menunjukkan dimensi ini penting untuk sekolah menengah kebangsaan, Malaysia. Kajian ini juga telah menunjukkan hubungan amalan kolaboratif di dalam warga komuniti sekolah menengah kebangsaan amat baik bagi tujuan meningkatkan pencapaian murid-murid. Perhubungan yang erat tersebut telah melicinkan proses penyampaian maklumat dan pembuatan keputusan. Selanjutnya, kajian tersebut juga mendapati dimensi perkongsian amalan personal berjaya melahirkan budaya berinteraksi. Namun, kejayaan tersebut berpandukan syarat seperti penjadualan sistematik, agihan sumber, sokongan moral dan sosial supaya mewujudkan situasi komunikasi yang berkesan.

Pemimpin sekolah menengah dan guru-guru telah bertanggungjawab untuk melakukan program penambahbaikan prestasi sekolah. Program-program tersebut menggalakkan guru belajar secara berterusan secara formal atau tidak formal dan membentuk budaya ilmu dalam kalangan komuniti guru. Hal ini menunjukkan tahap amalan KPP sekolah menengah di Malaysia berada pada tahap yang tinggi.

Selain itu, amalan pemimpin sekolah menengah dan guru-guru yang bertanggungjawab adalah selari dengan dapatan kajian oleh Rosnah dan Muhammad

Faizal A. Ghani (2013) yang juga mendapati amalan pembelajaran secara kolektif guru dipraktikkan pada tahap tinggi oleh semua guru SBT.

Dapatan kajian Curry, Nathan Dean (2010) pula mendapati terdapat perbezaan pelaksanaan amalan KPP antara sekolah rendah dan sekolah menengah. Dapatan kajian juga menemui efikasi guru berkorelasi dengan amalan KPP. Perbezaan tahap amalan juga berlaku antara guru dengan barisan pentadbir sekolah. Namun, kedua-dua golongan tersebut beramalan KPP pada tahap yang tinggi.

Walau bagaimanapun, dapatan kajian kualitatif yang telah dijalankan oleh Mitchell dan Tekeisha (2013) adalah tidak selari dengan kajian sebelum ini. Kajian tersebut menunjukkan guru menganggap amalan KPP hanya akan membantu sekolah jika dilaksanakan secara berstruktur, bergaris panduan dan dalam suatu jangka masa tertentu. Guru didapati masih kurang melaksanakan amalan KPP khususnya dalam pembentukan komuniti pembelajaran. Dapatan kajian mendapati guru berpendapat amalan KPP tidak bermanfaat sepenuhnya terhadap amalan profesional di sekolah.

Pada keseluruhannya, dapatan untuk kajian ini membuktikan bahawa guru-guru di sekolah kajian mempunyai tahap persepsi yang tinggi terhadap amalan KPP. Hal ini membuktikan guru-guru di sekolah khasnya guru sekolah rendah di SBT mengamalkan budaya dan amalan pembinaan norma dan nilai, tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran, tumpuan kepada pembelajaran murid, amalan kolaboratif, individu dan pembelajaran profesional, berkongsi amalan peribadi dan dialog reflektif. Secara langsung, budaya tersebut dapat meningkatkan prestasi murid. Di samping itu, amalan KPP merupakan satu *platform* untuk guru membina pengetahuan baru dan pedagogi baru secara berterusan (Mazlina, Aishah & Rashid, 2016).

5.3.2 Perbezaan antara tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia berdasarkan jenis sekolah.

Kewujudan perbezaan yang signifikan antara tahap amalan KPP sekolah rendah SBT di Malaysia dengan jenis sekolah. Kesemua amalan pembelajaran kolektif guru yang terdiri daripada lima elemen iaitu berinteraksi, berkongsi ilmu, mengambil tindakan secara berpasukan, pemantauan pembelajaran antara ahli dalam organisasi serta budaya kerja berpasukan untuk mencapai pelaksanaan yang tinggi. Pendapat tersebut hampir menyamai dapatan kajian oleh Rosnah dan Muhammad Faizal A. Ghani (2013) di mana terdapat empat amalan pembelajaran individu guru iaitu amalan pembelajaran yang bersungguh-sungguh, pembelajaran secara berterusan, inisiatif menghadapi cabaran dan amalan refleksi dan mengaplikasikan amalan terbaik di SBT.

Sehubungan itu, setiap *structural path* untuk SK, SJKC dan SJKT adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$) kecuali dimensi amalan kolaboratif ($< \pm 1.96$, $p > .05$) untuk SJKT adalah tidak signifikan. Namun, amalan kolaboratif adalah signifikan untuk SK iaitu ($\beta = .816$, $p < 0.05$) dan SJKC iaitu ($\beta = .758$, $p < 0.05$). Oleh itu, *structural path* antara konstruk adalah berbeza antara guru-guru daripada sekolah rendah SBT di Malaysia.

Di samping itu, hasil analisis varians menunjukkan guru SK amat mementingkan amalan kolaboratif dan masih kurang menumpukan perhatian kepada pembelajaran murid. Guru SJKC pula kerap berdialog prestasi tentang prestasi sekolah. Keadaan yang sama berlaku di SJKC di mana guru kurang tumpuan kepada pembelajaran murid. Guru di SJKT juga sentiasa berdialog prestasi tentang sekolah seperti guru di SJKC. Namun, guru di SJKT lemah dari segi amalan kolaboratif.

Hasil dapatan kajian di atas adalah berbeza dengan dapatan kajian Zuraidah Abdullah dan Rahimah Ahmad (2009) menunjukkan dimensi yang menjadi amalan di sekolah harian biasa dan sekolah cemerlang peringkat kebangsaan adalah perkongsian misi dan visi, perhubungan yang erat antara guru, sokongan kepimpinan, pembelajaran dan pengaplikasian secara kolektif, iklim yang kondusif dan berkongsi amalan peribadi.

Selain itu, dapatan kajian daripada pengkaji korea, Kyounghe Seo dan You-Kyung Han (2012) mendapati bahawa hubungan antara amalan KPP dan kepuasan guru adalah sangat rapat. Kajian tersebut dilakukan ke atas guru daripada sekolah rendah dan sekolah menengah. Hasil kajian tersebut adalah selari dengan dapatan kajian oleh Hord (1997b) yang melaporkan bahawa guru yang beramalan KPP menunjukkan semangat tinggi dan berasa amat puas hati dalam bidang tugas mereka. Hord berpendapat guru yang beramalan KPP berlaku perkongsian nilai dan visi. Kepimpinan dan pembuatan keputusan dan amalan ilmu profesional dan kolaboratif dapat mengurangkan masalah bertugas secara persendirian serta meningkatkan kepuasan. Sesungguhnya, dapatan kajian juga menunjukkan perkongsian nilai dan visi, kepimpinan bersama adalah berkorelasi dengan kepuasan guru masing-masing. Khususnya, perkongsian kepimpinan menunjukkan hubungan korelasi yang tinggi dengan kepuasan guru berbanding dengan amalan yang lain. Sebilangan besar pendidik dan pengkaji menekankan keperluan perkongsian kepimpinan untuk pembangunan sekolah.

Di samping itu, dapatan kajian oleh Golden (2017) melaporkan guru sering melibatkan diri dalam perbincangan profesional dan aktiviti yang berkaitan dengan pelaksanaan amalan KPP. Aktiviti yang tersebut melibatkan penilaian formatif biasa, tugas dan peluang pengajaran secara kumpulan. Selain itu, guru juga bersetuju

perkongsian idea dan kaedah yang efektif meningkatkan keberkesanan mereka dalam pengurusan kelas. Guru juga menekankan kepercayaan antara pentadbir dengan warga sekolah dan sebaliknya serta perbincangan secara terbuka juga akan menambahbaik sekolah dan pencapaian murid. Amalan KPP telah memberi keyakinan kepada guru supaya menjadi lebih profesional dalam kerjaya.

Dapatan kajian Su-ching Lin (2013) pula mendapati guru sekolah rendah di Taiwan mempunyai interaksi rakan sebaya, termasuk dialog reflektif, perkongsian nilai dan amalan dan pembelajaran kolektif. Sebaliknya, guru di sekolah menengah mempunyai tugas pengajaran yang berat dan lebih menekankan keputusan peperiksaan. Justeru, guru di sekolah menengah mempunyai persepsi yang rendah untuk amalan KPP.

5.3.2.1 Kaitan antara amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan pengalaman mengajar di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Kesignifikan berlaku antara amalan KPP dengan pengalaman mengajar guru di sekolah. Setiap *structural path* untuk pengalaman mengajar selama lima tahun dan ke bawah di SK, SJKC dan SJKT adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$). Hasil kajian tersebut adalah sepadan dengan dapatan kajian Amanda H. Cassity (2012) melaporkan bahawa guru veteran yang berkhidmat di sesebuah sekolah selama lima tahun atau kurang daripada lima tahun memberi kesan kepada persepsi amalan KPP. Hal ni kerana mereka kurang peluang untuk bekerjasama dan mengenali rakan sejawat dengan secara mendalam. Hal ini menunjukkan guru yang berkhidmat dalam masa yang singkat di sesebuah sekolah menghadapi masalah membina kepercayaan dan keberkesanan sekolah. Namun, dapatan kajian oleh Hillery, Patricia (2013) melaporkan bahawa golongan guru yang mempunyai pengalaman mengajar

sebanyak empat tahun atau satu hingga tiga tahun tidak mempunyai perbezaan persepsi terhadap KPP.

Guru yang bertugas selama lima tahun dan ke bawah menunjukkan 59% daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai dan 78% daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi.

Kategori guru yang berkhidmat selama lima tahun hingga sepuluh tahun di SK, SJKC dan SJKT juga adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$). Hasil dapatan kajian menunjukkan 18% daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid dan 61% untuk dialog prestasi.

Guru yang telah berkhidmat selama sebelas tahun hingga dua puluh tahun di SK, SJKC dan SJKT juga adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$). Dapatan kajian menunjukkan guru yang berpengalaman selama sebelas tahun hingga dua puluh tahun menyumbang 37% daripada varians untuk tumpuan kepada pembelajaran murid dan 89% daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi.

Guru yang berpengalaman melebihi dua puluh tahun di SK, SJKC dan SJKT adalah signifikan ($> \pm 1.96$, $p < .05$). Dapatan kajian menunjukkan guru yang berpengalaman melebihi dua puluh tahun menyumbang 22% daripada varians untuk pembinaan norma dan nilai dan 79% daripada varians untuk berkongsi amalan peribadi.

Namun demikian, dapatan kajian Robinson (2014) berpendapat pengalaman mengajar guru di sekolah rendah tidak mempunyai kaitan dengan pelaksanaan amalan KPP. Hasil kajian pengkaji tersebut menunjukkan guru yang telah berpengalaman mengajar dalam tempoh masa yang lama kurang berminat untuk beralih daripada amalan pembelajaran dan pengajar tradisional kepada KPP. Kajian tersebut adalah hampir selari dengan dapatan kajian oleh East, Kristy Ann (2015)

melaporkan tidak wujud perbezaan yang signifikan bagi kesemua aspek demografi responden dari segi jumlah tahun pengalaman mengajar. Di samping itu, hasil kajian Joyce (2004) melaporkan individu yang memilih kerjaya pendidikan adalah disebabkan sekolah merupakan tempat bertugas sebagai pendidik yang isolasi. Pengajaran secara isolasi tidak berkaitan dengan pengalaman mengajar tetapi berkaitan dengan metodologi semasa bertugas. Guru yang berpengalaman menyumbangkan pengalaman pengurusan kelas, amalan pengajaran yang baik dan elemen sekolah yang lain (Brown, 2003) kepada kumpulan ahli sekolah. Hal ini membawa metodologi yang baru dan idea yang membenarkan penerokaan baru (Darling Hammond, 2003). Dapatan kajian tersebut dapat menyimpulkan bahawa kebanyakan guru berpandangan positif terhadap amalan KPP.

5.3.2.2 Kaitan antara amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan jantina di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Dapatan kajian menunjukkan tidak wujudnya perkaitan yang signifikan antara jantina dengan amalan KPP. Ini membuktikan pandangan guru lelaki dan guru perempuan tidak menjejaskan pelaksanaan amalan KPP di SBT peringkat sekolah rendah, Malaysia. Dapatan kajian tersebut adalah selari dengan hasil kajian Schlichter Erika (2015) melaporkan ujian t-test yang dilakukan oleh pengkaji menunjukkan persepsi guru antara jantina lelaki dan perempuan terhadap amalan KPP adalah tidak signifikan. Ini bermakna jantina tidak mempengaruhi pelaksanaan amalan KPP. Guru rela melibatkan diri dalam amalan KPP. Dapatan kajian Su-ching Lin dan Hui-Ping Hsu (2014) dan East, Kristy Ann (2015) juga melaporkan bahawa jantina tidak mempunyai korelasi yang signifikan dengan amalan KPP.

Dapatan kajian menunjukkan guru lelaki kurang tumpuan kepada pembelajaran murid dan lebih berminat untuk berkongsi amalan peribadi. Guru perempuan juga kurang tumpuan kepada pembelajaran murid dan berinisiatif untuk berkongsi amalan peribadi dalam tugas harian di sekolah. Fenomena tersebut harus diberi perhatian dan ditambahbaikkkan oleh komuniti guru. Mereka perlu mengatur strategi pembelajaran terbaik untuk memimpin murid-murid yang lemah dalam pembelajaran supaya mencapai tahap yang lebih cemerlang.

5.3.3 Pangkatan amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) berdasarkan dimensi di Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Hasil kajian pangkatan bagi dimensi KPP menunjukkan dimensi pembinaan norma dan nilai berpangkatan paling tinggi diikuti dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid. Dimensi individu dan pembelajaran profesional kolektif berpangkatan yang ketiga. Seterusnya, dimensi tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid berpangkatan keempat, dimensi dialog reflektif berpangkatan kelima, dimensi berkongsi amalan peribadi berpangkatan yang keenam. Dan akhirnya, dimensi amalan kolaboratif berpangkatan yang ketujuh diamalkan oleh guru di sekolah. Perbezaan hasil kajian oleh (Zuraidah Abdullah & Rahimah Ahmad, 2009 dan Salamun, Zuraidah Abdullah, Rahimah Ahmad, Muhammad Faizal A. Ghani, 2012) melaporkan guru dari sekolah kebangsaan harian yang telah mendapat anugerah cemerlang dan sekolah kebangsaan harian biasa di Malaysia, kedudukan keutamaan dimensi ini mampu membentuk amalan KPP dimensi perkongsian nilai-nilai dan matlamat, keadaan yang menyokong, sokongan kepimpinan, pembelajaran dan pengaplikasian secara kolektif, sokongan struktur dan akhirnya, perkongsian amalan peribadi terbaik.

Dapatan kajian juga mendapati persepsi guru dari segi dimensi pembinaan norma dan nilai, guru memahami peranannya sebagai guru. Namun, guru kurang berasa semangat kekitaan untuk meningkatkan kemampuan diri di sekolah bertugas. Persepsi guru bagi dimensi tumpuan kepada pembelajaran murid menunjukkan guru sentiasa menghadiri program perkembangan profesionalisme staf bagi kekreatifan pengajaran. Namun demikian, guru kurang menyertai aktiviti pembelajaran dengan institusi pengajian tinggi seperti universiti untuk meningkatkan lagi keupayaan pengajaran. Dari segi dimensi amalan kolaboratif, guru sentiasa membangunkan kurikulum sekolah tetapi guru kurang menilai pencapaian murid menerusi proses *empowerment*. Persepsi guru bagi dimensi berkongsi amalan peribadi pula, guru bebas untuk memberi dan menerima pandangan daripada guru lain yang bertahap cemerlang. Namun, mereka kurang mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran dengan guru lain. Hasil kajian dimensi, dialog reflektif menunjukkan guru memiliki sikap penyayang tetapi guru masih jarang menyelesaikan masalah murid di luar sekolah. Persepsi guru bagi dimensi individu dan pembelajaran profesional kolektif, guru berpendapat mereka berkolaboratif dan berefleksi mengenai amalan baik sekolah. Namun demikian, guru berpendapat mereka kurang berpeluang untuk bekerjasama dengan pihak koperat. Persepsi guru berkenaan dimensi tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran murid menunjukkan guru sentiasa berkongsi pengalaman tugas dengan rakan sejawat. Namun, mereka masih belum menjadi inspirasi kepada rakan sejawat.

5.3.4 Halangan Yang Dihadapi Dalam Amalan-Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Bagi Sekolah Rendah Di Malaysia.

5.3.4.1 Data Ujian / Data Peperiksaan Menjadi Penanda aras Pencapaian Murid.

Guru sentiasa menghadapi kerja-kerja kemasukan data ujian ke dalam sistem dalam talian atau di luar talian. Justeru, guru-guru telah menghadapi pelbagai jenis masalah semasa tugas kemasukan data.

Dapatan kajian menunjukkan guru kurang kemahiran untuk mengaturkan masa untuk menyelesaikan tugas dengan lebih berkesan dan efektif. Fenomena tersebut adalah ekoran daripada masalah kekangan masa yang dihadapi oleh guru. Dapatan kajian tersebut adalah menyamai kajian Hasliza Hashim, Siti Munira Mohd Nasri dan Zarina Mustafa (2016) yang menyatakan guru menghadapi masalah kekangan masa kerana melibatkan tugas lain yang lebih penting untuk diberikan perhatian.

Dapatan kajian Noraini Mohamed Noh, Hani Merylina Ahmad Mustafa, Mahizer Hamzah, Mohd Arif Ismail dan Norazilawati Abdullah (2013) melaporkan hasil analisis regresi linear berganda membuktikan bahawa kemahiran penggunaan teknologi maklumat adalah faktor yang menyumbang kepada inovasi pengajaran guru. Sehubungan itu, dapatan kajian ini menemui guru kurang kemahiran untuk mengendalikan komputer khususnya perisian komputer tertentu. Kesannya, kelancaran tugas terjejas. Tambahan lagi, guru berpandangan data yang diperolehi daripada sumber data ujian adalah kurang tepat. Seterusnya, analisis data ujian dalam sistem komputer juga kurang kesahihan. Hal ini disebabkan oleh beberapa faktor seperti format ujian yang kurang selaras, situasi murid semasa menjawab soalan,

kemampuan dan penguasaan murid yang pelbagai dan kemahiran penggunaan komputer.

Hasliza Hashim, Siti Munira Mohd Nasri dan Zarina Mustafa (2016) berpendapat bahawa kemudahan teknologi maklumat seperti makmal komputer, penyediaan alatan berkaitan komputer yang mencukupi dan penyelenggaraan harus diberi perhatian. Namun demikian, dapatan temu bual kajian ini mendapati kebanyakan sekolah masih kekurangan kelengkapan komputer yang sempurna. Perkara tersebut berlaku kerana ketidakcukupan bilangan komputer untuk menampung keperluan dan permintaan penggunaan komputer.

Di samping itu, guru juga sentiasa menghadapi masalah kelajuan internet yang rendah. Kesannya, kelancaran tugas terjejas. Dapatan kajian tersebut adalah menyamai dapatan kajian Hasliza Hashim, Siti Munira Mohd Nasri dan Zarina Mustafa (2016) yang menemui sesetengah sekolah menghadapi masalah gangguan elektrik dan kelajuan sambungan internet. Sekolah masih kurang membekalkan capaian internet yang terbaik. Oleh itu, guru berasa kurang bersemangat kerana ketidaksempurnaan kemudahan teknologi.

Selain itu, menurut dapatan kajian ini, tugas kemasukan data ujian atau data peperiksaan yang berulang dan berterusan telah membebankan tugas guru. Tambahan pula, guru-guru mengalami masalah beban tugas kerana berlaku pertindihan tugas dan kuantiti tugas yang perlu diselesaikan amat banyak. Dapatan kajian tersebut adalah menyamai hasil kajian oleh Norashid Othman & Hamzah Md.Omar (2014) di mana beban tugas akademik bertahap tinggi ($M=3.79$, $SD=.211$), beban tugas bukan akademik juga bertahap tinggi ($M=4.43$, $SD=.174$). Begitu juga dengan beban tugas guru juga bertahap tinggi. Sebaliknya, dapatan kajian Noornazifah Md Suandi (2008) menemui guru sekolah rendah umumnya mengalami

tahap stres yang rendah dan hanya menghadapi tahap stres sederhana tinggi dari segi personaliti. Oleh itu, personaliti tidak memenuhi tahap stres. Faktor-faktor lain seperti bebanan tugas, interaksi secara interpersonal dan masalah pembelajaran murid juga tidak mempengaruhi tahap tekanan hidup guru.

Selain itu, murid yang berpotensi dalam bidang bukan akademik kadang-kadang diabaikan oleh guru atau pihak pentadbir sekolah. Kebiasaannya, murid yang lemah dalam akademik kurang diberi peluang untuk mengasah bakatnya dalam bidang lain.

5.3.4.2 Kepimpinan dan pentadbiran sekolah.

Guru berasa tertekan kerana pemimpin sekolah kurang fleksibel dalam hal-hal berkaitan guru seperti pengurusan kelas, masalah disiplin murid dan penglibatan dalam perancangan kurikulum sekolah. Guru berpendapat pemimpin sekolah kurang kurang kemahiran dan strategik pentadbiran dan pengurusan, kurang kemahiran komunikasi yang berkesan. Sehubungan itu, dapatan kajian Che Sulaiman dan Wahab (2017) juga menemui komitmen dan sikap guru adalah kurang memuaskan di mana guru-guru enggan memberi komitmen sebagaimana yang diperlukan oleh organisasi dalam usaha mencapai objektifnya. Komitmen yang merosot di kalangan guru terjadi apabila guru mempunyai masalah berkaitan sikap. Selain itu, guru mempunyai tahap efikasi sendiri yang rendah. Guru yang kurangnya efikasi sendiri menyebabkan mereka berasa negatif dan memandang halangan sebagai sesuatu yang sukar diatasi. Mereka cenderung untuk tidak mahu berusaha menambah pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan. Oleh itu, untuk menghadapi cabaran tersebut, barisan pemimpin sekolah, guru-guru dan staf di sekolah harus beramalan kepimpinan transformasional. Pemimpin sekolah harus mempercayai dan memberi keyakinan kepada pengikutnya, menggalakkan perubahan masa depan dan

membenarkan pengikut mempersoalkan tindakan seterusnya serta membimbing mereka ke arah yang lebih baik.

Dapatan kajian ini juga menemui guru kurang pengetahuan, teknik atau kemahiran yang berkesan untuk menjalankan tugas di sekolah. Sehubungan itu, Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran & Aminuddin Hassan (2014), iklim pembelajaran sekolah merangkumi waktu pengajaran, ketampakan, insentif guru untuk pembelajaran dan galakkan pembangunan profesional amat perlu dijadikan amalan guru dan pemimpin di sekolah demi kecemerlangan sekolah. Tambahan lagi, dapatan kajian Model Persamaan Struktural oleh Settaraming, Mohd. Anuar Abdul Rahman & Lokman Mohd. Tahir (2012) melaporkan peranan kepimpinan guru besar penting untuk mendorong pembelajaran guru secara berpasukan.

Dapatan kajian menemui pentadbir sekolah kurang dapat menerima pandangan atau cadangan pelbagai aspek demi pembangunan sekolah yang lebih cemerlang. Guru juga berpendapat pendidikan yang lebih cemerlang memerlukan inovatif dan kreatifan pengurusan kepimpinan. Hal ini adalah berikutan permintaan masyarakat dan cabaran pendidikan secara global. Menurut dapatan kajian Jamilah Man, Yahya Don dan Siti Noor Ismail (2016), kepimpinan transformasional dapat mempengaruhi staf ke arah pencapaian matlamat sekolah. Selain itu, corak kepimpinan tersebut juga menggalakkan individu bertindak dengan lebih baik ke atas persekitaran tempat bertugas dan dapat mempertimbangkan keperluan orang di sekelilingnya.

Berdasarkan dapatan kajian ini, bebanan tugas dirasakan oleh guru khasnya beban tugas untuk menguruskan kelas dan murid. Tambahan pula, arahan daripada pihak pentadbir secara *ad hoc*. Justeru, guru berasa kurang motivasi, lemah semangat dan kurang rasa kekitaan apabila berada di sekolah. Fenomena tersebut dapat

dikaitkan dengan dapatan kajian Norashid Othman dan Hamzah Md.Omar (2014) yang membuktikan semakin tinggi beban tugas guru semakin rendah tahap motivasi pengajaran guru di dalam kelas. Selain itu, dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Tajulashikin Jumahat, Fazura Mohd Noor dan Mohd Burhan Ibrahim (2013) menyatakan hubungan dengan ibu bapa murid menyumbang stres di kalangan guru. Oleh itu, pihak pentadbir sekolah perlu mencari langkah terbaik bagi menangani stres dalam profesion keguruan di sekolah masing-masing. Kualiti pengajaran yang tinggi berdasarkan guru yang bebas dari tekanan.

Budaya bekerjasama masih kurang diamalkan di sekolah. Pentadbir dan guru masih bertugas secara persendirian tanpa bekerjasama yang erat. Guru-guru juga jarang berkongsi ilmu atau pengalaman dalam perkhidmatan antara rakan sejawat. Menurut dapatan kajian oleh Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran dan Aminuddin Hassan (2014), guru besar, guru dan murid menjayakan setiap program dan aktiviti sekolah secara bersama. Penghargaan harus diberi kepada guru-guru dan murid-murid. Guru besar juga bertanggungjawab menyelaraskan piawaian dan amalan sekolah berdasarkan misi dan memberi sokongan padu di sekolah.

Komuniti pembelajaran memerlukan amalan berfikiran terbuka kepada idea baru dan akauntabili untuk pembelajaran. Amalan tersebut adalah amat sukar dipraktikkan dalam budaya birokrasi. Namun, amalan berfikiran terbuka untuk pembelajaran menjadi keperluan untuk sekolah terus maju. Hal ini demikian kerana komuniti pembelajaran memerlukan suara guru. Apabila mempunyai situasi perbezaan idea, sesetengah guru tidak berkeyakinan untuk mengemukakan pendapat atau mencabar pandangan umum yang dianggap memerlukan idea yang lebih bernas (Maloney & Konza, 2011). Justeru, pengemukakan pendapat secara ikhlas adalah sangat penting untuk membentuk kepercayaan dan semangat kekitaan yang

mendalam. Guru memerlukan penglibatan, sokongan dan komitmen semasa berada dalam komuniti pembelajaran (Fullan, 2006). Guru juga perlu berasa selamat, diberi penghormatan dan sokongan untuk mengambil risiko ketika menghadapi cabaran. Oleh itu, perkembangan komuniti mengikut permintaan masyarakat terhadap pengajaran, kepimpinan dan pembelajaran merupakan suatu cabaran yang perlu dihadapi oleh para pentadbir dan tenaga pengajar di sekolah (Lieberman & Miller, 2011).

Di samping itu, sokongan pentadbir adalah kritikal untuk penerusan komuniti pembelajaran. Hal ini demikian kerana perubahan kepimpinan pentadbir bermakna perubahan arah tuju komuniti sekolah kerana pentadbir mengawal masa dan Kuasa membuat keputusan individu guru atau sekumpulan guru dibalikan oleh mereka kepada pentadbir. Justeru, kemampuan guru-guru tersebut demi perubahan sekolah secara keseluruhan telah menjadi kurang. Guru berkenaan berasa kecewa dan terkongkong. Apabila pentadbir tidak berkongsi visi dan tidak mengemukakan visi yang baru, guru kehilangan peluang untuk respon.

5.3.4.3 Pelaksanaan Kurikulum Peringkat Sekolah.

Peranan pentadbir seperti pengetua atau pengarah sangat kritikal bagi menentukan kejayaan pelaksanaan kurikulum (Middlewood & Burton, 2001; Marsh & Willis, 2003) yang dipetik daripada Alias Mahmud (2012). Ini disebabkan pentadbir menentukan iklim organisasi dan menyokong ahli dalam melaksanakan perubahan. Wiles dan Bondi (2007) yang dipetik daripada Alias Mahmud (2012) pula menyatakan lebih dari 90 peratus kegagalan pelaksanaan kurikulum ialah disebabkan kekurangan kemahiran pengurusan dan pengetahuan pentadbir dan guru untuk melaksanakan kurikulum. Dapatan kajian tersebut dapat menyokong dapatan kajian ini yang mendapat jadual waktu yang dipegang oleh guru adalah kurang

seimbang berikutan pihak pentadbir yang kurang peka terhadap keperluan semasa murid dan juga guru. Kesannya, guru kehilangan arah tuju untuk menjalankan tugas pengajaran dengan lebih sempurna.

Dapatan kajian menunjukkan guru kekurangan kemahiran pengurusan masa untuk meningkatkan keberkesanan pembelajaran murid dan tugas-tugas lain. Selain itu, kepelbagaian tugas telah mengakibatkan guru hilang tumpuan ke atas perkara-perkara penting dalam pembelajaran dan perbincangan secara komuniti. Mereka terpaksa mengagihkan masa untuk bahagian tugas yang berlainan dalam suatu jangka masa tertentu. Justeru, guru kurang mengamalkan sifat dan daya kekreatifan dan inovatif dalam pedagogi pengajaran tersebut apabila aktiviti penyampaian kurikulum apabila berhadapan dengan murid. Mereka masih kurang pemahaman dan strategi untuk melaksanakan kurikulum terbaru yang merupakan sukatan kurikulum abjad ke-21. Akibatnya, keberkesanan pembelajaran murid terjejas. Selain itu, guru dalam kajian ini juga kurang mendapat peluang untuk bertemu dengan pakar kerana memerlukan bantuan rujukan pakar atau bantuan bertulis supaya kesempurnaan tugas dapat tercapai.

Dapatan kajian menunjukka guru berasa beban apabila kepelbagaian tugas yang perlu dijalankan dalam jangka masa tertentu. Hal ini telah mengakibatkan guru berasa keletihan dan hilang kesabaran. Dapatan kajian tersebut disokong oleh Habib Mat Som dan Syed Kamaruzaman Syed Ali (2011). Mereka berpendapat beberapa punca beban kerja adalah tugas bersifat perkeranian, kurang mendapat penghargaan atau sebarang maklum balas, masa yang terlalu singkat untuk menyiapkan tugas yang diamanahkan, kurang persefahaman dan sokongan dengan pentadbir sekolah, sesama rakan sejawat, kurang kemahiran atau ilmu dalam penyelesaian masalah yang dihadapi dan kekurangan peluang untuk membuat refleksi. Selain itu, punca yang

turut mempengaruhi prestasi guru adalah seperti persekitaran kerja yang kurang kondusif, amalan peribadi, kehendak masyarakat yang terlalu tinggi terhadap pencapaian sekolah, campur tangan pihak ibu bapa yang keterlaluan, masalah kewangan dan sebagainya.

5.3.4.4 Amalan kolaborasi atau bekerjasama.

Dapatan kajian East, Kristy Ann (2015) melaporkan guru sentiasa mengadukan masalah berkaitan masa, akauntabiliti dan tingkah laku negatif atau maklum balas negatif untuk menghadapi perubahan. Dari segi maklum balas tentang masa, guru berasa mereka menghadapi masalah kesuntukan masa untuk membincangkan strategi pelaksanaan amalan KPP. Hal ini berlaku kerana guru perlu menyelesaikan pelbagai jenis tugas yang lain dalam masa yang sama. Guru menghadapi masalah berpautan dengan guru di sekolah lain. Selain itu, mereka berpendapat tugas seperti kertas kerja, tugas pengurusan kelas dan persediaan pengajaran telah mengurangkan masa untuk aktiviti kolaboratif. Hal ini bermakna struktur organisasi yang dapat mempengaruhi warga organisasi untuk perubahan sekolah ke arah komuniti pembelajaran adalah amat penting. Amalan kolaboratif harus dijadikan sebagai amalan rutin dalam pembangunan sekolah (Harris dan Jones, 2010). Selain itu, banyak komen guru adalah berkaitan kesukaran dan ketidakupayaan untuk menjadualkan masa untuk berbincang dengan rakan sejawat. Dapatan kajian tersebut hampir menyamai dapatan kajian oleh Rachel dan Richard Penny (2014) yang melaporkan guru berpendapat hanya data dipentingkan semasa mesyuarat. Namun, masa tidak diizinkan untuk menjalinkan kolaborasi antara guru. Justeru, guru berasa mereka tidak mempunyai peluang untuk berfikir secara kreatif atau melakukan sesuatu hal yang lebih inovatif. Dapatan kajian tersebut adalah menyamai hasil kajian oleh Quonias Hudson (2015) berkenaan guru tidak

mempunyai masa untuk melakukan amalan kolaborasi antara rakan sejawat. Guru mempunyai tindakan negatif terhadap penyertaan KPP dan membuka minda diri untuk perubahan.

Selain itu, guru merupakan agen penting untuk membentuk KPP. Namun demikian, guru kurang persetujuan Bersama atau berlainan pendapat sehingga tidak dapat bersatu padu untuk menetapkan sasaran yang jelas dan mudah tercapai. Justeru, guru perlu beramalan kolektif dalam komuniti yang melibatkan dialog yang berkualiti tinggi, pembuatan keputusan, bertindak dan penilaian terhadap tujuan bersama. Melalui amalan tersebut, sekolah dapat menambah kapasiti untuk mencapai pencapaian pembelajaran murid dengan lebih cemerlang lagi. Guru juga perlu menentukan matlamat umum. Matlamat tersebut mendorong guru-guru berkongsi amalan terbaik, memerhati tindakan kolaboratif antara guru, maklum balas prestasi pasukan dan akuntabiliti serta tanggungjawab kepada orang lain. Namun demikian, guru yang beramalan pengasingan dan individualisme masih berkekalan dalam budaya sekolah (Gajda & Koliba, 2008).

Dapatan kajian menunjukkan guru kurang mempunyai peluang untuk berinteraksi dengan komuniti luar seperti institut pengajian tinggi untuk mendapat pengetahuan dan kemahiran terbaru dalam bidang pendidikan. Dapatan kajian ini disokong oleh dapatan kajian Dima Mazlina@Siti Aishah Abu Bakar dan Abdul Rashid Jamian (2016) yang berpendapat KPP juga memerlukan jalinan yang baik dan berterusan daripada pelbagai pihak dalam komuniti seperti pentadbir sekolah, masyarakat setempat, ibu bapa, guru-guru dan murid-murid. Namun demikian, dapatan kajian oleh Zakaria Othman (2016) mempunyai penemuan yang berbeza. Beliau menemui kebanyakan sekolah menjalin hubungan yang positif dengan institusi pendidikan tinggi swasta dan kerajaan. Pelbagai program dianjurkan

bersama bagi meningkatkan prestasi sekolah. Institusi kewangan dan syarikat korporat pula memberi bantuan kewangan dan barangan bagi memajukan sekolah yang memerlukan pertolongan.

5.3.4.5 Iklim sekolah.

Iklim sekolah yang bersesuaian mempengaruhi prestasi kerja guru di sekolah. Pernyataan tersebut disokong oleh dapatan kajian oleh Wan Na Eh Tem (2013) di mana iklim organisasi berhubungan signifikan dengan prestasi kerja. Selain itu, dapatan kajian oleh Wan Roslina Wan Ismail (2011) menyatakan iklim sekolah dapat memungkinkan proses pembelajaran dan pengajaran di sekolah. Melalui ujian model persamaan struktur, dapatan kajian menunjukkan amalan guru dan komitmen organisasi didapati mempunyai hubungan secara tidak langsung dengan amalan pembelajaran positif. Ini disebabkan iklim organisasinya lebih bersifat tertutup atau kurang terbuka. Selain itu, dapatan kajian oleh Khaziah Abdul Aziz dan Fauzi Hussin (2016) juga mendapati organisasi sekolah kajiannya kurang bersifat terbuka. Semangat kakitangan dan guru bertahap rendah kerana mereka tidak mencapai kepuasan dalam keperluan sosial. Mereka kurang motivasi semasa bertugas.

Dapatan kajian Mohd Faizul Mohd Noor, Mohd Saifulkhair Omar dan Fauzi Hussin (2014) mendapati jenis iklim sekolah terbahagi kepada dimensi interaksi, dimensi menyolong, dimensi pengurusan dan pentadbiran organisasi termasuk dimensi murid dan tekanan yang tinggi di kalangan guru. Namun, iklim sekolah dan tiga dimensinya tidak mempengaruhi stres secara signifikan kecuali dimensi pentadbiran organisasi yang mempunyai hubungan negatif dengan stres yang signifikan. Hasil dapatan kajian juga mendapati sekiranya tahap dimensi pentadbiran organisasi berfungsi dengan baik maka stres akan menurun. Sebaliknya, keberkesanan tahap pentadbiran organisasi kurang efektif akan meningkatkan tahap

stres warga sekolah. Oleh itu, guru akan berasa tertekan apabila wujud pengurusan dan pentadbiran organisasi yang bertahap rendah. Sehubungan itu, dapatan kajian ini mendapati beberapa keadaan atau faktor yang menyebabkan guru berasa iklim sekolah adalah kurang bersesuaian untuk aktiviti komuniti pembelajaran. Hasil kajian menemui keadaan masalah disiplin murid yang kurang terkawal, kekurangan tempat yang bersesuaian untuk melakukan perbincangan, inisiatif guru menggunakan kemudahan sekolah untuk tujuan komuniti pembelajaran, keceriaan sesebuah sekolah yang membawa kepada kegembiraan dan keseronokan belajar dan bertugas adalah kelemahan pengurusan dan pentadbiran sekolah yang perlu diambil perhatian dan penambahbaikan.

5.3.5 Model cadangan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi (SBT) di Malaysia.

Dapatan kajian Ahmad Marzuki Mohamad, Zairus Norsiah Azahar, Azhar Muhammad, Wan Hassan Wan Embong (2015) telah menggunakan kaedah metodologi model SEM untuk menguji sama ada komuniti Sekolah Menengah Agama mengamalkan amalan KPP dan cara pelaksanaannya. Hasil dapatan kajian menunjukkan item-item konstruk KPP tersebut boleh diterima dan mempunyai berkesahan tinggi. Sehubungan itu, nilai skor min bagi amalan KPP juga berada di tahap antara sederhana tinggi dan tinggi. Justeru, model struktural persamaan yang telah dihasilkan oleh pengkaji menunjukkan amalan KPP mula difahami oleh guru dan pemimpin sekolah. Amalan KPP dipraktikkan walaupun tidak sepenuhnya telah memenuhi keperluan pelaksanaan amalan KPP.

5.4 Implikasi Kajian dan Cadangan

Kajian ini diharap dapat menyumbangkan pengetahuan dan pemahaman terhadap amalan KPP di SBT peringkat sekolah rendah Malaysia. Tiga jenis aliran sekolah rendah telah menjadi fokus kajian iaitu SK, SJKC dan SJKT. Secara umumnya, kajian berkaitan guru terhadap amalan KPP yang masih kurang dikaji di SBT peringkat sekolah rendah Malaysia. Sehubungan dengan itu, perbincangan berkenaan implikasi kajian memberikan fokus kepada aspek teoritikal yang dijadikan panduan dalam kajian ini, implikasi amalan yang dapat membantu melancarkan amalan KPP bagi melahirkan budaya kolaboratif yang berkesan di sekolah dan implikasi dasar dapat memberi peluang kepada KPM dan organisasi pendidikan khususnya sekolah rendah dalam kajian ini mengambil berat aspek amalan KPP dalam penambahbaikan kelancaran sistem Pendidikan negara.

5.4.1 Implikasi teori.

Kajian berjaya membuktikan bahawa amalan KPP terbahagi kepada lima dimensi iaitu perkongsian nilai dan norma, tumpuan kepada pembelajaran murid, amalan kolaboratif, berkongsi amalan peribadi dan dialog reflektif (Bulkley & Hicks, 2005a; Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong, 2010). Namun, hasil dapatan kajian ini mendapati amalan KPP mempunyai tujuh amalan iaitu pembinaan norma dan nilai, tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran, tumpuan kepada pembelajaran murid, amalan kolaboratif, individu dan pembelajaran profesional, berkongsi amalan peribadi dan dialog reflektif. Hasil dapatan kajian tersebut hampir sama dengan dapatan kajian Bolam et.al. (2008). Mereka menjelaskan amalan KPP yang efektif mempunyai lapan amalan iaitu perkongsian nilai dan visi, tanggungjawab bersama untuk murid, kolaborasi dalam pembelajaran berfokus, individu dan pembelajaran profesional secara kolektif, reflektif secara

profesional, bersifat terbuka dalam rangkaian perkongsian, keahlian, kepercayaan bersama dan hormat serta sokongan.

Selain itu, hasil dapatan kajian turut menjelaskan amanah sosial di kalangan guru, ibu bapa dan pemimpin sekolah akan menambah baikkan kerja-kerja rutin sekolah dan merupakan kunci untuk pembaharuan (Bryk & Schneider, 2002).

Kajian juga membuktikan perhatian pendidik bagi amalan KPP semakin meningkat sebagai sebahagian daripada usaha untuk menambah baikkan dalam pengajaran dan pembelajaran murid berasaskan sekolah berkomuniti profesional (Bryk, Camburn & Louis, 1999).

Dapatan kajian ini juga membuktikan halangan-halangan yang menjejaskan pelaksanaan amalan KPP. Dapatan tersebut disokong oleh dapatan kajian Bulkley dan Hicks (2005b) yang mengatakan halangan dari aspek situasi struktural organisasi sekolah dan pengurusan sumber manusia sebagai guru akan menjejaskan perkembangan sekolah ke arah komuniti pembelajaran yang profesional. Oleh itu, organisasi pembelajaran bergantung kepada kesanggupan seseorang guru untuk menghadapi cabaran. Pembaharuan hanya akan berlaku jika guru ingin dan rela untuk cuba melahirkan idea yang baru dan berlaku perkongsian (Seashore, Anderson & Riedel, 2003).

5.4.2 Implikasi amalan.

Sesebuah sekolah yang cemerlang memerlukan guru yang mempunyai amalan kekitaan untuk melaksanakan amanah berdasarkan kepercayaan dan kolaborasi. Amalan-amalan tersebut mendorong guru memberikan perkhidmatan pendidikan yang terbaik bagi anak murid. Justeru, perubahan budaya kerja perseorangan kepada budaya kolaborasi akan semakin kukuh dalam kalangan warga sekolah.

Guru harus menyediakan diri dalam pembentukan komuniti sekolah menjadi organisasi pembelajaran dan mengutamakan murid. Setiap guru yang mengamalkan amalan KPP akan mengamalkan nilai kolektif dan sentiasa bekerjasama bagi meningkatkan kualiti sekolah rendah berprestasi tinggi Malaysia. Almanzar (2014) berpendapat guru akan bermotivasi tinggi apabila diberi peluang dan masa untuk bertugas bersama dalam aktiviti pembangunan pembelajaran profesional serta perkongsian amalan baik.

5.4.3 Implikasi Dasar.

Harapan dapatan hasil kajian dapat membantu KPM, JPN, PPD setiap negeri, Institut Aminuddin Baki (IAB), guru besar, guru dan pihak sekolah.

Sehubungan itu, keperluan abad ke-21 bagi peningkatan sistem pendidikan untuk memenuhi standard pendidikan antarabangsa dan aspirasi ibu bapa, masyarakat dan negara. Persiapan murid-murid perlu dipandang serius. Oleh itu, kajian ini telah menjalankan kajian berkaitan amalan KPP di 64 buah sekolah rendah dari tiga jenis aliran berbeza yang telah diiktirafkan oleh KPM di bawah program SBT. Sekolah tersebut merupakan sekolah yang memiliki ciri-ciri yang unik, cemerlang dari segi kurikulum dan kokurikulum serta dapat bersaing di peringkat arena antarabangsa. Sehubungan itu, kajian ini selaras dengan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 yang bertransformasikan budaya kerjasama antara rakan sejawat dan proses pensijilan mulai 2025 di mana kolaborasi menjadi amalan di kalangan guru dalam komuniti pembelajaran di sekolah rendah.

Selain itu, kementerian juga menggalakkan pihak sekolah sentiasa bekerjasama dengan ibu bapa, komuniti sektor swasta. Misalnya, mendapatkan bantuan atau nasihat daripada Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG), kumpulan alumni dan NGOs mengenai pelaksanaan kurikulum, kokurikulum dan kualiti guru.

Hasrat kementerian tersebut memang sudah mendapat perhatian oleh guru dalam kajian ini. Transformasi pendidikan berhadapan dengan pelbagai cabaran dan halangan. Justeru, penglibatan komuniti setempat dan sektor swasta dapat membantu sekolah mencapai sasaran yang telah ditetapkan dari semasa ke semasa.

Kualiti sekolah dapat ditingkatkan melalui perubahan budaya kerja di sekolah. Strategi untuk perubahan budaya merangkumi bimbingan dan pementoran, budaya merujuk data, penyelesaian masalah melalui perundingan, perkongsian ilmu pengetahuan, pemuafakatan, kolaborasi dan penerapan amalan terbaik KPP. Apabila semua budaya tersebut menjadi sebahagian daripada budaya kerja dalam kalangan guru di sekolah, kecekapan dan keberhasilan dapat dicapai.

5.4.4 Cadangan kajian lanjutan.

Penyelidikan ini telah berjaya membukikan bahawa tahap, pangkatan, faktor demografi jantina dan pengalaman mengajar dan halangan amalan. Akhirnya, kajian ini membentuk model amalan KPP, SBT peringkat sekolah rendah tiga jenis aliran utama di Malaysia berdasarkan amalan-amalan iaitu pembinaan norma dan nilai, tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran, tumpuan kepada pembelajaran murid, amalan kolaboratif, individu dan pembelajaran profesional, berkongsi amalan peribadi dan dialog reflektif. Dengan berdasarkan dapatan kajian tersebut, pengkaji melaksanakan kajian ini berfokus kepada SBT peringkat sekolah rendah tiga jenis aliran utama di Malaysia. Oleh itu, kajian seterusnya dicadangkan meluas kepada sekolah rendah harian biasa pelbagai jenis aliran di Malaysia. Tujuannya untuk memperolehi data tambahan yang lebih lanjut bagi meneliti persepsi, implikasi dan keberkesanan amalan KPP dalam penambahbaikan pencapaian murid. Selain itu, pelaksanaan kajian ini adalah berdasarkan instrument secara sekali sahaja. Oleh itu, pelaksanaan kajian secara pra-kajian untuk guru yang masih mengamalkan amalan

KPP pada peringkat awal akan membekalkan data asas berkenaan tahap keberkesanan amalan KPP. Akhirnya, kajian dilaksanakan kepada guru yang telah mengamalkan amalan KPP selama beberapa tahun ke atas persampelan kajian tertentu. Tambahan lagi, pelaksanaan kajian pada setiap hujung tahun untuk mendapat data secara berterusan. Dengan itu, perbandingan tentang pelaksanaan dan keberkesanan amalan dapat berjalan lancar. Selain itu, kajian ini hanya melibatkan pemboleh ubah jenis sekolah dan amalan KPP. Maka, pemboleh ubah yang lain boleh dilibatkan bagi mendalami lagi tahap amalan KPP dalam menghasilkan sekolah yang berkesan dan berprestasi tinggi. Oleh itu, dapatan kajian yang seterusnya dapat menyumbang kepada keberkesanan dan kemampunan pelaksanaan amalan KPP berdasarkan konteks sekolah rendah di Malaysia. Pengkaji dapat melanjutkan penyelidikan kepada pembangunan strategik untuk meningkatkan amalan KPP berdasarkan konteks sekolah rendah di Malaysia. Kajian perbandingan amalan KPP antara sekolah rendah kerajaan dengan sekolah rendah swasta juga dapat dilaksanakan oleh pengkaji bagi meneliti perbezaan tahap dan persepsi dan meneroka idea yang signifikan berdasarkan konteks bidang pendidikan di Malaysia.

5.4.5 Sumbangan kajian.

Kajian ini secara signifikan memberikan sumbangan kepada pembangunan pendidikan Malaysia terutamanya dalam bidang pengurusan dan pentadbiran pendidikan di peringkat sekolah rendah SK, SJKC dan SJKT. Responden yang terdiri daripada guru SBT sekolah rendah SK, SJKC dan SJKT seluruh Malaysia terlibat dalam kajian ini. Namun, hasil kajian berdasarkan model KPP, model elemen organisasi oleh Kaufman (1981) dan Teori Perkembangan Sosial Vygotsky (1978) berjaya membuktikan situasi sebenar amalan KPP dari segi pembinaan norma dan nilai, tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran, tumpuan kepada

pembelajaran murid, amalan kolaboratif, individu dan pembelajaran profesional, berkongsi amalan peribadi dan dialog reflektif bagi penambahbaikan profesionalisme guru dan kemajuan prestasi sekolah. Hasil kajian menunjukkan tahap amalan KPP yang tinggi dalam kalangan guru bukan sahaja penting untuk penambahbaikan pencapaian pengurusan sekolah bahkan juga dapat meningkatkan kecemerlangan murid bagi memenuhi hasrat peningkatan kualiti pendidikan di Malaysia. Lantaran itu, kewujudan amalan KPP seperti kolaboratif dan bertindak secara kolektif dalam tugas seharian guru dapat melancarkan proses perancangan pembelajaran dan pemudahcaraan. Hal ini demikian kerana amalan KPP akan memotivasikan guru berinisiatif untuk sentiasa dan terus belajar dengan cara membentuk pasukan pembelajaran dalam kalangan rakan sejawat. Secara langsung, amalan kolaboratif tersebut dapat membantu guru mencari kaedah penyelesaian masalah yang paling berkesan dan segala cabaran pendidikan dapat dihadapi oleh guru dengan lebih tabah lagi. Justeru, sesebuah sekolah akan dapat mewujudkan budaya pembelajaran khasnya dalam kalangan guru. Selain itu, kajian ini telah menggunakan analisis model SEM untuk mengenal pasti kesepadanan antara model amalan KPP berdasarkan pandangan guru SBT sekolah rendah. Hasil dapatan kajian ini diharapkan dapat membantu pegawai KPM, JPN, PPD, barisan pengurusan sekolah dan komuniti ibu bapa meneliti perkaitan amalan KPP. Oleh itu, pihak berkaitan dapat merancang dan menentukan pelan strategik bagi meningkatkan keberhasilan sekolah rendah di Malaysia.

5.5 Kesimpulan

Secara keseluruhannya, bab ini membincangkan dan mengupas hasil dapatan kajian di mana didapati tahap guru yang untuk amalan KPP, SBT bagi peringkat sekolah rendah di Malaysia adalah signifikan dan tinggi. Guru yang bertahap amalan KPP

tinggi berhubungan rapat dan memberi impak kepada pencapaian sekolah. Dimensi pembinaan norma dan nilai, tanggungjawab secara kolektif untuk pembelajaran, tumpuan kepada pembelajaran murid, amalan kolaboratif, individu dan pembelajaran profesional, berkongsi amalan peribadi dan dialog reflektif merupakan petunjuk kepada kecemerlangan serta keberkesanan sekolah.

Justeru, guru perlu mengubah sikap ke arah pembentukan komuniti pembelajaran dan mengenal pasti halangan dan mencari penyelesaian dan peluang bagi memastikan pertumbuhan dan pelaksanaannya. Untuk meningkatkan keberhasilan sekolah, guru perlu mengubah persepsi negatif kepada semangat berjuang terhadap tugas dan kemampuan mereka untuk memberi kesan kepada perubahan positif sekolah.

RUJUKAN

- Almanzar, A. (2014). *Impact of professional learning community practices on morale of urban high school teachers*. Dissertation Doctor of Education, Nova Southeastern University.
- Abdul Ghani Abdullah. (2005). Kepimpinan transformasi pengetua dan penggantian kepimpinan sebagai penentu komitmen terhadap organisasi dan perlakuan warga organisasi pendidikan. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, Jil. 20, 53–68, 2005. Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia.
- Ahmad Marzuki Mohamad, Zairus Norsiah Azahar, Azhar Muhammad & Wan Hassan Wan Embong. (2015). Komuniti pembelajaran profesional: aplikasi dalam kalangan komuniti smka di negeri Johor. *International Journal of Islamic studies Arabic language Education*. 2015, Vol. 2(1), 11-22.
- Alias Mahmud. (2012). Konsep dan model penilaian dalam pelaksanaan kurikulum. *Prosiding Seminar Penyelidikan Pendidikan dan Pembangunan Sumber Manusia* (PPPSM 2013), 28-29 Februari 2012, Universiti Putra Malaysia.
- Alicia O'Cathain & Kate J Thomas (2004). "Any other comments?" Open questions on questionnaires – a bane or a bonus to research? *BMC Medical Research Methodology* 2004, 4:25.
- Andrews, Dorothy & Lewis, Marian. (2007) *Transforming practice from within: the power of the professional learning community*. In: *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Professional Learning. Open University Press, Maidenhead, UK, 132-147. Dicapai pada 26 April 2014, daripada <http://www.sagepub.com>
- Awanis Mohd, Ainunmadiyah Mohd Nawawi & Siti Noor Ismail. (2016). Tahap efikasi guru dan hubungannya dengan pencapaian sekolah di sekolah-sekolah menengah dalam daerah bachok. *Proceeding of ICECRS*, 1 (2016) 312-326. Universiti Utara Malaysia. Dicapai pada 15 Mac 2017, daripada <http://dx.doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.500>
- Aziah Ismail, Loh Hooi Yen & Abdul Ghani Kanesan Abdullah. (2015). Komuniti pembelajaran profesional dan efikasi sendiri guru sekolah menengah di Pulau Pinang. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, Januari 2015, Bil. 2, Isu 1.
- Bartlett, J.E., II, Kotrlik, J. W., & Higgins, C.C. (2001). Organizational research: determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19(1), 44-47. Dicapai pada October 10, 2016, daripada [ftp://149.222-62-69.ftth.swbr.surewest.net/TreePDF/Determing Appropriate Sample Size in Survey Research.pdf](ftp://149.222-62-69.ftth.swbr.surewest.net/TreePDF/Determing%20Appropriate%20Sample%20Size%20in%20Survey%20Research.pdf)
- Ben Jensen, Julie Sonnemann, Katie Roberts-Hull & Amélie Hunter. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

- Betts, F. M. (1992). How systems thinking applies to education. *Educational Leadership*. Volume 50, Number 3. Improving School Quality, 38-41. Dicapai pada 26 April 2014, daripada [http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov92/vol50/num03/How- Systems-Thinking-Applies-to-Education.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov92/vol50/num03/How-Systems-Thinking-Applies-to-Education.aspx)
- Bolam et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol 2005. Department for Education and Skills. Dicapai pada 02 Jun 2013, daripada http://www.educationscotland.gov.uk/images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs_tcm4-631034.pdf
- Bolam, R., et.al. (2008). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research Report RR637*, University of Bristol 2005. Dicapai pada 81 April 2016, daripada <http://www.sagepub.com>
- Buyse, Virginia, Sparkman, Karen, L., Wesley & Patricia, W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69, 3; ProQuest Education Journals pg. 263. Dicapai pada 17 Mei 2017, daripada <https://www.psychosphere.com/Communities%20of%20Practice%20-%20Connecting%20What%20We%20Know%20with%20What%20We%20Do%20by%20Buyse%20et%20al..pdf>
- Bulkley, K. E., & Hicks, J. (2005a). Managing community: professional community in charter schools operated by educational management organizations. *Educational Administration Quarterly*. Dicapai pada 17 Mei 2017, daripada <http://www.sagepub.com>
- Bulkley, K. E., & Hicks, J. (2005b). Managing community: professional community in charter schools operated by educational management organizations. *Educational Administration Quarterly*. Dicapai pada 17 Mei 2017, daripada <http://www.sagepub.com>
- Brown, S. (2003). Working models: why mentoring programs may be the key to teacher retention. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 62, 18-21.
- Brown, Timothy A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Second Edition. New York : Guilford Press, 1-2.
- Browne, C. L. (2014). *Professional learning communities (PLCS) as a means for school-based science curriculum change*. Thesis Doctor of Philosophy School of Arts and Sciences. Columbia University, 28.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*. Dicapai pada 26 April 2014, daripada <http://www.sagepub.com>.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). Trust in schools. A core resource for school reform. March 2003, Volume 60, Number 6. *Creating Caring Schools*, 40-45.

- Carpenter, D. (2014a). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, Vol. 29 No. 5, 2015. Emerald Group Publishing Limited, 682-694. Dicapai pada 24 Julai 2017, daripada <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/IJEM-04-2014-0046>
- Carpenter, D. (2014b). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, Vol. 29 No. 5, 2015. Emerald Group Publishing Limited. 682-694. Dicapai pada 20 Jun 2017, daripada <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/IJEM-04-2014-0046>
- Cassity, Amanda, H. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism and student achievement in alabama middle and high schools*. Doctor of Philosophy Dissertation, University of Alabama. 71.
- Carter, S. (2016). Using confirmatory factor analysis to manage discriminant validity issues in social pharmacy research. *International Journal Of Clinical Pharmacy*. Dicapai pada 05 Septeber 2016, daripada <http://dx.doi.org/10.1007/s11096-016-0302-9>
- Che Sulaiman, I. S., & Wahab, J. A. (2017). Pendekatan kepimpinan transformasional menangani isu guru di sekolah. *Simposium Pendidikan diPeribadikan: Perspektif*. Risalah An-Nur (SPRiN2017).
- Chong C.K., Muhammad Faizal & Zuraidah Abdullah. (2016). Amalan komuniti pembelajaran profesional (KPP) di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Malaysia: Sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC) di Sarawak. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, Januari 2016, Bil. 3, Isu 1, 43-70. Dicapai pada 24 Jun 2016, daripada <https://ijie.um.edu.my/index.php/JUPIDI/article/view/8419/5852>
- Chua, Y.P. (2006). *Asas statistik penyelidikan: Kaedah dan statistik penyelidikan : Buku 1*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw Hill.
- Chua, Y.P. (2006). *Asas statistik penyelidikan: Kaedah dan statistik penyelidikan : Buku 2*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw Hill.
- Chua, Y.P. (2012). *Mastering research methods*. Shah Alam, Malaysia: McGraw-Hill Education.
- Chua, Y.P. (2013). *Asas statistik penyelidikan: Analisis data skala likert. Edisi kedua*. Shah Alam, Malaysia: McGraw-Hill Education, 93-128 & 170-206.
- Chua, Y.P. (2014). *Ujian regresi, analisis faktor dan analisis SEM: Kaedah dan statistik penyelidikan. Buku 5- Edisi kedua*. McGraw- Hill, 328-337.
- Cochran, W. G. (1977) . *Sampling techniques* (3rd ed.) New York: John Wiley & Sons.

- Cohen J. (1977). *Statistical Powers Analysis For The Behavioral Sciences*.126.
- Curry, Nathan Dean. (2010). *The implementation of professional learning communities components and perceptions of self-efficacy by teachers and school administrators*. Dissertation Doctor of Education. Texas A&M University - Commerce, ProQuest Dissertations Publishing, 185.
- Creswell. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research, Fourth edition*. Pearson Education, Inc, 375-421.
- Darling Hammond, L. (2003). *Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do*. Association for Supervision and Curriculum Development, 6-13.
- DeSimone, Justin A., Harms, Peter D., & DeSimone, Alice J. (2015). *Best practice recommendations for data screening*. Management Department Faculty Publications. Paper 124.
- Dima Mazlina@Siti Aishah Abu Bakar & Abdul Rashid Jamian. (2016). Pelaksanaan komuniti pembelajaran profesional (KPP) untuk peningkatan kemahiran guru Bahasa Melayu mengajar penulisan karangan. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, Julai 2016, Bil. 4, Isu 3.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: a bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle School Journal*, September 2007, Volume 39, Number 1,4-8. Dicapai pada 23 Mac 2017, daripada file:///C:/Users/HP/Downloads/EJ775771.pdf
- Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives, Vol.38, No.1*. California State University, Los Angeles, 105-123.
- East, Kristy Ann. (2015). *A study of professional learning communities: Characteristics of implementation and perceived effectiveness iimprovement schools in West Virginia*. Theses, Dissertations and Capstones. Paper 937.
- Edwin Roland Van Teijlingen. (2002). The Importance of Pilot Studies. *Nursing standard: official newspaper of the Royal College of Nursing · June 2002*. Bournemouth University. Department of Sociology University of Surrey Guildford GU2 5XH United Kingdom. Dicapai pada 20 Mei 2016, daripada <https://www.researchgate.net/publication/11173521>
- Elmore, R. F. (2003). A plea for strong practice. *Educational Leadership*, 61(3), 6-10.
- Foo, S.F. & Tang, K.N. (2005). Faktor-faktor yang mempengaruhi pengurusan kolaboratif. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, Jil. 20, 81–95, 2005.
- Ford, L., Branch, G., & Moore, G. (2008). *Formation of a virtual professional learning community in a combined local and distance doctoral cohort*. Dicapai pada 02 September 2012, daripada <http://www.sagepub.com>

- Fullan, M. (2006). *Leading professional learning. The School Administrator*, 10(63). Dicapai pada 12 Oktober 2016, daripada <http://www.aasa.org/publications/saarticledetail.cfm?ItemNumber=7565&snItemNumber=950&tnItemNumber=>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, Wallen & Hyun. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw – Hill International Edition.
- Gajda, R. & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: a field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*. Volume 92 Number 2. June 2008, 133-153. Dicapai pada 23 Mac 2017, daripada <http://bul.sagepub.com>
- Garis Panduan Pelaksanaan SBT, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Dicapai pada 20 Januari 2018, daripada file:///C:/Users/HP/Downloads/guideline_file_002627.pdf
- Ghasemi A., & Zahediasl, S. (2012). *Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians*. *Int J Endocrinol Metab.*;10(2), 486-489. Dicapai pada 20 Januari 2016, daripada <http://endometabol.com/3505.fulltext>
- Gleeson, M., & Davison, C. (2016). A conflict between experience and professional learning: subject teachers' beliefs about teaching english language learners. *RELC Journal* 2016, Vol. 47(1), 43–57.
- Goldstein, A. (2015). *Teachers' perceptions of the inflence of teacher collaboration on teacher morale*. Walden Dissertations and Doctoral Studies, Walden University. Dicapai pada 28 Februari 2016, daripada <http://scholars.waldenu.edu/dissertations>
- Golden, D. (2017). Teacher perception of professional learning communities on the instructional climate at flintville elementary school in Lincoln county. Tennessee. East Tennessee State University. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 3179. Dicapai pada 15 Jun 2016, daripada <http://dc.etsu.edu/etd/3179>
- Guerra, Ingrid. (2005). Outcome-based vocational rehabilitation: measuring valuable result. *Performance Improvement Quarterly*, 18 (3); ProQuest Education Journals, 65-75.
- Habib Mat Som & Syed Kamaruzaman Syed Ali. (2011). Komitmen guru dalam pelaksanaan kurikulum dan inovasi berkesan. *Masalah Pendidikan*, 34, 2011.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Babin, B.J., & Black, W.C. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed). New Jersey: Prentice Hall.

- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*. Volume 13 Number 2 July 2010, 172–181.
- Harris, A., Jones & Michelle Suzette. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement? *Cylchgrawn Addysg Cymru / Wales Journal of Education*, Volume 19, Number 1, March 2017, 16-38(23).
- Hasliza Hashim, Siti Munira Mohd Nasri & Zarina Mustafa. (2016). Cabaran yang dihadapi oleh guru dalam pelaksanaan persekitaran pembelajaran maya frog di bilik darjah. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, Vol. 31, 115–129.
- Halloran, J. D. (2011). Social science, communication research and the third world. *International Social Science Journal*, 1(14), 14-23. Dicapai pada 02 September 2012, daripada http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/halloran_1.pdf.
- Hariani Mohd Hamdan. (2011). *Sokongan guru besar dalam awalan Komuniti Pembelajaran Profesional di Sekolah Rendah Daerah Hulu Selangor*. Dissertation (M.Princ.) -- Institut Pengajian Kepengetuaan, Universiti Malaya.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). *Leading Learning for School Effectiveness*. To be published in 'Improving Schools' 2010 (Vol 2). Dicapai pada 18 Ogos 2013, daripada http://www.noii.ca/PDF/seminar2011/improving_schools_article-revised-a._harris_and_m._jones.pdf
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-Based Nursing* 18(3):66-67 · Dicapai pada 20 Jun 2017, daripada <https://pdfs.semanticscholar.org/9adb/f4217436bd3a596029a4178cdeed6f820b0e.pdf>
- Hillery, Patricia L. (2013). *Elementary school teacher and principal perceptions of the principal's leadership role in Professional Learning Communities*. ProQuest Dissertations Publishing, Ed.D. Dissertation. Widener University.
- Hipp, K. A., & Huffinan, J. B. (2003). *Professional Learning Communities: AssessmentDevelopment-Effects*. Paper presented at the Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia, January. Dicapai pada 29 Jan 2015, daripada <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482255.pdf>
- Hord, S. (1997a). *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory(SEAL).
- Hord, S. (1997b). Professional Learning Communities: What are they and why are they important? *Issues about Change*. 6(1).
- Huffman, J. B. (2001). *The role of shared values and vision in creating Professional Learning Communities*. Dicapai pada 26 Mei 2015, daripada <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED466028/pdf/ERIC-ED466028.pdf>

- Huffman & Hipp. (2003). *Professional Learning Community Organizer*, in J. B. Huffman and K.K. Hipp (eds) *Professional Learning Communities: Initiation to Implementation*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Jaggi, S. (2003). *Descriptive statistics and exploratory data analysis*. Indian Agricultural Statistics Research Institute. Library Avenue, New Delhi. Dicapai pada 20 Jun 2016, daripada http://www.iasri.res.in/ebook/eb_smar/e-book_pdf%20files/Manual%20II/1-Descriptive%20Statistics.pdf
- James H. Frey (2004). *Open-ended question: The sage encyclopedia of social science research methods*. Sage Publications, Inc. Dicapai pada 28 Mei 2018, daripada <http://dx.doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.592>
- Jamilah Man, Yahya Don & Siti Noor Ismail. (2016). *Hubungan kepemimpinan sekolah dengan tingkah laku guru generasi 'y'*. Proceeding of ICECRS, 1 (2016), 155-166. Dicapai pada 23 Mei 2017, daripada <http://dx.doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.592>
- Jia Zhang, Rui Yuan & Shulin Yu. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration & Leadership* 2017, Vol. 45(2) 219–237. Dicapai pada 20 April 2017, daripada <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143215617945>
- Joyce, B. (2004). *How are professional learning communities created? History has a few messages*. Phi Delta Kappan, 86, 76-83.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1969). "Common characteristics of open systems." In *systems thinking*, edited by F. E. Emery. Harmondsworth, England: Penguin Books Ltd.
- Kaufman, R., & Stakenas, R.G. (1981). Needs assesment and holistic planning. *Educational Leadership*, 612-616. Dicapai pada 29 Jun 2014, daripada http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198105_kaufman.pdf
- Kaufman, R. (2006). *Change, choices, and consequences: A guide to mega thinking and planning*. Amherst, MA. HRD Press Inc.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. *Sekolah Rendah. Pelajaran Rendah*. Portal Rasmi Kementerian Pendidikan Malaysia. Dicapai pada 20 Mac 2018, daripada <https://www.moe.gov.my/index.php/my/sekolah/sekolah-rendah>
- Khaziah Abdul Aziz & Fauzi Hussin. (2016). *Pengaruh iklim organisasi terhadap kepuasan kerja guru di sekolah menengah dalam daerah Kuala Terengganu*. Proceeding of ICECRS, 1 (2016), 49-58. Universiti Utara Malaysia, Malaysia.

- Khalid Johari, Zurida Ismail, Shuki Osman & Ahmad Tajuddin Othman (2009). Pengaruh jenis latihan guru dan pengalaman mengajar terhadap efikasi guru sekolah menengah. *Jurnal Pendidikan Malaysia* 34(2)(2009), 3 – 14.
- Kilbane, James F., Jr. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *NASSP Bulletin*. 93(3), 184–205. Dicapai pada 20 Jun 2016, daripada <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>
- Kimberlin A.G., & Winterstein C.L. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American Society of Health-System Pharmacists*. Vol 65 Dec 1, 2008, 2276-2284.
- Kjell Brynjulf Hjertø, Jan Merok Paulsen & Saku Petteri Tihveräinen (2014). Social-cognitive outcomes of teachers' engagement in learning communities. *Journal of Educational Administration* Vol. 52 No. 6, 2014, 775-791. Dicapai pada 10 Mac 2016, daripada www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 608.
- Kruse, S, Louis, K. S., & Bryk A. (1994). Building professional community in schools. Issues in restructuring schools, Issue Report No. 6 (Spring 1994): 3–6. *Parameters: A Literacy Leadership Toolkit, Research Resource Book 2009*. Pearson Education Canada, a division of Pearson Canada Inc.
- Kyounghee Seo & You-Kyung Han. (2012). The vision and the reality of professional learning communities in Korean schools. *KEDI Journal of Educational Policy*. 2012, Vol. 9 Issue 2, 281-298. 18p. 9 Charts.
- Lam, Y. L. J. (2004). Factors for differential developments in organizational learning: a case for Hong Kong schools. *International Journal of Educational Development*, 24, 155-166.
- Lee D., Hong H., Tay W., & Lee W.O. (2013). Professional learning communities in Singapore schools. *Journal of Co-operative Studies*, 46:2, Autumn 2013, 53-56.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning communities: the starting point for professional learning is in schools and classrooms. *Standards For Professional Learning*. Vol. 32 No. 4, 20.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. (NCEE 2017–4023). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Dicapai pada 20 Februari 2018, daripada <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20174023/pdf/20174023.pdf>

- Louis, K.S., & Marks, H.M. (1996). *Does professional community affect the classroom? Teachers work and student experiences in restructuring schools*. Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WI.; Wisconsin Center for Education Research, Madison. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996), 31.
- Louis, K.S., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change* (2006) 7:221–258. Dicapai pada 29 Jun 2014, daripada <http://schoolcontributions.cmswiki.wikispaces.net/file/view/PROFESSIONAL+LEARNING+COMMUNITIES+A+REVIEW+OF.pdf>
- Malek Shah Mohd.Yusof. (2005). The public service as a learning organization: The Malaysian experience. *Internation Review of Administrative Sciences*, 71(3), 463-474. Dicapai pada 29 Jun 2014, daripada <http://ras.sagepub.com/content/71/3/463.full.pdf+html>
- Maloney, C., & Konza, D. (2011). A case study of teachers' professional learning: Becoming a community of professional learning or not? *Issues in Educational Research*, 21(1), 75-87.
- Marzano, R.J. (2013). *Teacher evaluation model*. Marzano Research Laboratory. Bloomington.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: alternatives approaches. Ongoing issues*. 2nd edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall International.
- Mazlina, D., Aishah, S., & Rashid, A. (2016). Pelaksanaan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) untuk peningkatan kemahiran guru bahasa melayu mengajar penulisan karangan. *Jurnal kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, Julai 2016, Bil. 4, Isu 3.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Middlewood, D., & Burton, N. (2001). *Managing the Curriculum*. London: Sage.
- Miles, M.B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. ed.). London.
- Minjeong Park¹ & Kyunghye So. (2014). Opportunities and challenges for teacher professional development: a case of collaborative learning community in South Korea. *International Education Studies*; Vol. 7, No. 7; 2014. Dicapai pada 10 Mac 2016, daripada <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n7p96>
- Mitchell & Tekeisha. (2013). *An exploration of teachers' perceptions of the influence of professional learning communities on their professional practices and on teacher retention*. Dissertation Doctor of Education. North Carolina State University. ProQuest Dissertations Publishing, 107.

- Mohd Yusop Mat Zin. (2011). *Peranan pemimpin sekolah meningkatkan profesionalisme guru melalui Komuniti Pembelajaran Profesional*. Dissertation (M.Princ.) -- Institut Pengajian Kepengetuaan, Universiti Malaya.
- Mohd Faizul Mohd Noor, Mohd Saifulkhair Omar & Fauzi Hussin. (2014). Hubungan iklim sekolah dan stres guru sekolah menengah di Daerah Kuala Nerus, Terengganu. *Proceeding of ICECRS*, 1 (2016) 39-48. Universiti Utara Malaysia, Malaysia. Dicapai pada 22 Jun 2016, daripada <http://dx.doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.573>
- Morrow, J. R. (2010). *Teachers' perceptions of professional learning communities as opportunities for promoting professional growth*. Dissertation for the degree of Doctor Of Education, Appalachian State University, iv.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Mua'azam, Yahya & Siti Noor. (2016). Kepimpinan strategik dan hubungannya dengan kesediaan perubahan warga organisasi. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*. April 2016, Bil. 3, Isu 2, Universiti Utara Malaysia. Dicapai pada 22 November 2017, daripada <https://ejournal.um.edu.my/index.php/JUPIDI/article/view/8421/5854>
- Muhammad Faizal A. Ghani & Shahril@Charil Marzuki. (2008). Model sekolah berkesan: Satu perubahan berdasarkan tuntutan semasa. *Masalah Pendidikan*, 31(1), 1-21.
- Muhammad Faizal A Ghani, Saedah Siraj & Zuraidah Abdullah et.al. (2012). *Pemimpin dan komuniti pembelajaran profesional*. The 1st International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE-2012).
- Muhammad Faizal A. Ghani, Saedah Siraj & Shahril@Charil Marzuki. (2014). *Malaysian effective school instrument*. In Nurulhuda Abd Rahman (Ed.). Education instrument in Malaysia, 1-36, UPSI Press.
- Muhammad Faizal A. Ghani & Gary, M. Crow. (2013). Amalan komuniti pembelajaran profesional: perspektif pemimpin sekolah cemerlang negara maju. *Journal of Curriculum and Teaching*, 1,3,10- 27.
- Muhammad Faizal A. Ghani, Saedah Siraj & Shahril Marzuki. (2014). *Malaysian effective school instrument*. In Nurulhuda Abd Rahman (Ed.). Education instrument in Malaysia, 1-36, UPSI Press. Dicapai pada 15 Mac 2015, daripada http://umexpert.um.edu.my/file/publication/00007485_101824.pdf
- Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement[Online]. *Journal of Education Change*. Dicapai pada 18 Mac 2014, daripada <http://www.sagepub.com>

- Narongrith Intanam, Suwimon Wongwanich & Nattaporn Lawthong (2010). *Benchmark for Building Professional Learning Communities in Schools: From Tools and Guideline to Practice in Thai Educational Context*. Faculty of Education, Chulalongkorn University. Dicapai pada 18 Mac 2014, daripada http://www.iaea.info/documents/paper_4d52fc9.pdf
- Noraini Idris. (2010). *Penyelidikan dalam Pendidikan*. McGraw-Hill (Malaysia) Sdn.Bhd, 114.
- Nor Asma Sheirnowani, Mohd Asri, Rohaila & Hamidah. (2015). Kesahan model amalan kepimpinan guru. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik* - April 2015, Bil. 3 Isu 2. Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Norhayati Ab Wahab. (2009). *Amalan-amalan komuniti pembelajaran profesional di sebuah sekolah menengah Daerah Sepang*. Institut Pengajian Keperguruan, Universiti Malaya.
- Noornazifah Md Suandi. (2008). *Kajian terhadap stres di kalangan guru sekolah rendah di zon Permas Jaya, Johor Bahru dari aspek personaliti*. Laporan Ijazah Sarjana Muda Sains dan Komputer serta Pendidikan (Matematik). Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia.
- Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran & Aminuddin Hassan. (2014). *Kepimpinan instruksional pengetua dalam pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah* (PBS). Proceeding of the Global Summit on Education GSE 2014 (e-ISBN 978-967-11768-5-6) 4-5 March 2014, Kuala Lumpur, Malaysia. Dicapai pada 16 Disember 2016, daripada <http://dx.doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.575>
- Noraini Mohamed Noh, Hani Merylina Ahmad Mustafa, Mahizer Hamzah, Mohd Arif Ismail & Norazilawati Abdullah. (2013). *Penggunaan inovasi teknologi dalam pengajaran: cabaran guru dalam e- pembelajaran*. Proceedings Of The 7th International Malaysian Educational Technology Convention (Imetc 2013).
- Norashid Othman & Hamzah Md.Omar. (2014). Beban tugas dan motivasi pengajaran guru di sekolah menengah. *Jurnal Pemikir Pendidikan (Journal for Educational Thinkers)*. Universiti Malaysia Sabah. Vol. 5, 35-57.
- Omar, A.K., & Khuan, W.B. (2005). Perkembangan profesional guru secara berterusan: Perspektif pembangunan sumber manusia. *Masalah Pendidikan 2005*. Universiti Malaya. Dicapai pada 25 Mei 2016, daripada https://www.researchgate.net/publication/237225630_Perkembangan_Profesi_onal_Guru_Secara_Berterusan_Perspektif_Pembangunan_Sumber_Manusia
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Patton M.Q.(2015). *Qualitative Research dan Evaluation Methods. (Fourth Edition). Module 2: What M.akes qualitative data qualitative*. SAGE Publications.

Pendidikan di Malaysia: Memartabatkan Kecemerlangan Pendidikan Negara (2015). Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia, 55.

Quonias Hudson. (2015). *The effectiveness of professional learning communities as perceived by elementary school teachers*. Walden Dissertations and Doctoral Studies. ScholarWorks.Walden University. Dicapai pada 12 Oktober 2017, daripada <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>

Rachel L. Sims & G. Richard Penny. (2014). Examination of a failed professional learning community. *Journal of Education and Training Studies* Vol. 3, No. 1 ; January 2015. University of Washington, Bothell. Dicapai pada 18 Disember 2015, daripada <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.558>

Raja Maizatul Wizana Raja Manso. (2013). *Amalan pengetua dan guru dalam membuat keputusan kolaboratif di maktab rendah sains mara di negeri Johor*. Kajian ijazah Sarjana Pendidikan (Pengurusan dan Pentadbiran), Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia. Dicapai pada 18 Mac 2015, daripada <http://www.fp.utm.my/ePusatSumber/pdf/fail/ptkghdfwP2/Raja%20Maizatul%20Wizana%20Binti%20Raja%20Mansor.TP.pdf>

Rahimah Haji Ahmad & Simin Ghavifekr. (2014). School leadership for the 21st century: a conceptual overview. *Malaysian Online Journal Of Educational Management* (Mojem). Volume 2, Issue 1, 48 – 61.

Reichstetter, R. (2006). Defining a professional learning community a literature review. *E&R Report No. 06.05*. Dicapai pada 18 Mac 2015, daripada https://webarchive.wcpss.net/results/reports/2006/0605plc_lit_review.pdf

Rosnah Ishak & Muhammad Faizal A. Ghani. (2013). *Collective learning practices among Malaysian teachers in the High Performance Schools*, 27-34.

Rosnah Ishak & Muhammad Faizal A. Ghani. (2013). Amalan pembelajaran kolektif dalam kalangan guru sekolah berprestasi tinggi di Malaysia. *Jurnal Kajian Pendidikan*, 3(1), 27-34.

Rosnah Ishak & Muhammad Faizal A. Ghani. (2013). Profile of learning organization best practices in Malaysian schools. *HOPE Journal of Research (House of Pakistani Educationists)*, Vol. 1, Issue 2, 9-24.

Robinson C. W. (2014). *Teachers' perceptions on implementing a Professional Learning Community*. ETD Collection for Tennessee State University. Paper AAI3623245. Dicapai pada 24 Jun 2016, daripada <http://digitalscholarship.tnstate.edu/dissertations/AAI3623245>

Roberts Sylvia M., & Pruitt Eunice Z. (2003). *Schools as professional learning communities: collaborative activities and strategies for professional development*. Corwin Press, 2008, 1-29.

- Salamun, Zuraidah Abdullah, Rahimah Ahmad & Muhammad Faizal A. Ghani. (2012) *Professional learning communities among malaysian school communities*. UTM, Skudai, Johor Bahru.
- Schlichter Erika. (2015). *Professional learning communities: teacher perception of components of professional learning communities in high schools*. Northern Illinois University, Proquest Dissertations Publishing, 2015. 3723899, 81-83.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schreiber, J., Nora, A., Stage, F., Barlow, E., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal Of Educational Research*, 99(6), 323-338. Dicapai pada 20 Mac 2016, daripada <http://dx.doi.org/10.3200/joer.99.6.323-338>
- Seashore, K.R., Anderson, A. R., & Riedel, E. (2003). *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*. Dicapai pada 20 Jun 2017, daripada <http://www.sagepub.com>
- Servage, L. (2008). Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities. *Teacher Education Quarterly*, v35 n1 p63-77. Winter 2008. Dicapai pada 29 Jun 2014, daripada <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ810651.pdf>
- Settaraming, Mohd. Anuar Abdul Rahman & Lokman Mohd. Tahir. (2012). Peranan kepimpinan pengetua sekolah dalam membina pembelajaran berpasukan guru di sekolah menengah Daerah Soppeng. *Jurnal Pendidikan Malaysia*. 37(2)(2012): 1-9
- Siti Raba'ah Hamzah, Turiman Suandi & Azimi Hamzah (2015). Pengaruh Kepercayaan, Motivasi dan Niat terhadap Golongan Belia dalam Aktiviti Sukarela di Malaysia. *International Journal of Education and Training (InJET)* 1(2) November: 1 -10 (2015). Dicapai pada 12 Mac 2016, daripada <http://www.injet.upm.edu.my/images/journal/issue2/Pengaruh%20Kepercayaan,%20Motivasi%20dan%20Niat%20terhadap%20Golongan%20Belia%20dalam%20Aktiviti%20Sukarela%20di%20Malaysia.pdf>
- Shahril Marzuki. (1997). *Kajian sekolah berkesan di Malaysia: Model lima faktor. Tesis falsafah kedoktoran yang tidak diterbitkan*. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Shahril Marzuki. (2004). Pembentukan kerangka teori sekolah cemerlang. *Masalah Pendidikan*, 27, 23-39.
- Shafinaz. Marzuki. (2016). *Hubungan antara Kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi sendiri guru sekolah menengah di*

negeri Sembilan. Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan, Universiti Malaya.

Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). *Organizational learning and school change*. Educational Administration Quarterly. Dicapai pada 18 November 2012, daripada <http://www.sagepub.com>

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2010). Professional learning communities: A review of the literature. Dicapai pada 18 November 2012, daripada [http://schoolcontributions.cmswiki.wikispaces.net /file/view /Professional+Learning+Communities+A+Review+Of.pdf](http://schoolcontributions.cmswiki.wikispaces.net/Professional+Learning+Communities+A+Review+Of.pdf)

Stoll, L., & Seashore, L., K. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire, U.K.; Open University Press.

Sue Kilpatrick, Tammy Jones & Margaret Barrett. (2012). *Defining learning communities*. CRLRA Discussion Paper Series ISSN 1440-480X. University of Tasmania. Dicapai pada 23 November 2017, daripada https://www.researchgate.net/publication/43527785_Defining_Learning_Communities

Sujirah Ibrahim. (2011). *Sokongan pengetua dalam amalan komuniti pembelajaran profesional sebuah sekolah di Daerah Ledang, Johor*. Dissertation (M.Princ.) -- Institut Pengajian Kepengetuaan, Universiti Malaya.

Su-ching Lin. (2013). The relationships among teacher perceptions on professional learning community, collective efficacy, gender, and school level. *Journal of Studies in Education*. Vol. 3, No. 4. Dicapai pada 10 Disember 2016, daripada <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i4.4387>

Su-ching Lin & Hui-Ping Hsu. (2014). The relationships among senior high school teacher perceptions on professional learning community, self-efficacy, school type, and gender. *Journal of Education and Practice*. Vol.5, No.30, 2014.

Taber, K.S. (2017). *The use of cronbach' s alph a when developing and reporting research instruments in science education*. Science Education Centre, Faculty of Education, University of Cambridge, UK.Springer. Dicapai pada 02 Februari 2018, daripada <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11165-016-9602-2.pdf>

Taherdoost H., S. Sahibuddin & Neda Jalaliyoon. (2014). *Exploratory factor analysis: concepts and theory*. *Advances In Applied And Pure Mathematics*, 375-382. Dicapai pada 05 September 2017, daripada <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2014/Gdansk/MATH/MATH-49.pdf>

Tajulashikin Jumahat, Fazura Mohd Noor & Mohd Burhan Ibrahim. (2013). Faktor-faktor penentu stres dalam kalangan guru: Sekolah rendah mubaligh di Kuala Lumpur. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik* - April 2013, Bil. 1 Isu 2

- Teague Ginger M., & Anfara Vincent A., Jr. (2012). What Research Says: Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal*, Vol. 44, No. 2 (November 2012), 58-64. Dicapai pada 26 April 2017, daripada <http://www.jstor.org/stable/41763120>
- Teo, B. H. (2010). *Kepemimpinan transformasional pengetua dan amalan komuniti pembelajaran profesional di sebuah sekolah di Selangor*. Dissertation (M.Princ.) -- Institut Pengajian Keperguruan, Universiti Malaya.
- Teresa G. Weldy. (2009). Learning organization and transfer: strategies for improving performance. *The Learning Organization*, Vol. 16 Iss: 1, 58 – 68.
- Thanasegaran, G. (2009). *Reliability and validity issues in research. integration & dissemination, 2009*. Universiti Putra Malaysia. Dicapai pada 13 Mei 2016, daripada <http://aupc.info/wp-content/uploads/35-40-ganesh.pdf>
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). *Professional learning communities, leadership, and student learning*. Research in Middle Level Education Online, 28(1), 35, 20.
- Vause, L. P. (2009). *Content and context: Professional learning communities in Mathematics*. Thesis for the degree of Doctorate of Education Graduate Department of Curriculum Studies and Teacher Development, University of Toronto. Dicapai pada 17 Julai 2017, daripada https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/19136/1/Vause_Lyn_P_2009_11_Ed.D_thesis.pdf
- Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2004). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*. Vol. 43 No. 2, 2005, 187-208. Dicapai pada 16 Oktober 2016, daripada www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wan Na Eh Tem. (2013). *Pengaruh iklim organisasi ke atas prestasi kerja guru di kolej vokasional*. Tesis ijazah sarjana pendidikan teknik dan vokasional. Fakulti Pendidikan Teknikal Dan Vokasional, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia. Dicapai pada 15 Disember 2017, daripada http://eprints.uthm.edu.my/5379/1/WAN_NA_EH_TEM.pdf
- Wan Roslina Wan Ismail. (2011). *Korelasi amalan kepemimpinan pengajaran pemimpin pertengahan dengan iklim sekolah, sikap kerja guru dan komitmen organisasi di sekolah menengah kebangsaan*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah.
- Wells, C.S., & Wollack, J. A. (2003). *An instructor's guide to understanding test reliability. Testing & evaluation services*. University of Wisconsin. Dicapai pada 24 Jun 2016, daripada <https://testing.wisc.edu/Reliability.pdf>

- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: teacher leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*, Volume 7, Number 2, Fall 2016, 45-62.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum Development: A Guide to Practice*. NJ:earson/Merrill Prentice Hall.
- Yarnit, M. (2000). *Towns, cities and regions in the learning age: A survey of learning communities*. Dicapai pada 26 April 2014, daripada <http://www.ala.asn.au/learningcities/LGALearningLayout.pdf>
- Yusof Boon & Fadzlun Hasan. (2011). Tahap amalan organisasi pembelajaran di sebuah sekolah menengah daerah kulaijaya, johor. *Journal of Educational Management*, Volume 4 Dec 2011 , Pages 1 8-33
- Zahizan Hasrin. (2011). *Kepimpinan menyokong dan berkongsi pengetua dalam mewujudkan komuniti pembelajaran profesional melalui kajian tindakan*. Dissertation (M.Princ.) -- Institut Pengajian Kepengetuaan, Universiti Malaya.
- Zainudin, A. (2012). *A handbook on SEM: Structural equation modeling using amos graphics* (4th ed.). Kelantan: University Technology MARA Press. Pages 134-162. Dicapai pada 20 November 2017, daripada file:///C:/Users/HP/Downloads/11Chapter7Analyzingthemediatingvariable.pdf
- Zakaria Othman. (2016). *Kepimpinan instruksional guru besar di sekolah kurang murid*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur : 334.
- Zubaidah Salamat. (2011). *Kepimpinan pengajaran pengetua dan amalan komuniti pembelajaran profesional di sebuah sekolah di Putrajaya*. Dissertation (M.Princ.) -- Institut Kepimpinan Pendidikan, Universiti Malaya.
- Zuraidah Abdullah & Rahimah Ahmad. (2009). *Komuniti pembelajaran profesional: Satu kajian perbandingan antara sekolah menengah kebangsaan harian biasa dan sekolah menengah anugerah cemerlang 2007*, 12 - 29.
- Zuraidah Abdullah & Muhammad Faizal A. Ghani. (2013). Professional learning community: a guideline to improve education system in Malaysia, *Hope Journal of Research*, 1, Issue 4, 1-26.